

Université de Tartu
Institut des langues et des cultures étrangères
Département d'études romanes

Mila Viyra

**ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ORAL INFORMEL ET SPONTANÉ AUX
ÉLÈVES ESTONIENS DE NIVEAU B1**

Mémoire de Master

Sous la direction de
Vincent Dautancourt

Tartu 2025

Tables des matières

Introduction	4
1. La place du français informel et spontané dans l'enseignement du FLE	7
1.1 Entretiens avec deux anciens apprenants de FLE	7
1.2 Aperçu de trois manuels de FLE de niveau B1	9
1.2.1 Analyse du manuel <i>Défi 3</i>	11
1.1.2 Analyse du manuel <i>À plus 4</i>	13
1.1.3 Analyse du manuel <i>Entre Nous 3</i>	15
1.3 Intérêt de l'enseignement de la langue informelle et spontanée	16
1.4 Concepts clés.....	19
1.4.1 Français oral et français écrit	19
1.4.1.1 Français oral.....	19
1.4.1.2 Français écrit.....	22
1.4.2 Situations formelles et informelles du français.....	24
1.4.3 Registres de la langue française	25
1.4.3.1 Registre soutenu.....	25
1.4.3.2 Registre courant	26
1.4.3.3 Registre familial.....	26
2. Conception de la séquence de cours et expérience dans une classe de 11^e (17-18 ans) 28	28
2.1 Séance 1 : jeudi 25 janvier 2024	29
2.2 Séance 2 : mardi 20 janvier 2024	30
2.3 Séance 3 : mercredi 31 janvier 2024	31
2.4 Séance 4 : jeudi 1 ^{er} février 2024	33
2.5 Séance 5 : mardi 6 février 2024	34
2.6 Séance 6 : mercredi 7 février 2024.....	35
3. Analyse de l'expérience et propositions d'amélioration	39
3.1 Ce qui a fonctionné	39
3.1.1 Projet oral final	39
3.1.2 Activités de groupe	40
3.1.3. Transitions impliquant une participation active des élèves	41
3.2 Difficultés rencontrées	42
3.2.1 Densité du cours.....	42
3.2.2 Difficultés liées au vocabulaire.....	42
3.2.3 Choix du contenu	43
3.2.4 Élaboration du contrôle écrit.....	45
3.3 Réflexion sur l'approche d'enseignement adoptée	48
3.3.1 Choix de la langue d'enseignement	48
3.3.2 Retour de l'expérience	49
3.3.3 Intégration des compétences langagières.....	50
3.3.4 Bilan et propositions d'amélioration.....	51
Conclusion	54

Bibliographie	56
Résumé.....	58
Annexes	59
Annexe 1	59
Annexe 2	60
Annexe 3	60
Annexe 4	60
Annexe 5	61
Annexe 6	62
Annexe 7	63
Annexe 8	79
Annotation	80

Introduction

Pendant mes premiers mois d'expérience en tant que professeure de FLE dans un lycée en Estonie, j'ai remarqué que les apprenants avaient l'habitude d'employer certains mots ou expressions, qui, de nos jours, semblent désuets, et, par conséquent, trahissent un usage artificiel du français. À titre d'exemple, pour répondre à la question « Comment ça va ? », les élèves employaient massivement l'expression « comme-ci comme-ça ». Un jour, je leur ai proposé de répondre par « ça va moyen » ou « bof », comme un locuteur francophone le dirait dans un contexte informel. Je leur ai expliqué que l'expression « comme-ci comme-ça » s'employait, en réalité, rarement dans l'usage courant, ce qui a surpris les élèves. Depuis lors, plusieurs d'entre eux utilisent l'expression informelle « bof », ce qui semble incongru dans le cadre des cours de français langue étrangère, mais qui, pourtant, s'avère tout à fait naturel dans un contexte de locuteurs français natifs.

Un autre exemple d'usage démodé que j'ai entendu à plusieurs reprises est le syntagme « petit ami ». Cette forme, qui paraît vieillie, correspond dans la langue informelle aux termes « compagnon » ou « copain ». Je me suis permis d'expliquer aux élèves que le terme qu'ils avaient appris existait encore, mais qu'il n'était quasiment plus employé à l'oral. Je leur ai donc proposé d'utiliser l'une des deux variantes du registre informel pour plus de naturel.

Un troisième exemple concerne l'emploi de la négation comme : « je ne sais pas ». Les élèves l'utilisaient, notamment lorsqu'ils ignoraient la réponse à un exercice, en omettant la particule « pas ». Après avoir constaté cette erreur chez plusieurs élèves, je leur ai fait remarquer que les locuteurs natifs avaient tendance à ne pas prononcer la première partie de la négation : la particule « ne ». Je leur ai précisé que cet usage relevait de la langue parlée dans le cadre d'un échange généralement informel. Cette règle, que j'ai rappelée systématiquement pendant l'année scolaire, n'a pas été correctement mémorisée par les élèves, et un nombre considérable d'entre eux a continué à employer la forme incorrecte qu'ils avaient l'habitude d'utiliser.

J'ai donc eu l'impression que les élèves apprenaient une langue surannée, ce qui pouvait créer un décalage entre le français appris dans le cadre scolaire et le français de France tel qu'il est parlé au quotidien. Pour confirmer cette impression, j'ai questionné, dans mon entourage, des personnes ayant appris le français dans le cadre scolaire ou universitaire, donc loin du milieu francophone authentique. Effectivement, plusieurs témoignages ont confirmé que l'apprentissage de la langue orale authentique et, plus précisément, informelle et spontanée, n'était pas suffisamment mis en valeur dans les cours de FLE en dehors de la France. Ces anciens apprenants m'ont fait part de leur incompréhension, une fois en France à l'occasion

d'un séjour universitaire ou professionnel, de certains mots de vocabulaire ou d'expression utilisés abondamment par les locuteurs natifs.

Une question se pose alors naturellement : existe-t-il un matériel de cours qui inclut l'apprentissage de la langue parlée informelle conçu pour un niveau B1 ? Lors de mes recherches, j'ai parcouru trois manuels destinés à ce niveau de langue et dont le public cible serait de grands adolescents, afin de comprendre dans quelles mesures le thème du français informel et spontané est présent. La langue spontanée correspond à celle que l'on utilise au quotidien et est réalisée aussi bien dans un contexte formel qu'informel. Elle allège et accélère le discours. Certaines modifications phonétiques et morphologiques ainsi que la troncation en sont des exemples. La langue informelle est pratiquée dans un contexte informel. Elle se focalise notamment sur les registres de langue, par exemple, le registre familier ou argotique. Son emploi s'oriente sur le destinataire du message, dont la relation avec le locuteur suppose qu'elle soit proche ou peu hiérarchisée. Le français informel fait partie du français spontané, mais le français spontané n'est pas nécessairement informel.

L'expérience que j'ai menée dans le cadre d'un cours avec une classe de 11^e dans un lycée estonien (ce qui correspond à la classe de première du système éducatif français, avec des élèves de 17 ans qui apprennent le français en tant que LV2 depuis la classe de 6^e) m'a permis de recenser des possibilités et des difficultés d'enseignement et d'apprentissage pour ce type de séquence.

Ce mémoire se consacre à décrire ma démarche et s'oriente sur trois axes. La première partie dresse un état des lieux de l'enseignement du français informel et spontané en cours de FLE. La réalisation d'entretiens menés avec deux anciens apprenants en FLE appuiera les manques constatés dans l'analyse des trois manuels de FLE cités plus haut. Il s'agira également de rappeler la relation entre le français écrit et oral, la place accordée à l'oral informel et spontané en FLE, et de définir l'intérêt pour les apprenants de FLE de connaître quelques traits caractéristiques du français parlé.

La deuxième partie décrit une expérience qui permettra de déterminer si l'initiation au français oral informel et spontané aurait sa place dans une classe de FLE au niveau B1. Cette expérience s'est effectuée dans une classe de 11^e comprenant neuf élèves d'un lycée estonien et répartie en six séances de quarante-cinq minutes. Les quatre premières séances étaient consacrées à l'étude de plusieurs aspects du français informel, tandis que les deux dernières séances étaient destinées à, d'une part, une évaluation écrite, dans laquelle les apprenants devaient restituer et

appliquer leurs connaissances et, d'autre part, à un travail de groupe oral évalué dans lequel les élèves étaient en autonomie.

Enfin, la troisième partie recense les éléments de l'expérience qui auront fonctionné et, à l'inverse, qui auront créé un obstacle à l'objectif final. Cette partie traite également de l'approche d'enseignement que j'ai adoptée pendant l'expérience. Un bilan de la séquence sera dressé suivi de quelques propositions d'amélioration du contenu de la séquence, afin qu'elle puisse pleinement servir les apprenants dans leur découverte du français.

1. La place du français informel et spontané dans l'enseignement du FLE

1.1 Entretiens avec deux anciens apprenants de FLE

Pour appuyer l'utilité de sensibiliser les apprenants de FLE au cours de l'acquisition du niveau intermédiaire (B1), j'ai mené deux entretiens avec des personnes ayant appris le français en tant que langue étrangère avant d'effectuer un séjour en France. Ces entretiens avaient pour objectif de comprendre dans quelle mesure le français appris en milieu homoglotte, c'est-à-dire dans le pays d'origine des apprenants, était en adéquation avec le français tel qu'il est parlé en France.

Le premier entretien, semi-directif, a été mené avec Felipe (le prénom a été modifié), qui a étudié puis travaillé en France après une année d'apprentissage du français en Estonie, de septembre 2021 à mai 2022. Sa langue maternelle est le portugais brésilien, et il maîtrise l'anglais au niveau C1, utilisé au quotidien. Au moment de l'entretien, en janvier 2024, il estimait son niveau de français entre A2 et B1, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Pendant l'entretien, Felipe a comparé les cours de français qu'il a suivis en Estonie pendant une année académique avec ceux qu'il a pris en France pendant six mois. Les cours en Estonie lui ont semblé davantage inclure des notions théoriques, comme la grammaire ou la phonétique, tandis que les cours en France ont plutôt porté sur l'aspect concret et pratique de la langue. À la suite de cette année et demie d'apprentissage, Felipe a commencé un stage d'insertion professionnelle dans son domaine de spécialité, la chimie, pendant une période de dix mois, au cours de laquelle il a découvert un nouveau vocabulaire : technique, formel et informel.

Felipe a constaté une différence entre les mentalités française et estonienne en ce qui concerne les habitudes informelles, ce qui a influencé son degré d'intégration à la société française. Selon ses dires, les Estoniens seraient plutôt fermés au dialogue et ne pratiqueraient pas, ou très peu, les discussions informelles entre étudiants dans le cadre universitaire, tandis que ces conversations (appelées également *small talk* en anglais) seraient davantage répandues dans un milieu étudiant ou dans un contexte professionnel en France, notamment lors des pauses au cours de la journée de travail, qui constituent des moments d'échanges entre collègues. Le faible niveau général d'anglais des collègues en France qu'il a constaté l'obligeait à s'exprimer presque exclusivement en français, ce qui a favorisé à la fois son intégration et sa pratique de la langue.

Pendant son stage professionnel, Felipe s'est trouvé dans des situations d'incompréhension, dont nous pouvons développer quelques exemples.

La première fois, lors d'une discussion informelle avec un de ses collègues pendant la pause de déjeuner, ce collègue aurait dit le mot « meuf » à plusieurs reprises. Felipe s'est senti troublé. Après avoir demandé à son collègue la signification de ce terme, il a compris qu'il s'agissait du mot « femme ». Son collègue a fait usage de l'équivalent verlanisé de ce terme, phénomène dont Felipe ignorait l'existence jusqu'alors.

Une situation similaire s'est produite dans un contexte professionnel formel, lors d'une réunion de l'équipe au travail. Pour ouvrir la communication, plusieurs locuteurs ont employé régulièrement le tic de langage très utilisé « du coup », ce qui a perturbé Felipe. D'une part, il lui a été difficile de comprendre ce syntagme, car le Felipe ne parvenait pas à discriminer les sons [u] et [y] en français, en raison de l'influence de sa langue maternelle. D'autre part, il n'a pas saisi le sens de cette expression.

Enfin, Felipe a raconté encore une expérience vécue sur les termes « chiant » et « chien ». Il s'est trouvé dans l'embarras lorsque son colocataire a réitéré l'expression : « C'est chiant ». Le dictionnaire *Le Robert* classe ce terme comme appartenant au registre familier ; le *Larousse* le classe comme un terme « très familier ». Ne connaissant pas l'existence de ce mot, Felipe n'arrivait pas à comprendre pourquoi son colocataire lui parlait de l'animal, alors qu'il n'y avait aucun chien dans le contexte. On lui a donc expliqué qu'il s'agissait du phonème /ã/ et non /ẽ/ de « chien » à la fin du mot et que c'était une expression utilisée pour une situation pénible ou désagréable.

La non-discrimination de phonèmes proches comme les deux phonèmes nasaux évoqués ci-dessus peut entraîner une situation comique. Outre la question phonétique, cette expression familière utilisée régulièrement dans la langue informelle n'était pas connue de l'apprenant.

Un autre aspect que Felipe a cité concerne le débit rapide des locuteurs natifs lors d'actes de paroles ainsi que la réduction de nombreux termes qu'il n'a pas rapportés. Cela confirme l'importance et le caractère pertinent de l'apprentissage des spécificités de la langue orale française. Il serait alors judicieux d'enseigner la langue informelle et les caractéristiques de l'oralité, avec un support de matériel authentique ou quasi authentique, au même titre que la langue standard.

Liisa, (le prénom a été modifié), la seconde personne interrogée, a souhaité répondre aux questions de l'entretien par écrit. Aujourd'hui professeure de FLE dans une école estonienne,

elle a commencé son apprentissage du français comme troisième langue vivante au lycée et a réussi l'examen de FLE au niveau B2 à l'issue des trois premières années d'études. Dans le cadre de son parcours universitaire, elle a effectué un séjour Erasmus en France au dernier semestre de licence, soit presque six ans après le début de son apprentissage du FLE.

Elle évoque le fait que les compétences qu'elle a acquises en français dans le contexte scolaire et universitaire lui ont semblé peu utiles dans la vie de tous les jours :

J'ai compris tout de suite que le français académique (auquel j'étais habituée) ne m'aiderait pas dans la vie quotidienne. Le français « de la rue » et le français que l'on parle même au supermarché ou avec les copains/copines est tout à fait différent de ce qu'on apprend dans la classe de FLE [...] Donc cela m'a pris un peu de temps (et de courage...) d'oser parler avec des locaux et surtout [de] les comprendre, comme ils parlent très vite. Certes, c'est logique que tout le monde parle [sa] langue maternelle vite, mais c'était pourtant déroutant.

Néanmoins, elle affirme avoir reçu une bonne préparation au lycée « pour comprendre le français oral » en ayant effectué des exercices de compréhension orale, dont l'écoute « des extraits du discours quotidien » dans la majorité des heures de cours.

1.2 Aperçu de trois manuels de FLE de niveau B1

Avant de concevoir une séquence d'enseignement dédiée au français informel et spontané, il est essentiel d'analyser les contenus pédagogiques existants traitant de ce thème. À cet effet, mon étude s'est focalisée sur trois manuels correspondant à un niveau B1 ou visant à l'atteindre, et destinés à un public de grands adolescents ou de jeunes adultes. Ainsi, j'ai analysé les séquences des « Langues vivantes » des manuels *Défi 3* (Biras et al. Éditions Maison des Langues, 2019) et *À plus 4* (Brandel et al. Éditions Maison des Langues, 2016), qui proposent un contenu très varié. Ces chapitres ont particulièrement retenu mon attention, car les thèmes que j'ai souhaité enseigner aux apprenants dans le cadre de l'expérience y étaient abordés dans une certaine mesure. De plus, ces chapitres se focalisent sur la langue et ses aspects comme objet d'étude. Dans un second temps, j'ai parcouru le manuel *Entre Nous 3* (Avanzi et coll., Éditions Maison des Langues, 2016), afin d'analyser une autre forme de sensibilisation à ce thème. Le choix des deux premiers manuels s'explique par le fait qu'ils proposent un chapitre sur les langues, ayant chacun une approche différente, tandis que l'étude du troisième manuel porte sur la présence du français informel et spontané en parcourant l'ensemble du manuel. En effet, le premier manuel est axé sur l'évolution de la langue française, tandis que le deuxième aborde certaines notions du français informel, notamment la langue familière. Le troisième manuel propose quelques notions que je souhaiterais intégrer dans la séquence finale. Il

convient donc d'analyser le contenu de ces ressources pédagogiques comme base pour la conception du matériel de cours qu'il serait pertinent de proposer à l'issue de cette étude.

Tout d'abord, il est nécessaire d'observer les ressemblances de chacun des chapitres des deux premiers manuels cités. Deux axes principaux ont été retenus dans cette analyse : les objectifs de communication et les objectifs lexicaux. Le premier manuel cité ci-dessus vise six objectifs communicatifs :

1. parler des origines et de l'influence d'une langue,
2. exprimer un intérêt et une opinion, son accord et son désaccord,
3. parler de sa relation aux langues et de leur apprentissage,
4. caractériser une langue,
5. formuler des hypothèses imaginaires.

Les objectifs lexicaux se concentrent sur des mots d'origines étrangères, des passions et des intérêts, l'utilité et l'utilisation d'une langue, des caractéristiques et de la richesse des langues, le langage et la communication.

Le second manuel développe les objectifs qui nous intéressent sur trois axes :

- les objectifs de communication, à savoir, donner une opinion, découvrir une nouvelle écriture, jouer avec les registres de langue, découvrir de nouveaux mots et des expressions ainsi qu'un artiste francophone,
- les objectifs lexicaux, notamment relevant du champ sémantique de « définir, expliquer et interpréter », les expressions passe-partout et les tics de langage, le français familier et le langage SMS,
- les objectifs grammaticaux, comme les adverbes d'emphase, l'élision, la grammaire de l'oral et les pronoms *y* et *en*.

Un point commun notable entre les deux manuels est l'accent mis sur la capacité à exprimer son opinion, à argumenter, afin d'approfondir un débat sur des thématiques liées aux langues. La langue orale quotidienne et ses spécificités sont, toutefois, absentes du manuel *Défi 3* et sont abordées dans l'autre manuel, en partie seulement, sans faire l'objet d'une séquence entière.

Nous allons analyser plus précisément le contenu de ces ressources pédagogiques. Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur le chapitre 3 du manuel *Défi 3* en procédant à l'analyse détaillée des deux dossiers : « Les mots venus d'ailleurs » et « Langues multiples et

langue unique ». Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'ensemble du chapitre du manuel *À plus 4* et examinerons les parties relatives à notre sujet de recherche. Enfin, nous parcourrons le manuel *Entre Nous 3* et relèverons les éléments réservés à l'étude de la langue orale informelle et spontanée.

1.2.1 Analyse du manuel *Défi 3*

Dans le manuel *Défi 3*, le chapitre sur les langues vivantes se compose de deux parties. La première contient un dossier sur le vocabulaire issu de langues étrangères ou régionales françaises, intitulé « Les mots venus d'ailleurs » (pages 44-45). Cette séquence aborde l'histoire lexicale de la langue française et des influences que cette dernière a subies. La deuxième partie, « Langues multiples et langue unique » (pages 50-51), explore la place des langues régionales en France.

Ces deux activités sont structurées de la même manière : elles comportent un support visuel accompagné d'une série de questions auxquelles les apprenants répondent avant d'observer et de lire le document, puis des questions relatives à la compréhension de celui-ci et, enfin, une activité complémentaire sous forme de compréhension orale.

Dans le premier dossier de cette unité, l'activité s'appuie sur un support visuel : un fleuve qui représente la chronologie de l'évolution de la langue française de manière simplifiée avec les siècles ou époques clés ainsi qu'une petite dizaine d'encadrés explicatifs sur les phénomènes ayant influencé la langue française au cours de son évolution. Les explications sont illustrées par quelques mots écrits dans le fleuve à côté de l'encadré correspondant. L'image du fleuve permet de bien visualiser l'évolution du vocabulaire en français. Ainsi, on découvre que la langue française actuelle contient des mots issus aussi bien des langues mortes, le latin (*poison*) et le grec (*polychrome*), que de langues vivantes comme les langues du nord (pour désigner la nature : *renard*, *chouette*, *framboise*) l'arabe (pour les termes relatifs à la science : *algèbre*, *zéro*), les langues européennes (notamment dans les domaines de la mode, des aliments ou des nouvelles technologies : *pantalons*, *chocolat*, *selfie*) ou encore le japonais (en lien avec la culture japonaise et son influence : *bonsai*), selon le contexte historique. Ce document montre que les langues s'influencent à travers le ou les domaines d'activité humaine que chaque peuple maîtrise mieux que les autres. Cela permet également aux apprenants de prendre du recul sur leur langue maternelle.

Cependant, le vocabulaire explicatif relève d'un niveau intermédiaire impliquant aussi des connaissances culturelles dans la langue cible (*mondialisation*, *Moyen Âge*, *diffuser*,

notamment, *Nouveau Monde*, etc.), ce qui requiert une bonne compréhension et maîtrise du français. Les explications sont tout de même accompagnées d'exemples concrets, afin de faciliter la compréhension globale, et certains termes sont transparents par rapport à l'anglais (*échanges commerciaux, développement*). L'apprenant peut alors s'appuyer sur ses connaissances de cette langue, voire de sa langue maternelle, si elle dispose de certains équivalents.

Le texte est synthétique, c'est pourquoi il ne fournit pas de détails sur l'étymologie de chaque terme, notamment quand ces derniers sont rassemblés dans un même groupe, comme les langues régionales (de France), les langues européennes ou les langues du nord. Il en est de même pour quelques périodes temporelles longues comme celle du Moyen Âge : le document ne précise pas le moment exact de l'apparition de certains termes.

Le second dossier de ce chapitre présente « Les langues régionales dans l'Hexagone » sous forme d'un texte accompagné d'une carte de la France dont le découpage des régions s'effectue par aires de langues régionales. Le texte permet de découvrir le statut et la place des langues régionales, évoque la situation critique actuelle quant à la pratique et à l'apprentissage de celles-ci notamment parce que l'on a cessé de les transmettre de génération en génération, et fait part de l'intérêt renaissant pour elles face à la mondialisation. Toutefois, le texte peut nécessiter plusieurs lectures, compte tenu de sa densité pour des apprenants se situant entre le niveau seuil A2 et le niveau intermédiaire B1. À l'instar du premier document, certains termes semblent appartenir plutôt au niveau intermédiaire avancé (*patrimoine, outre-mer, enseignement, locuteur*), parmi lesquels certains peuvent avoir un équivalent en anglais ou, éventuellement, dans la langue maternelle des apprenants (*Constitution, République*).

La carte illustre l'ensemble des langues régionales de France métropolitaine, réparties en aires de plusieurs couleurs selon l'origine et les influences de ces langues. Le territoire est séparé en deux groupes prédominants : les langues d'oïl, parlées dans la partie nord de la France comme le normand, l'angevin ou le picard, et les langues d'oc, parlées dans la partie sud comme le provençal, l'auvergnat ou le gascon. D'autres langues régionales sont parlées aux frontières du pays et les dépassent sur les pays voisins. C'est le cas de l'alsacien ou du flamand dans la partie nord-est du pays, du franco-provençal dans la région avoisinant la Suisse et une petite partie du nord-ouest de l'Italie, ou encore le basque, parlé dans le sud-ouest de la France proche de la frontière espagnole. À droite de la carte, quelques noms de métropoles sont inscrits avec leur équivalent en langue locale : par exemple, la ville de Toulouse porte le nom de *Tolosa* en occitan languedocien ; Rennes s'intitule *Roazhon* en breton. Cependant, la lecture de cette carte

peut paraître difficile pour les apprenants dans un premier temps, car elle manque de clarté, aucune légende n'est inscrite pour faciliter la compréhension des couleurs présentes ou des différences de polices entre les langues régionales, ce qui peut porter à confusion.

Les activités proposées à la suite des documents sont créées avec la même approche pour les deux dossiers et se divisent en trois parties :

1. « avant de lire » qui comprend deux questions faisant appel à l'imagination des apprenants et à leurs connaissances et expérience personnelle ;
2. « lire, comprendre et réagir » qui intègre cinq à six questions portant sur la compréhension des documents visuels et textuels ;
3. « écouter, comprendre et réagir », une partie complémentaire de compréhension orale d'un document audio (reportage, émission de radio), afin d'approfondir le thème du dossier étudié.

L'ensemble des activités inclut des échanges oraux entre les apprenants et fournit un modèle de répliques à suivre, un exercice d'analyse approfondie de document, ainsi qu'une activité réflexive sur la langue maternelle des apprenants. La partie de compréhension orale est accompagnée de questions de compréhension générale et précise, ainsi que d'un exercice de synthèse écrite.

Bien qu'offrant une découverte de la langue orale, à savoir son évolution et ses parlers régionaux, cette approche ne propose pas d'apprentissage plus approfondi de celle-ci à des fins de communication.

1.1.2 Analyse du manuel *À plus 4*

Penchons-nous à présent sur le chapitre « Langues vivantes » du manuel *À plus 4* destiné à un public de niveau B1. Parmi les six objectifs de communication énumérés, un seul est consacré à la maîtrise des spécificités de la langue orale : utiliser le registre familier qui inclut le langage SMS. Plusieurs activités sont proposées à cette fin :

- une double page portant le nom de « Communication numérique » est consacrée au langage texto avec un exercice d'association entre des énoncés de ce langage et de la langue courante ;
- un exercice de créativité en binôme pour mettre en pratique le langage SMS ;
- un exercice de réflexion sur le langage codé et son implication dans la maîtrise écrite du français accompagné d'une liste non exhaustive de termes abrégés ;

- un exercice de compréhension orale d'un dialogue argumentatif à ce sujet, que les apprenants doivent résumer par écrit ;
- l'exercice D (page 25) consiste en un débat en groupes, afin de travailler l'argumentation en exprimant un point de vue.

La double-page suivante qui s'intitule « Entre les mots » est consacrée au registre familier (et courant) ainsi qu'aux tics de langage. Elle s'articule autour des quatre compétences langagières. Une activité réflexive est également proposée portant sur l'existence des registres de langue et sur la prise en compte de différents contextes situationnels pour adapter son langage en milieu homoglotte. C'est une manière de prendre conscience de l'existence de tels phénomènes dans sa langue maternelle et de les comparer avec la langue cible.

Un autre exercice, qui consiste à faire le lien entre les expressions en français courant et en français familier est proposé. Cet exercice à approche inductive peut sembler délicat à effectuer, car les mots écrits sont sortis de leur contexte. Par conséquent, la tâche s'avère plus difficile.

Dans la rubrique « Nos outils » (page 27), on trouve une fiche théorique sur les particularités de la langue orale comme des termes marqueurs d'hésitation, des marques propres à la langue orale comme l'omission de la particule de négation « ne » ou des expressions abrégées comme « à plus » pour « à plus tard ». Des exercices d'approfondissement sont à disposition aux pages 30 et 31. Un projet final est aussi présenté : il s'agit d'un concours de chanson en groupe incluant l'adoption d'un registre de langue au choix entre le courant et le familier.

Ce chapitre ne se consacre toutefois pas pleinement à la découverte de la langue orale informelle et spontanée. En effet, seul l'un des objectifs finaux porte sur ce sujet, tandis que les autres relèvent davantage des situations de communication courantes et plus formelles (exprimer une opinion, prendre position, proposer et suggérer, etc.). Ces compétences relèvent d'un autre thème et ne sont pas intrinsèquement liées au français parlé. Par exemple, le chapitre inclut des activités sur l'utilisation des téléphones portables en classe, la biographie d'un rappeur français, une brève présentation de l'espéranto, ou encore, des exercices pour apprendre et maîtriser l'argumentation par des expressions relevant du registre courant que l'on emploie dans une situation formelle. Les exercices incluant l'utilisation du langage familier ou SMS fournissent des énoncés en dehors de tout contexte. Aucun exemple de tic de langage n'est cité à la suite de sa définition, qui pourrait faciliter l'exercice qui y est associé

(exercice 2.a, page 27). Enfin, les pages 30 et 31 sont consacrées à l'approfondissement des notions vues dans ce chapitre, cependant, seul un exercice est proposé parmi les six catégories.

À l'issue de cette analyse, nous pouvons conclure que les objectifs communicatifs que proposent les deux manuels diffèrent de ceux qu'il serait pertinent d'aborder dans le but de maîtriser quelques notions du français informel et spontané.

L'un des objectifs communicatifs est de savoir donner son opinion surtout par les moyens lexicaux propres à la langue standard. Il s'agit alors d'être capable de débattre et de produire un discours argumentatif bref sur le thème de la langue parlée sans s'exercer à employer la langue informelle. Bien que le second manuel apporte davantage de contenu sur les types de langage, en proposant des activités sur le registre familier, la langue textuelle et les expressions caractéristiques de la langue informelle, les quelques exercices sur ce sujet n'offrent toutefois aucune mise en contexte des expressions familières. Une partie théorique du français parlé est disponible, cependant très peu d'exercices de mise en pratique pour favoriser les automatismes sont présents. De ce fait, je considère qu'il serait pertinent de créer une séquence qui se concentre seulement sur des objectifs liés à la maîtrise de langue orale informelle et spontanée.

1.1.3 Analyse du manuel *Entre Nous 3*

Ce manuel ne propose pas de chapitre se consacrant spécifiquement aux caractéristiques de la langue orale, cependant, certains chapitres contiennent des exercices de sensibilisation aux registres de langue, aux discours formel et informel ainsi qu'à la troncature. Dans le chapitre 2 sur le thème de la musique, un exercice sur le lexique de la chanson « Mistral gagnant » de Renaud (page 37) est proposé. Plusieurs mots familiers ou argotiques apparaissent dans la chanson et il faut associer ces termes à leur équivalent en français courant de la liste donnée. Cependant, aucun exercice de renforcement n'est suggéré dans la suite de ce chapitre, ce qui limite la possibilité de s'exercer à pratiquer le lexique de la chanson.

Dans le chapitre 3, « Oser vivre sa vie ! », on aborde la notion des registres de langue à travers la forme interrogative (page 54). En effet, un tableau récapitule les différentes façons (registre courant, soutenu et familier) de poser une question. Une colonne est consacrée aux exemples à remplir par l'apprenant. Toutefois, le texte précédant ce tableau ne fournit que très peu de formes interrogatives, par conséquent, l'apprenant peut se trouver en difficulté au moment de suggérer des exemples.

En outre, le chapitre 5 « Rien ne va plus ! » évoque les registres formels et informels (page 95) lors d'un exercice sur les formules d'appel dans un courrier.

Enfin, au chapitre 8 « S’informer », un exercice (page 150) est proposé sur quelques mots tronqués relatifs aux médias (*télé, info*).

On constate que certaines caractéristiques de l’oralité du français sont présentées dans ce manuel, sans que celui-ci propose de séquence spécifique à ce sujet.

1.3 Intérêt de l’enseignement de la langue informelle et spontanée

La langue orale fait partie du quotidien de chaque individu. Nous sommes mis au contact de celle-ci dès la naissance. C’est le moyen de communication que l’on apprend à maîtriser dès le plus jeune âge, d’abord à l’échelle de la société la plus restreinte, la famille, qui s’étend ensuite au cercle proche, incluant les amis et les connaissances, puis au cercle social scolaire et professionnel ainsi qu’aux inconnus. La langue est donc présente au quotidien et constitue le moyen de communication le plus pratique pour une utilisation immédiate. Au contraire, la langue écrite résulte d’un travail de réflexion plus ou moins long, afin de pouvoir être produite, lue et comprise. C’est un second mode de réalisation de la langue qui est apparu bien plus tard dans l’histoire de l’Homme, qui se réfère davantage à la culture d’une société.

Pour commencer, il convient d’avoir un aperçu général des caractéristiques propres à chacun des modes de réalisation de la langue. Cappeau (Pietro, J.-F. et coll., 2017a) s’inspire des travaux de Cheng (2012) pour la conceptualisation des caractéristiques sous forme de tableau :

Caractéristiques de la langue orale	Caractéristiques de la langue écrite ⁵
plus interactive	organisation monologique
des énoncés (plutôt que des propositions et des phrases)	des propositions et des phrases (plutôt que des énoncés)
nombreuses occurrences de marqueurs de discours (<i>ouais, alors, d'accord, bon...</i>)	utilisation de la ponctuation
référence à la modalité, la subjectivité du locuteur (<i>je crois, je pense...</i>)	densité lexicale importante variété lexicale importante

Tableau 1: Les caractéristiques de l’oral et de l’écrit (à partir de Cheng : 2012)

La langue parlée est dotée de plusieurs caractéristiques que la langue écrite exprime différemment. Les divers procédés s’adaptent alors au mode d’expression réalisé. La langue

orale est utilisée très souvent en interaction, tandis que la langue écrite est dite monologale, puisqu'elle n'engage qu'un seul individu dans l'écriture. Les marqueurs de discours, nécessaires pour nuancer les énoncés exprimés lors d'une intervention orale qui rend une prise de parole naturelle, sont remplacés par l'utilisation de la ponctuation, afin de fluidifier le texte. On peut également supposer que, si cette caractéristique est utilisée dans le discours d'un locuteur étranger, celui-ci peut être davantage considéré comme intégré à la société et peut prouver une certaine aisance dans la maîtrise de la langue orale, à condition que le procédé se fasse naturellement aux yeux du récepteur natif. Le cas contraire pourrait troubler la réception des marqueurs et décrédibiliser la connaissance de la langue orale de l'utilisateur non natif.

Une étude menée dans le cadre d'un exercice de compréhension orale fine d'un groupe de dix-neuf étudiants de niveau B2 à l'université de Lausanne illustre les difficultés de compréhension de l'oral spontané en FLE (Frérot, C. et coll., 2021). Quatre écoutes d'un extrait de reportage de l'émission radiophonique daté du 14 février 2017, *Les Pieds sur Terre*, ont été proposées, après que les étudiants ont pris connaissance du thème de la conversation et de la transcription du contexte précédant le segment à transcrire. Un tableau résume les réponses proposées par les étudiants :

	donc	elle	faisait	cinq	heures	du	matin	euh	je	sais	pas	moi	quatorze	heures
Rang FF	162	26	19	137	82	36	173	-	4	45	8	51	578	82
Lecture	[døk]	[ɛl]	[fəzɛ]	[sɛ̃k]	[œʁ]	[dy]	[matɛ̃]	[ø]	[ʒə]	[sɛ]	[pa]	[mwa]	[katɔʁz]	[œʁ]
Articulé ici	=	[ɛ]	[vzɛ]	=	=	=	=	=	[ʒə]	[sɛ]	=	=	=	=
Transcrit ?	5	4	2	19	19	18	18	4	16	14	13	12	15	18

Tableau 2 : Aperçu des points forts et faibles dans la compréhension de l'énoncé, Frérot, C. et coll., 2021.

Le segment *donc elle faisait*, dont l'articulation ici diffère de la lecture, a été le moins transcrit à l'instar du marqueur d'hésitation *euh*. Ces deux éléments sont caractéristiques de la langue orale spontanée. Une étudiante ayant participé à cette étude souligne l'importance du rôle des enseignants dans la transmission de la langue orale spontanée et commente :

Personnellement [...], je n'ai jamais appris qu'on pouvait éviter de dire « ne » dans un discours oral. C'est pourquoi, j'ai commencé à parler français selon les règles de l'écriture. J'utilisais ainsi toujours la double négation lorsque je parlais. [...] J'estime que les enseignants doivent souligner le fait que la structure des phrases diffère à l'écrit et à l'oral (étudiante, Frérot, C. et coll., 2021).

La dichotomie est assez frappante entre la qualité de l'expression écrite de l'étudiante et de l'ignorance jusqu'alors quant à l'expression de la négation à l'oral, qui, pourtant, est employée massivement par les locuteurs natifs, quel que soit le degré de formalité. Blanche-Benveniste classe cette « faute » parmi celles « si fréquemment attestées chez tout le monde qu'on ne peut plus les considérer comme [telles] » (2010 : 47). Elle cite F. Brunot dans son *Histoire de la Langue Française* (T. X.) qui s'était inspiré des attestations dans les *Carnets révolutionnaires* mettre en lumière les fautes perçues comme étant banales au XVIIIe siècle (2010 : 55-56). La négation fait partie des fautes retenues :

- Si le général Dumouriez nous avait *pas* trahis... (358)
- Ils étaient si vagues que je m'en rappelle *pas* en ce moment (Louis XVI, lors de son procès)

La particule « ne » n'apparaît pas dans les énoncés ci-dessus. Cette tendance date déjà de plusieurs siècles. Puisque ce procédé n'est pas accepté dans la langue écrite, il est considéré comme une faute caractéristique de la langue orale spontanée et, par conséquent, ne pourrait pas être enseigné dans le cadre de cours de FLE.

Il s'avère donc pertinent de rendre la langue orale informelle et spontanée plus accessible aux apprenants de FLE, et ce dès les premières années d'apprentissage, pour éviter de se retrouver démunis à l'oral en contexte natif. Nous pouvons énumérer quelques autres raisons pour justifier de cette nécessité dès la fin du niveau élémentaire :

- comprendre plus facilement les locuteurs natifs pendant un voyage scolaire ou un échange individuel,
- susciter de l'intérêt chez les apprenants sur les différents usages du français informel et spontané en le comparant avec leur langue maternelle,
- motiver les apprenants à découvrir et employer des expressions comme les natifs,
- s'exercer sur les compétences qui peuvent demander un effort plus important pour les acquérir (expression orale et compréhension orale),
- enseigner une réalisation de la langue ayant ses propres normes qui font partie de la réalité sociolinguistique dans un contexte natif.

Il est alors crucial de donner les outils linguistiques aux apprenants pour leur permettre de mieux s'adapter aux différents interlocuteurs dans un contexte réel. La connaissance et la maîtrise de ces outils contribuent à la création d'un environnement rassurant pour les apprenants. Ainsi, les apprenants de FLE sentiraient une plus grande confiance en eux en matière de français oral et seraient capables de distinguer la langue formelle et la langue informelle.

1.4 Concepts clés

1.4.1 Français oral et français écrit

Dans le cadre d'un cours de langue étrangère comme le FLE, il est connu que les apprenants s'appuient davantage sur la langue écrite, qui leur permet de visualiser et de s'approprier le discours. L'étude de la langue écrite met l'accent sur la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, de la lecture et de l'expression écrite. Selon Auroux (1994), « on ne peut étudier le parler qu'à partir de sa représentation écrite » (Blanche-Benveniste 2010 : 11). Or, dans un contexte de besoin immédiat, par exemple pour demander une information à un inconnu lors d'un voyage, ou prendre part à une discussion informelle avec des locuteurs natifs, ces derniers ne sont pas toujours conscients des différences entre le français oral et écrit, et auraient tendance à s'adresser aux apprenants comme ils le feraient avec des natifs. Nous avons vu que cela pouvait engendrer des difficultés de compréhension pour des mots parfois très simples, comme l'ancien apprenant de FLE, Felipe, l'avait évoqué (cf. partie 1.1).

Dans cette sous-partie, il s'agira non pas d'opposer la langue écrite à la langue orale, mais de définir leurs caractéristiques respectives, comprendre leur rôle en fonction du contexte, afin de clarifier dans quelle mesure la langue écrite serait une aide ou un obstacle dans l'apprentissage de la langue orale.

1.4.1.1 Français oral

Le français oral constitue une « pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-à-dire en interaction entre locuteurs ou devant un auditoire » (Weber 2013 : 12). Weber affirme que l'oralité est une pratique sociale du langage qui implique la nécessité d'intercompréhension et qui se produit dans un contexte précis. Cette pratique inclut deux aspects à prendre en compte pour une communication efficace : d'une part, la dimension réceptive suggérant une écoute du message et, d'autre part, la dimension productive qui requiert un acte de parole (Department IPE). L'acte de parole, se produisant dans un contexte situationnel précis, exige de considérer

les variantes extralinguistiques telles que l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la catégorie socioprofessionnelle, ou encore, l'attitude des locuteurs.

La langue orale englobe différents types de productions modelés par le contexte dans lequel elle se produit. Blanche-Benveniste (2010 : 67-68) dresse une liste de six genres où la langue parlée s'exerce :

- les conversations face à face,
- les conversations téléphoniques,
- les débats et entrevues en public,
- les émissions de radio ou de télévision,
- les discours non préparés,
- les discours planifiés.

Blanche-Benveniste répartit le genre des discours publics non préparés en quatre catégories : les plaidoiries en justice, les allocutions lors d'un repas, certains discours à la radio ainsi que des discours à la Chambre des Communes.

La langue orale possède également des caractéristiques linguistiques que l'on peut diviser en deux parties : l'oral spontané et l'oral élaboré. Dans le premier cas, le discours est formulé de telle sorte qu'il inclut des éléments typiques qu'émettent les locuteurs : les phrases incomplètes, les répétitions, les interruptions, les hésitations, des emprunts, et des associations d'idées. Tous ces éléments déstructurent, désorganisent le discours produit. Au contraire, l'oral élaboré ne contient pas ces caractéristiques et est utilisé dans certains discours préparés comme un exposé ou une plaidoirie. L'oral élaboré exige une expression proche de la langue écrite, en ayant recours à divers outils appartenant à cette forme d'expression. Par conséquent, il chasse l'oral spontané qui n'aurait pas sa place dans un tel discours.

Dans l'étude fournie par Amalia Rodríguez Somolinos (2011), la chercheuse s'appuie sur plusieurs travaux antérieurs pour définir les marqueurs de discours, qui « semblent plus propres à l'oral, alors que les connecteurs s'emploient tant à l'oral qu'à l'écrit ». Parmi ces marqueurs, certaines catégories sont présentées, par exemple, les marqueurs de reformulation (*enfin*), les marqueurs médiatifs (*à mon avis*), les marqueurs médiatifs génériques (*comme on dit*), les marqueurs de relation au niveau local (*mais*), les marqueurs de structuration du discours au niveau macrosyntaxique (*alors, bon*) ; les marqueurs interactionnels (*après tout, bien sûr*), et les expressions caractéristiques de la parole spontanée (*bon, ben, euh, remarque*).

Cette dernière catégorie reflète l'authenticité du discours parlé, qui peut apparaître dans la société contemporaine aussi bien dans des écrits littéraires que des écrits privés, comme les SMS, dans l'objectif de rendre le « caractère spontané, informel des conditions de production » (Rodríguez Somolinos 2011). Effectivement, la chercheuse cite un extrait de l'ouvrage *Zazie dans le métro* (1959) de Raymond Queneau qui inclut des éléments de discours spontané :

– « Comment ça, non ?

— Elle s'est arrêtée. Gabriel *stope* également, se retourne, pose la *valoche* et se met à *espliquer*.

— *Bin* oui : non. Aujourd'hui, pas moyen. *Y a grève*.

— Y a grève ?

— *Bin* oui : y a grève. »

Cet extrait regroupe quelques éléments caractéristiques de la langue orale informelle et spontanée comme les expressions spontanées (*bin*), du vocabulaire informel (*stope*, *valoche*), ou encore, des omissions (*y a grève*) et des modifications du son [ks] par [s] à l'intérieur d'un mot (*espliquer*). On peut faire le même constat avec l'avancée des nouvelles technologies, permettant d'échanger des messages écrits informels. La langue orale s'imisce donc dans la langue écrite pour rendre mieux compte de l'aspect spontané du contenu écrit informel.

La langue orale se distingue donc de la langue écrite par des éléments de langage incontrôlés et produits inconsciemment par tout locuteur. Elle est alors considérée comme la *mauvaise* forme du français : « dans l'opinion courante [...] la langue parlée s'oppose à la langue écrite comme le *mauvais* français s'oppose au *bon* » (Blanche-Benveniste 2010 : 45), et constituerait le terrain où les fautes seraient commises

[davantage] chez les jeunes enfants que chez les adultes et encore plus lorsqu'il s'y ajoute une particularité remarquable comme un accent régional ou un statut social particulier. (Blanche-Benveniste 2010 : 47)

Cependant, comme le remarque Blanche-Benveniste (2010 : 36), ces « fautes » sont commises également par « les personnes de prestige social [qui] prononcent elles aussi très fréquemment *i' m'ramène quelque chose* pour *il me ramène quelque chose* ». Voici quelques exemples pour illustrer ce phénomène commun à l'ensemble de locuteurs français natifs dans des contextes divers :

– (1) et *il y a* [ja] encore des vestiges importants à Bordeaux, qui témoignent de la présence romaine (92-6, L'Heur 1,15)

- (2) pour moi, la solitude extrême c’est d’être avec des gens à qui *je peux pas* dire que *ça va pas*. (Sabio, 233,7)
- (3) *c’est pas* les avantages qu’ils reçoivent [...] je vous dis pas que j’ai raison (Raymond Barre, 95, 7, 8)
- (4) les bons sentiments *on* en est abreuvé (Poit 95, 160-6)
- (5) elle nous a montré les œuvres que les enfants ont *fait*
- (6) les petites lettres c’est moi qui les ai *mis*

Plusieurs éléments linguistiques relèvent exclusivement de la langue orale et ne se limitent pas au contexte informel. On observe que cette pratique est adoptée par des personnalités politiques (3) et (4), une institutrice (5) ou une enfant (6). Ainsi, on relève les omissions des termes comme *il* dans la formule *il y a* (1) et la particule de négation *ne* (2) et (3), l’adoption de la forme au singulier avec un sujet pluriel (3), le remplacement du pronom *nous* par *on* (4) et le participe passé non accordé (5) et (6). Ces fautes d’expression en langue orale désigneraient l’oralité de manière générale comme inférieure à la langue écrite, qui par opposition, serait garante « de la *vraie* grammaire de la langue » (Blanche-Benveniste 2010 : 13).

1.4.1.2 Français écrit

Blanche-Benveniste (2010 : 21) indique que « la maîtrise de l’orthographe est présentée en France comme un bien supérieur aux performances proprement orales ». Par conséquent, la langue écrite est plus valorisée que la langue orale dans la société. L’écriture serait supérieure à l’oralité, car elle suppose une meilleure structure et donc serait d’emblée plus légitime.

	Capacités réceptives	Capacités productives
Oral : capacités primaires, « innées »	écouter (compréhension orale)	parler
Écrit : techniques culturelles secondaires acquises	lire (compréhension écrite)	écrire

Tableau 3 : Capacités réceptives et productives à l’oral et à l’écrit, Department IPE

Dans le tableau ci-dessus, l’écoute et la parole sont deux éléments de la langue orale dénommés comme capacités primaires ou « innées », tandis que la langue écrite demande un effort impliquant une phase d’apprentissage supplémentaire, afin de pouvoir maîtriser la lecture et l’écriture de sa langue maternelle.

Il est intéressant de relever un déséquilibre entre l'écrit et l'oral volontairement créé dans un manuel destiné à un niveau de CM2 de l'école primaire, à l'avantage du discours écrit. Le tableau d'Hébrard (2004) intitulé « Langage oral, langage écrit, quelles différences ? » en donne une bonne illustration :



	Paroles d'un élève telles qu'elles ont été enregistrées au magnétophone		Même message mais écrit
(langage oral)		(langage écrit)	
Moi, j'aime presque mieux la ville pasque, à la campagne, je crois qu'je m'ennuierais assez vite, pasqu'on est assez éloigné d certaines choses, et puis, pour les distractions, enfin... euh... enfin après c'est..., et puis pour aller en vacances, hein, j'veux bien, mais pas plus d'un mois pasqu'après j'commence à m'ennuyer.		Je préfère presque la ville parce que, à la campagne, je crois que je m'ennuierais assez vite. On y est assez éloigné de certaines choses. Je veux bien y aller en vacances, mais pas plus d'un mois.	

Figure 1 : . « Langage oral, langage écrit, quelles différences ? », Hébrard, 2004

On constate que la langue écrite apparaît plus structurée et synthétique que le discours oral de l'enfant. Elle est aussi débarrassée des caractéristiques de l'oralité comme des hésitations, représentées par des points de suspension, des redondances du pronom sujet (*Moi, j'aime*), des tics de langage (*enfin*), des expressions types de l'oral spontané (*hein*), d'omissions de sons consonantiques comme le [r] de *parce que* ou du « e » caduc omis plusieurs fois (*j'veux*). Le message écrit se montre plus élaboré et courtois. Dans *La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ?*, (2017a), Cappeau qualifie cet exercice de manipulation plutôt que de sensibilisation en observant que la « suite de la page confirme ce jugement puisque, dans le paragraphe intitulé « À quoi reconnaît-on le langage oral ? », ne sont présentés que des traits négatifs (*phrases incomplètes, hésitations, tournures de phrases peu variées, répétitions de la même idée, façons de parler qui seraient incorrectes à l'écrit*) ». L'écrit est donc considéré dans la société comme miroir du *bon usage* de la langue, ce qui lui accorde un certain prestige.

Cependant, la langue écrite ne peut pas systématiquement transcrire toutes les nuances de l'oralité comme l'ironie, l'intonation ou les pauses. Certains moyens ont été créés pour rendre les pauses de l'oral visibles ; or, la transcription d'une pause d'un discours oral spontané peut

parfois porter à confusion à la lecture de cette transcription. À titre d'exemple, Bessonnat (1991) [cit. de citation Cappeau] montre ce phénomène (la pause est représentée par un +) :

J'ai vu le + un peu la capitale du vaudou au Bénin (POI16)

La pause reflète l'hésitation du locuteur sur le choix du mot suivant, et celui-ci finit par continuer son idée sans recommencer la phrase. Inscrire une virgule à la suite du déterminant « le » serait perçu comme une erreur et perturberait la lecture, tandis que cette réplique reste compréhensible.

On peut également faire ce constat dans nos pratiques contemporaines de l'usage, parfois, abondant et varié, d'émoticônes jointes à un SMS ou à un courriel informel par besoin de transmettre une information que la langue écrite ne pourrait pas fournir. Les émoticônes peuvent renforcer un sentiment en particulier, tout comme adoucir un message qui pourrait paraître agressif, ou encore remplacer un mot ou une phrase.

Bien que le français écrit paraisse plus noble, on constate que cette forme ne peut pas transcrire tous les aspects de la langue orale. L'écriture nécessite un temps de réflexion pour produire un texte cohérent et structuré afin d'être compris et n'a pas pour vocation de refléter un discours oral spontané. Les méthodes et manuels de FLE se fondent généralement sur le français écrit et ont recours à la langue standard, structurée, neutre et qui est accessible à tous. Néanmoins, quelques expressions distinguant le langage formel et informel sont présentes, afin d'adapter le discours à la situation. On peut relever les salutations formelle (bonjour) et informelle (salut).

1.4.2 Situations formelles et informelles du français

Dans une situation de conversation réelle, il convient de prendre en compte plusieurs éléments du contexte social dans lequel le locuteur se trouve, afin d'adapter son niveau d'expression. Le choix du vocabulaire, du ton et du style ainsi que la manière dont la grammaire est utilisée (CCFS) sont des aspects linguistiques qui témoignent du caractère formel ou informel d'une situation et, par conséquent, du registre de langue. Le site des Cours de civilisation française de la Sorbonne (CCFS) donne un aperçu des points communs et des différences entre le français formel et informel.

Les situations formelles exigent la maîtrise de plusieurs caractéristiques comme :

- une grammaire correcte,
- une utilisation précise des mots et des expressions,

- le vouvoiement, préféré au tutoiement,
- un vocabulaire soutenu,
- une prononciation distincte des syllabes.

La langue formelle est adoptée notamment dans les situations telles qu’une réunion de travail, un entretien d’embauche ou un discours en public.

Le français informel est privilégié « dans [des] situations plus décontractées comme les conversations entre amis, les messages ou encore les conversations personnelles au travail » (CCFS). Les marques linguistiques du français informel sont le recours à un ton et une syntaxe plus relâchés. L’emploi du registre familier est communément accepté. On peut citer quelques exemples, comme l’omission de la particule de négation « ne » (j’aime *pas* les endives), l’emploi du tutoiement (*Tu* travailles dans quel secteur ?) ou la préférence du temps verbal présent plutôt que conditionnel pour demander un service (*Tu peux* me passer la télécommande ?).

1.4.3 Registres de la langue française

La langue française se compose de plusieurs niveaux de langue, appelés registres, comme le registre *soutenu, académique, littéraire, courant, standard, familier, populaire, argotique, vieilli*, ou encore, *vulgaire*. Les trois registres principaux sont les registres soutenu, courant et familier, qui s’utilisent en fonction du contexte social dans lequel se trouve le locuteur. L’emploi de tel ou tel registre peut indiquer si la relation des locuteurs est hiérarchique ou égale. Identifier les registres de langue employés nécessite une analyse lexicale et syntaxique de l’énoncé ou de la phrase (Lovato : La Langue française). Nous allons tenter de définir les trois niveaux de langue et d’établir leur rôle dans la communication.

1.4.3.1 Registre soutenu

Le registre soutenu s’utilise davantage à l’écrit qu’à l’oral et dans un contexte formel. Ce registre, « plus soigné et raffiné, est particulièrement présent dans les textes littéraires, les documents officiels ou protocolaires. » (Lovato : La Langue française). On le reconnaît grâce à certains éléments de langage comme l’usage de figures de style, du passé simple, ou encore de l’imparfait du subjonctif. Voici un exemple de phrase du registre soutenu : « Nous feriez-vous l’honneur d’être des nôtres samedi prochain ? » (Lovato : La Langue française). La construction du sujet-verbe inversée « feriez-vous » marque une relation de politesse entre le

locuteur et le récepteur ; l'expression « faire l'honneur à quelqu'un » fait partie d'un haut niveau de langue avec un nom commun distingué.

1.4.3.2 Registre courant

Le registre courant correspond au niveau de langue commun à tous. Il marque la neutralité et la formalité (Lovato : La Langue française) du discours « sans effet de style particulier », « [s'exprime] dans [les] relations professionnelles, familiales et amicales », à l'oral comme à l'écrit. On parle aussi de langue standard. C'est également le registre enseigné en premier lieu dans un cours de FLE et employé dans les médias. La phrase du registre soutenu citée en exemple dans la section précédente serait formulée ainsi dans le registre courant : « Est-ce que tu seras là samedi ? ». On constate que la structure de la phrase diffère de la précédente avec l'emploi de la formule interrogative « est-ce que » qui rétablit l'ordre syntaxique de la phrase interrogative en phrase déclarative. Le locuteur tutoie le destinataire de son message, et l'expression « être des nôtres » est remplacée par l'adverbe de lieu « là ».

1.4.3.3 Registre familier

Le registre familier s'emploie dans un contexte informel du quotidien avec des proches, comme les amis ou la famille, ou avec des collègues de travail. Il reflète une relation d'égal à égal entre les interlocuteurs ainsi qu'un certain degré d'intimité. En ce qui concerne la syntaxe, Lovato relève des élisions de pronoms ou encore l'omission de la particule négative « ne » là où elle serait utilisée dans les autres registres. La phrase « T'es là samedi ? » serait l'équivalent des exemples donnés précédemment pour le registre soutenu et le registre courant. L'interrogation est identifiable grâce à la ponctuation à l'écrit, tandis que l'intonation vers le haut en sera le marqueur à l'oral, puisque la phrase interrogative aurait à l'oral la même construction syntaxique que la phrase déclarative. On constate également l'omission de la voyelle dans « tu » par une apostrophe à la place de celle-ci.

Blanche-Benveniste (2010 : 66) se réfère à Lodge, linguiste spécialiste de l'histoire de la langue française, et relève un vocabulaire également spécifique à ce registre, « qui n'appartient pas au vocabulaire de l'argot, mais plutôt à ce qu'on a appelé “le français non conventionnel” ». Lodge nomme ce phénomène dans la langue française de « dédoublement » du vocabulaire :

J'ai toujours été frappé par l'existence au sein du lexique français d'une sorte de vocabulaire parallèle – de paires de mots quasi-synonymes (type eau/flotte, argent/fric) qui désignent des objets fréquemment évoqués, et dont un des membres de la paire appartient au français « correct [»], l'autre à un français moins formel (étiqueté dans les dictionnaires fam., pop., vulg., et arg.). Des dichotomies analogues sont beaucoup plus rares en anglais (R.A. Lodge, 1992 : 341) (Blanche-Benveniste, 2010 : 66).

Il convient de prendre en compte le fait que ce vocabulaire « parallèle » est utilisé par une partie considérable, si ce n'est pas majoritaire, de la société. Blanche-Benveniste (2010 : 66) affirme que :

contrairement à ce que pourraient croire les non-initiés et les étrangers, ce ne sont pas les couches sociales les plus basses qui utilisent le plus ce vocabulaire, mais bien davantage les professions libérales et les cadres supérieurs (Blanche-Benveniste 2010 : 66).

Faisant partie de l'usage informel de la vie quotidienne, le registre familier s'avère ainsi nécessaire à l'apprenant pour comprendre les sujets de conversation de la vie courante en situation réelle. La quantité de mots et d'expressions qu'héberge ce registre peut parfois s'avérer supérieure à ceux appartenant à la langue courante, comme pour l'expression en français courant « j'ai faim » dont on peut nommer au moins deux équivalents familiers : « j'ai la dalle » et « j'ai les crocs ».

Pour conclure, la relation d'un individu avec son entourage social est déterminante pour le choix de son langage. Ce choix dépendra de plusieurs facteurs sociaux et du degré de formalité de la situation. Il est donc indispensable de prendre en compte le contexte dans lequel se déroule un discours oral, afin d'adapter son langage. De ce fait, cette adaptation requiert une connaissance des niveaux de langue qui semblent insuffisamment représentés dans les ressources pédagogiques de FLE de niveau B1. Pourtant, les manuels regorgent de situations informelles imaginaires, surtout aux niveaux débutants et encore en intermédiaire. Il serait donc judicieux de relier le contexte à la langue dans l'apprentissage de manière précoce.

2. Conception de la séquence de cours et expérience dans une classe de 11^e (17-18 ans)

Afin de créer une séquence de cours portant sur le thème du français informel et spontané, j'ai conduit une expérience du 25 janvier au 7 février 2024 auprès d'une classe de 11^e année dans un lycée de Tartu où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère, après l'anglais. Neuf élèves ont participé à cette expérimentation, répartie sur six séances de quarante-cinq minutes chacune et qui s'articule autour de quatre sous-thèmes liés aux particularités du français oral : les registres de langues courant et familier, le « e » caduc et les changements phonétiques et morphosyntaxiques dans des groupes de mots, la troncation et, enfin, le verlan. Au terme de la séquence, les élèves ont passé deux évaluations : la première, écrite, qui a requis des élèves de restituer les connaissances acquises, puis la seconde, orale, les invitant à appliquer ces connaissances dans le cadre d'une activité créative.

Pour ce faire, j'ai réparti la séquence en six séances de quarante-cinq minutes, dont deux réservées aux évaluations écrite et orale. J'ai parcouru différents thèmes qu'il pourrait être intéressants d'étudier, d'après mes observations en contexte francophone réel. En effet, j'ai fréquemment entendu les locuteurs natifs employer les mots tronqués appartenant au registre familier ou des phrases interrogatives sans inversion sujet-verbe. J'ai aussi constaté l'omission de phonèmes dans des discussions informelles. Ce sont des éléments de langage qui apparaissent dans des conversations du quotidien, donc des sujets accessibles du point de vue du vocabulaire et de la grammaire pour un apprenant qui aurait le niveau B1 en cours d'acquisition.

J'ai tenté de répartir les séances en fonction du niveau de difficulté de chaque thème, c'est pourquoi j'ai décidé de commencer la séquence par un thème qui me semble le plus difficile, celui des registres de la langue, car il nécessite éventuellement plus de pratique et de temps de mémorisation. Ce choix permet de donner plus de temps aux élèves pour s'approprier ce premier thème avant les évaluations. L'autre sujet qui m'a paru appartenir à un niveau de difficulté similaire, voire supérieur, concerne le verlan. J'ai décidé de le proposer en fin de séquence, plus proche du jour de l'évaluation. J'ai consulté plusieurs ressources numériques comme le site d'une professeure de FLE, Nathalie Porte, sur le thème du français familier, ou encore, des vidéos explicatives sur la troncation ou le verlan, qui m'avaient semblé pertinentes à intégrer dans le contenu ou de m'en inspirer pour l'enrichir.

Lors de ce processus de construction de cours, j'ai fait face à plusieurs difficultés, notamment en ce qui concerne le choix du vocabulaire familier, c'est pourquoi j'ai eu recours à un dialogue créé par une enseignante de FLE (Porte). Bien qu'il soit destiné à des apprenants d'un niveau

relevant davantage du B2, j'ai décidé d'inclure ce document dans le matériel de cours pour l'expérience.

Un autre défi s'est présenté lors de la création de ce contenu : mise en place d'activités de communication langagière du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) regroupées en activités réceptives (compréhension orale, compréhension écrite), productives (production orale, production écrite), activités d'interaction orale ou écrite, et de médiation (CECRL 2001 : 39-80). J'ai tenté de combiner ces compétences dans le matériel de cours, incluant à la fois des textes, des vidéos, des enregistrements et des tâches créatives. La difficulté majeure était surtout d'élaborer un matériel adapté au niveau des apprenants et ciblant leurs centres d'intérêt.

2.1 Séance 1 : jeudi 25 janvier 2024

Les objectifs de cette première séance ont été les suivants :

- familiariser les élèves à l'existence d'un français oral présentant des caractéristiques qui ne correspondent pas à la langue écrite à travers l'analyse d'un dialogue,
- introduire les registres familier et courant en contexte par une série de noms communs et de verbes, la négation informelle, les expressions de surprise et les voyelles non prononcées,
- amener les élèves à produire de courts dialogues à partir de ce support.

En premier lieu, j'ai invité les élèves à se demander ce qu'est la langue orale et la manière dont ils l'utilisent en fonction du contexte social. Ainsi, je leur ai suggéré de prendre quelques instants pour se demander s'ils parlaient de la même façon en famille, entre amis, avec leurs professeurs ou à des inconnus. Après avoir conclu que les élèves s'exprimaient différemment selon leur interlocuteur, j'ai distribué un support de cours contenant un dialogue en français familier intitulé « Une journée de M. » (Porte), et accompagné d'activités complémentaires que j'ai élaborées à partir de ce dialogue. Ce dialogue présente le mérite d'introduire la plupart des sous-thèmes de cette séquence, ce qui permet aux élèves de s'y familiariser dès la première séance, pour avoir un aperçu global de la langue informelle et spontanée.

En sus du support écrit, l'écoute de l'enregistrement offrait la possibilité de s'appuyer sur les intonations des répliques pour aider à la compréhension. Les élèves ont été priés de résumer le dialogue à l'oral en estonien ou en français, selon leurs capacités. Compte tenu de la difficulté du texte, nous l'avons lu et déchiffré tous ensemble. Afin de structurer cette analyse, j'ai guidé

les élèves grâce à une série de questions : « Qui parle ? À qui ? De quoi ? Quand ? Où ? ». Les premières difficultés se sont présentées à cette étape : une grande partie du vocabulaire étant inconnue pour la majorité des élèves. Il a fallu d'emblée traduire le vocabulaire nouveau pour répondre à ces questions.

Cette phase d'introduction achevée, les élèves ont poursuivi avec l'activité 1 qu'ils pouvaient effectuer individuellement ou en binômes. Cette activité consistait à retrouver les équivalents en français courant du lexique familier du dialogue, et comprenait deux parties : la première concernant les noms communs et les interjections, la deuxième, les verbes. Les élèves ont disposé d'un temps supplémentaire pour comparer leurs réponses avant de procéder à la correction collective, durant laquelle j'ai constaté que certains d'entre eux ont choisi leurs réponses au hasard en raison de la difficulté de la tâche, étant donné qu'ils n'étaient pas certains de leur réponse. Nous avons systématiquement traduit en estonien le nouveau vocabulaire, afin que le texte soit bien compris. En guise de révision, j'ai prononcé certains termes en français familier que les élèves devaient traduire immédiatement en estonien.

Pour l'activité 2, cinq situations étaient décrites sous forme de phrase suivie d'une question à laquelle les élèves devaient répondre en utilisant l'un des termes ou expressions de la liste de l'activité précédente. L'objectif de cette tâche était de donner un contexte imaginaire permettant à l'apprenant de produire un acte de parole en situation, en utilisant la majorité des énoncés dans le cadre d'une conversation avec un ou plusieurs interlocuteurs. Pendant la correction, les élèves ont apporté des réponses correctes dans l'ensemble, ce qui a permis de consolider les acquis visés au cours de cette tâche.

2.2 Séance 2 : mardi 20 janvier 2024

Cette deuxième séance s'est ouverte sur le rappel du thème : les élèves ont été invités à rappeler quelques termes familiers appris avec leur équivalent en langage courant et leur traduction en estonien. Parallèlement, j'ai noté les termes proposés par les élèves au tableau pour en faciliter la visualisation et ancrer les acquis de la séance précédente.

Nous sommes passés à la troisième activité qui consistait à créer deux mini-dialogues en binômes en incorporant quelques termes du registre familier, puis chaque binôme devait choisir l'une de ses productions à lire à la classe. Afin d'engager les élèves dans une transition dynamique, j'ai proposé à chacun de piocher un papier sur lequel était écrit un court énoncé relevant soit du registre courant soit familier. Puis, les élèves devaient se placer d'un côté de la salle en fonction de leur énoncé. Un premier élève du groupe familier a lu le sien à voix haute,

et celui qui pensait avoir son équivalent dans l'autre registre devait le rejoindre pour former un binôme. L'activité s'est répétée jusqu'à ce que tous les binômes soient constitués. L'activité 3 a pu alors débiter.

Cette activité a été réussie par tous les binômes, qui ont intégré une partie des termes familiers au moins une fois dans leur dialogue. En fin de séance, les élèves ont effectué l'activité 4, qui demandait de relire le dialogue, d'identifier et d'écrire les phrases négatives trouvées dans le texte, avant de les écrire en français courant en rétablissant la particule « ne ». La deuxième partie de l'exercice s'est avérée très simple et les élèves l'ont complétée rapidement.

Enfin, nous avons lu les deux encadrés expliquant l'usage de certaines interjections ainsi que l'omission de certains sons dans des groupes de mots afin d'accélérer le débit à l'oral. Les élèves se sont brièvement entraînés à prononcer les exemples en imitant l'intonation des francophones natifs.

2.3 Séance 3 : mercredi 31 janvier 2024

En début de séance, j'ai demandé aux élèves de prendre une minute pour se remémorer ce qui a été appris lors de la dernière séance et d'échanger sur les notions abordées avec son binôme. Tour à tour, chaque élève a mentionné ce qu'il avait retenu. Étant donné qu'aucun d'eux n'a évoqué la négation à l'oral ni les changements phonétiques propres à l'oralité, je leur ai alors demandé ce que les francophones faisaient pour parler plus vite. Les élèves ont aussitôt fait le lien avec la suppression de la particule « ne » dans la négation, alors que la notion d'assimilation phonétique a posé plus de difficultés de formulation et a fait l'objet de rappel dans la première partie de ce cours.

Pour illustrer ce phénomène, j'ai présenté au tableau un diaporama comportant quelques exemples d'énoncés : « je ne sais pas », « je peux », « je finis », etc. L'objectif était de trouver la forme orale de ces groupes de mots. J'ai mis en évidence le processus à effectuer pour les trois premiers énoncés, par exemple : « je peux » > « j'peux » > « *ch*'peux ».

Avant d'expliquer la démarche à faire, j'ai demandé aux élèves d'observer les changements entre les formes écrite et orale de ces énoncés. Les élèves ont constaté que le phonème « e » dans « je » disparaissait, puis que la consonne chuintante sonore [ʒ] devient sourde : [ʃ]. Dans l'énoncé à la tournure négative, le processus reste le même après l'omission du « ne » de négation : « je ne sais pas » > « je sais pas » > « j'sais pas » > « *che* pas ».

Cependant, cette tournure peut s'avérer déconcertante, car le verbe « savoir », à la forme du présent de l'indicatif de la première personne du singulier, semble lui aussi disparaître. Il est donc nécessaire de souligner que les verbes commençant par la lettre « s » subissent une transformation dans la langue parlée, et que la sifflante sourde [s] s'assimile à la chuintante sonore [ʒ] pour se transformer en chuintante sourde [ʃ], entraînant une modification du son [ɛ] que représentent les lettres « ai » par la lettre « e ». La nature de ces sons étant proche, [e] pour « e » et [ɛ] pour « ai », le francophone natif préférera prononcer le premier son, plus fermé, plutôt que le second, plus ouvert, rendant la prononciation plus confortable du groupe de sons [ʃe pa].

Pour mettre ces nouvelles connaissances en pratique, j'ai distribué la feuille de l'activité 1, projetée également au tableau. L'exercice consistait à transcrire les énoncés tels qu'on les prononcerait à l'oral, c'est-à-dire, en supprimant la lettre « e » et en transformant les chuintantes sonores en sourdes. La première colonne de cet exercice (énoncés 1 à 6) reprenait ce que nous venions d'étudier ensemble, tandis que la seconde proposait des formes plus complexes.

De ce fait, lors de la correction, je me suis permis de commenter certaines réponses des élèves pour apporter des informations supplémentaires (énoncés 8 à 10). En effet, lorsqu'un francophone de France emploie les termes « tu es », en contexte informel, il aura tendance à omettre le son [y] du mot « tu » > « t'es » (énoncé 8). Le mot « peut-être » [pøtɛtʁ] subit non seulement la réduction du son [ø], mais également la suppression de la consonne fricative [ʁ] : « ptêt » [ptɛt] (énoncé 9). Enfin, le groupe de mots « cet après-midi » aura deux modifications de nature différente (énoncé 10). Dans un premier temps, la chute du « e » de « cet » tombera, à l'instar des premiers énoncés, puis dans un second temps, le terme « après-midi » peut être abrégé à la fin du mot et devenir « aprèm ». Ce dernier phénomène, appelé troncation par apocope, a constitué la seconde partie de cette séance.

Pour introduire ce troisième thème, j'ai montré plusieurs images issues de divers médias francophones : d'un magazine pour jeunes, « Le Monde des Ados », d'un film, « Les Profs », d'un ouvrage, « Mon Tour du Monde Écolo », d'un logo d'application, « Bon'App » et d'un logo d'une plateforme d'un journal national et local, « actu.fr ». La tâche donnée aux élèves consistait à repérer les mots tronqués et de retrouver le terme dans son intégrité. Ils ont facilement identifié certains termes comme « professeurs » ou « appétit », puis, avec mon aide, les termes « adolescents », qu'une partie des élèves ne connaissait pas, « écologique » et « actualités ».

Ensuite, je leur ai distribué l'activité 2, une fiche à remplir en regardant une vidéo sur la troncation jusqu'à la seconde 52. Pour favoriser la compréhension, j'ai réduit la vitesse à 75 % du débit initial, activé les sous-titres et la vidéo a été visionnée à deux reprises. Nous avons ensuite corrigé l'activité. Les élèves devaient trouver la signification de la troncation, comprendre la raison pour laquelle elle est utilisée, puis identifier les termes d'origine des exemples donnés. Enfin, la dernière question de l'exercice avait pour objectif de faire réfléchir les élèves, en les invitant à comparer ce phénomène avec leur langue maternelle (estonien ou russe), bien qu'aucun parallèle n'ait été trouvé dans l'immédiat.

Pour la dernière activité de ce cours, j'ai distribué une troisième feuille présentant deux exercices. Pour effectuer le premier, les élèves devaient abrégier les termes d'une liste de mots, ce qu'ils ont effectué assez rapidement. Quant au deuxième exercice, il s'agissait de rédiger un court texte racontant sa journée sous forme de SMS adressé à un(e) ami(e). Après avoir terminé le premier exercice, que nous avons corrigé, nous avons abordé un autre phénomène de la troncation qui comprend l'ajout d'un « -o » à la fin du mot abrégé, entraînant ou non une modification à l'intérieur du mot, par exemple : « dictionnaire » > « dico », « directeur » > « dirlo ». Nous avons également vu que les termes signifiant un sport sont généralement abrégés à l'oral, comme « basket-ball » > « basket », « badminton » > « bad », etc. Enfin, j'ai également ajouté sur la feuille d'exercices une petite partie sur les synonymes employés à la place de « très » et « vraiment ». À l'aide de tous ces éléments, les élèves ont effectué le deuxième exercice.

Nous avons dépassé la limite des quarante-cinq minutes de la séquence pendant l'exercice. Quelques élèves se sont portés volontaires pour lire leur message à voix haute, permettant d'achever cette séance en pratiquant la langue familière en contexte.

2.4 Séance 4 : jeudi 1^{er} février 2024

J'ai décidé de proposer le verlan comme dernier thème de cette séquence. Tout d'abord, j'ai montré les quarante-cinq premières secondes d'un extrait vidéo d'un humoriste britannique, Paul Taylor, dans lequel il évoque sa découverte du verlan en France. Puis, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient compris et quel exemple de mot verlanisé l'humoriste a donné. Les élèves ont été capables de relever le terme « ouf », « fou » en verlan, terme avec lequel ils s'étaient déjà familiarisés au premier cours de la séquence.

Par la suite, nous avons regardé une vidéo explicative du verlan issue de la chaîne YouTube *Bonbon – Apprendre le français en douceur* qui s'intitule « Tire la langue épisode 1 – le

verlan : un argot français » et j'ai distribué une feuille avec un exercice de compréhension orale. Pour visionner la vidéo, les élèves disposaient d'un questionnaire portant d'abord sur la définition du verlan et son histoire, puis de mise en pratique. Après avoir corrigé les réponses, j'ai précisé que le verlan s'apparente à une forme de français familier, comme cité dans la vidéo, et que c'est un langage largement adopté dans les discussions entre jeunes.

Nous avons continué le cours en regardant une troisième vidéo présentant un reportage de la chaîne RMC d'une minute et trente-six secondes relatant du langage des jeunes. Les élèves devaient répondre à un questionnaire à choix multiples de six questions. Les élèves ont visionné la vidéo trois fois en raison de la difficulté de compréhension et des questions que j'avais préparées qui n'étaient pas assez adaptées au niveau des élèves. Certaines réponses semblaient difficiles à trouver.

Pour le temps restant de la séance, j'ai fait écouter une chanson du chanteur Kerredine Soltani intitulée « Le Verlan » (2013). Les élèves pouvaient suivre les paroles de la chanson et trouver quelques mots employés en verlan. Dans cette chanson figuraient beaucoup de termes familiers, et les mots verlanisés n'étaient pas faciles à repérer.

Enfin, les élèves se sont répartis en groupes de trois à quatre personnes, afin de reconstituer sur une feuille de papier A3 toutes les notions abordées lors de cette séquence de cours sous forme de synthèse visuelle. Nous n'avons pas eu le temps de faire un tour de classe pour voir le travail de chaque groupe pour éventuellement le compléter.

2.5 Séance 5 : mardi 6 février 2024

L'avant-dernière séance de cette expérience s'est ouverte sur un test de trente minutes ayant pour objectif de contrôler les connaissances théoriques et pratiques des élèves à l'issue des quatre séances sur le français informel et spontané. J'ai distribué la feuille de test composée de trois exercices : les élèves devaient mettre en application leurs connaissances théoriques dans le premier, puis les mettre en pratique pour les deux suivants.

Le premier exercice, en deux parties, invitait les élèves à choisir la définition correspondante à chacun des sous-thèmes abordés (le registre familier, la troncation, la négation informelle, le verlan et le changement et/ou l'élision de certaines lettres), puis les élèves devaient classer une liste d'une dizaine de mots et d'expressions dans la rubrique appropriée en fonction de leur catégorie linguistique.

En ce qui concerne le deuxième exercice, les élèves devaient lire un texte d'environ quatre-vingts mots en français courant et le réécrire en remplaçant les mots et expressions par leur équivalent dans le registre familier, lorsque cela était possible. Le texte comprenait en tout dix-huit éléments que les élèves devaient modifier : quatre troncations, cinq mots de registre familier, sept changements ou élisions de lettres, un terme verlanisé et deux formes négatives.

Le dernier exercice était un extrait d'une vidéo (2:13 – 2:28) de la chaîne YouTube *Les Lueurs*, qui s'intitule « Gad Elmaleh : arrêtez d'être (le) blond, soyez vrai ! », publiée le 17 décembre 2023. Cet extrait d'une vingtaine de secondes montre une conversation spontanée entre un journaliste et l'humoriste Gad Elmaleh. Ce dialogue est transcrit dans l'énoncé de l'exercice en français standard. Les élèves ont d'abord pris connaissance du dialogue transcrit, puis ont écouté l'enregistrement une première fois. Ils devaient souligner les huit mots ou groupes de mots du texte dont la prononciation différait de celle de l'écrit, et noter leur équivalent en français oral dans l'espace libre laissé à cette fin sous le dialogue. Trois écoutes se sont avérées nécessaires pour effectuer ce dernier exercice. Ensuite, les élèves ont disposé de quelques minutes pour relire leur test avant de passer à la deuxième partie de l'évaluation.

La seconde partie du contrôle des connaissances était une activité d'expression orale. Les élèves ont pioché un morceau de papier sur lequel était écrit un mot en français familier. Ceux ayant le même mot se sont mis ensemble, chaque groupe étant constitué de trois personnes. J'ai expliqué l'objectif de la partie orale du contrôle : créer un dialogue de deux à trois minutes à partir d'une situation fictive en français informel et spontané en utilisant au moins quinze tournures différentes. Les élèves avaient à leur disposition tout le contenu du cours pour s'aider et devaient inventer une situation de communication avec des interlocuteurs et un objectif communicatif. Le quart d'heure restant de la séance a été consacré à choisir ces éléments et à amorcer l'écriture de leur dialogue.

2.6 Séance 6 : mercredi 7 février 2024

Lors de cette dernière séance, les élèves ont poursuivi leur projet créatif pendant trente minutes durant lesquelles je suis restée disponible en cas de besoin. Ensuite, chaque groupe est passé devant la classe pour jouer la saynète préparée. Le premier groupe a mis en scène deux amis se rendant à une fête en voiture qui, en chemin, provoquent un accident. Il se trouve que sur le lieu de l'accident, un troisième ami vient à leur rencontre. Tous les trois se saluent et décident d'aller ensemble se restaurer dans un fast-food avec la voiture du troisième camarade, mais ils créent un nouvel accident sur la route, qui marque la fin de la saynète. Pour accentuer l'effet

dramatique, ce groupe a eu recours à des bruitages pour imiter un accident de voiture. Tous les groupes ont utilisé des objets de la classe au moment du passage, afin d'enrichir leur scène. Un deuxième groupe a simulé une situation dans une école entre un élève qui adopte un langage peu courtois à l'égard de l'un de ses professeurs qui l'envoie chez le directeur. Les deux scènes sont comiques, et les élèves ont respecté l'ensemble de la consigne.

Pour clôturer la séance, j'ai rendu les travaux du test écrit et nous avons corrigé les trois exercices. En fin de cours, les apprenants ont rempli un questionnaire de cinq questions sur leurs impressions globales de la séquence.

Le tableau suivant résume les thèmes parcourus et les objectifs prévus ou atteints pour chaque séance :

	Objectifs prévus	Objectifs atteints
Séance 1	<p>a) Introduire le thème du français oral quotidien. Comparer l'usage de la langue orale formelle et informelle.</p> <p>b) Découvrir les registres courant et familier et leur contexte d'utilisation ; la négation ; les expressions de surprise,</p> <p>c) Introduire le « e » caduc,</p> <p>d) Produire de brefs dialogues à partir du matériel de cours.</p>	<p>a) Introduire le thème du français oral quotidien. Comparer l'usage de la langue orale formelle et informelle.</p> <p>b) Découvrir les registres courant et familier et leur contexte d'utilisation.</p>
Séance 2	<p>a) Réviser le vocabulaire familier.</p> <p>b) Découvrir l'usage informel de la négation ; les expressions de surprise.</p> <p>c) Produire de brefs dialogues à partir du matériel de cours.</p> <p>d) Introduire le « e » caduc, reconnaître un groupe de mots avec un « e » caduc.</p>	<p>a) Réviser le vocabulaire familier.</p> <p>b) Découvrir l'usage informel de la négation ; les expressions de surprise.</p> <p>c) Produire de brefs dialogues à partir du matériel de cours.</p>

Séance 3	<p>a) Introduire le « e » caduc, reconnaître un groupe de mots avec un « e » caduc.</p> <p>b) Découvrir l'omission de phonèmes dans un groupe de mots.</p> <p>c) Être capable de reconnaître, former des mots tronqués et d'en reconstituer le mot d'origine.</p> <p>d) Raconter sa journée en français familier en utilisant des termes tronqués.</p>	<p>a) Introduire le « e » caduc, reconnaître un groupe de mots avec un « e » caduc.</p> <p>b) Découvrir l'omission de phonèmes dans un groupe de mots.</p> <p>c) Être capable de reconnaître, former des mots tronqués et d'en reconstituer le mot d'origine.</p>
Séance 4	<p>a) Découvrir le fonctionnement et l'histoire du verlan.</p> <p>b) Découvrir le verlan comme langage de jeunes.</p> <p>c) Faire un bilan de sous de schéma des quatre séances.</p>	<p>a) Découvrir le fonctionnement et l'histoire du verlan.</p> <p>b) Découvrir le verlan comme langage de jeunes.</p> <p>c) Faire un bilan de sous de schéma des quatre séances (+10 minutes).</p>
Séance 5	<p>a) Effectuer l'évaluation écrite.</p> <p>b) Préparer le projet oral de groupe.</p>	<p>a) Effectuer l'évaluation écrite.</p> <p>b) Préparer le projet oral de groupe.</p>
Séance 6	<p>a) Continuer et finir le projet de création théâtrale.</p> <p>b) Jouer les saynètes préparées.</p>	<p>a) Continuer et finir le projet de création théâtrale.</p> <p>b) Jouer les saynètes préparées.</p>

Tableau 4 : Objectifs prévus et atteints lors de l'expérience dans une classe de 11e

Comme l'illustre ce tableau, les objectifs atteints ont différé des objectifs initiaux dans la plupart des séances. En effet, le thème du « e » caduc prévu à la séance 1 a été reporté à la séance 3 et la production de brefs dialogues, également prévue à la séance 1, a été effectuée lors de la séance 2. Les objectifs de la séance 3 ont été atteints, à l'exception du dernier pour lequel il s'agissait d'un exercice de production orale en utilisant quelques termes tronqués. Le bilan que les apprenants devaient effectuer a dépassé la limite de temps d'environ 10 minutes

à la séance 4, tandis que tous les objectifs des séances 5 et 6 ont été atteints. Ainsi, un programme de ce type serait faisable en allégeant toutefois le contenu de la séquence.

3. Analyse de l'expérience et propositions d'amélioration

L'expérience menée dans le cadre de cette étude nous montre que plusieurs éléments ont contribué à la réussite des objectifs visés, tandis que d'autres se sont dressés en obstacles à celle-ci. Dans cette troisième partie, nous analyserons dans un premier temps ce qui a fonctionné, puis, dans un deuxième temps, les difficultés rencontrées lors de l'expérience, et, enfin, nous tenterons de proposer quelques pistes afin d'améliorer la séquence et d'être certains de parvenir aux objectifs initiaux.

3.1 Ce qui a fonctionné

3.1.1 Projet oral final

Afin de mettre en œuvre le projet final de cette séquence, il a été demandé aux apprenants de jouer une situation imaginaire sous forme de saynète en ayant recours aux différentes spécificités du français informel et spontané, en s'appuyant sur le matériel de cours étudié. Le jeu de rôle devait refléter les acquis des apprenants, qui se sont montrés parfaitement capables d'élaborer et de jouer leur saynète. Le jeu de rôle était choisi, car il permet d'exercer la compétence centrale de cette séquence : l'oral en interaction.

Les élèves ont fait preuve de bonne volonté pendant toute la durée de l'activité. Ils étaient aussi bien impliqués dans le processus du travail de groupe qu'au moment du passage devant la classe. Pendant l'écriture de leur saynète, quelques élèves ont demandé de l'aide sur certains aspects de la consigne, ainsi que pour vérifier la rédaction du texte créé ou la prononciation d'un mot en particulier. Toute la classe a respecté les consignes, notamment en ce qui concerne le temps de préparation et le nombre d'éléments du français informel et spontané à utiliser. De surcroît, certains élèves ont tenté d'apprendre une partie de leur production par cœur, quand bien même cette tâche ne figurait pas dans la consigne. Les élèves ont également fait preuve de créativité pendant le jeu de rôle : certains ont eu recours à des bruitages, comme celui d'une voiture roulant sur une route ; d'autres ont utilisé quelques objets de la classe comme accessoires, par exemple, des marqueurs, le bureau de l'enseignant ou des chaises, étant donné que la saynète s'est déroulée dans une salle de classe.

La création de saynètes a permis aux élèves de non seulement s'exercer sur l'ensemble des thèmes étudiés et de les appliquer à l'oral, mais aussi de pouvoir se montrer entreprenants et dynamiques dans l'activité et, de ce fait, devenir maîtres dans leur apprentissage. J'ai tenu le rôle d'animateur, en restant à la disposition des élèves en cas de besoin. Selon Dubois (2017 : 155), bien que devoir jouer un rôle et parler dans une langue étrangère puisse constituer un

moment désagréable pour certains élèves, ce type d'activité « a une fonction libératoire » et permet de gagner en confiance en soi à l'oral. Cette activité, suscitant les ressources créatives des apprenants, ne crée pas de sentiment de peur de commettre des erreurs ou de donner une mauvaise réponse. Les élèves disposent de la liberté de créer ce qu'ils souhaitent dans le cadre de la consigne.

Enfin, les élèves ont paru apprécier cette activité en raison de leur efficacité et de leur implication lors de la partie rédactionnelle, ainsi que de leur contentement et des émotions positives qu'ils ont ressenties au moment de leur prestation. Les élèves ont réussi à ne pas se prendre trop au sérieux et des réactions très positives se sont manifestées à plusieurs reprises, en réponse à certains moments comiques lors des passages devant la classe.

3.1.2 Activités de groupe

Au cours des séances de cette expérience, les élèves ont choisi d'effectuer la plupart des exercices et des activités en binômes ou en groupes, compte tenu du niveau de difficulté non négligeable de certains thèmes comme celui du familier et du verlan. Le fait d'avoir réalisé ces tâches à plusieurs a favorisé la coopération entre les élèves, qui ont pu s'entraider en mutualisant leurs connaissances, tout en renforçant leurs relations. Cette méthode a probablement constitué une source d'encouragement pour les élèves, notamment pour ceux qui se sentaient en difficulté. Certaines activités ont exigé un travail à plusieurs, notamment lorsqu'il a fallu imaginer un mini dialogue lors de la première séance. Les membres de chaque groupe ont composé leur dialogue ensemble, en s'impliquant pleinement dans l'activité.

Dans son « Travail de groupe et engagement en langues » (2021), Montorier se réfère aux travaux de Thébaud-Viola sur les facteurs qui pourraient « influencer positivement l'engagement des élèves ». Parmi la liste de ces éléments, « la relation enseignant-élève » et « les contextes d'apprentissages » doivent être pris en compte pour avoir des effets positifs sur les apprenants. Ainsi, donner le choix aux élèves sur la façon dont ils souhaitent accomplir un exercice suppose un acte de confiance envers eux et contribue à tisser « un lien durable [...] entre enseignant et élève » (Montorier 2021 : 3). Afin de favoriser l'engagement des apprenants dans les tâches données, j'ai souhaité leur laisser la liberté de les accomplir de la manière dont ils l'ont désirée.

3.1.3. Transitions impliquant une participation active des élèves

Les activités de transition, qui peuvent être mises en place entre deux activités plus chronophages, sont des moments qui permettent de dynamiser la séance. Ces transitions peuvent être consacrées à la révision des mots de vocabulaire ou à un exercice d'improvisation à effectuer en groupes. Cela permet de répartir les élèves de manière plus originale et oblige les apprenants à travailler avec des camarades différents.

La deuxième séance s'est ouverte sur une activité de mise en route qui a porté sur l'acquisition du vocabulaire appris dans les registres courant et familier. Chacun des mots du lexique faisait partie d'une phrase, ce qui a permis aux élèves de rencontrer ces termes dans un autre contexte que celui de la séance précédente. Le groupe, qui a pioché une phrase en français courant, a dû trouver la phrase familière correspondante lue par un élève de l'autre groupe. Par conséquent, une écoute attentive était nécessaire pour le premier groupe, afin d'associer sa phrase à son équivalent. Cet exercice pratique est utile pour reconnaître et mémoriser le vocabulaire.

Par ailleurs, l'activité de mise en route au début de la séquence a également eu un effet positif. Il a été demandé aux élèves de proposer des mots ou des expressions qu'ils employaient souvent en contexte informel et, pour les aider, j'ai précisé que ces termes ne pouvaient pas être utilisés pour s'adresser à un inconnu ou à une personne du cercle social élargi (par exemple, à leurs professeurs). Le fait de séparer ces deux contextes leur a permis de mieux s'interroger sur l'usage de leur langue maternelle. Après un bref temps de réflexion, certains apprenants ont proposé quelques mots qu'ils utilisaient à l'oral, comme *tegelt* pour *tegelikult* (en fait), *siuke* pour *selline* (celui-ci) ou encore le mot *vā* pour *või* (ou [quoi]). Cette réflexion a semblé éveiller leur curiosité quand je leur ai annoncé que ce genre de discours, que l'on pourrait considérer comme plutôt relâché et informel, est aussi présent en français. Les élèves se sont montrés alors attentifs pour la suite de la séance.

Ce parallélisme entre la langue maternelle et la langue étrangère se révèle un moyen pratique pour évoquer l'interculturalité. La prise de conscience interculturelle fait partie des compétences générales à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'après le CECRL :

la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle (CECRL 2001 : 83).

Il paraît donc pertinent de transmettre une certaine conscience du français informel et spontané, afin que les apprenants puissent en reconnaître quelques éléments une fois en contact avec des

locuteurs natifs, que ce soit dans la sphère personnelle (voyages, correspondance) ou professionnelle. Cette conscience (socio)linguistique pourrait amoindrir, voire éviter le sentiment d'incompétence qu'un apprenant de FLE pourrait ressentir en situation réelle après plusieurs années d'apprentissage.

3.2 Difficultés rencontrées

3.2.1 Densité du cours

De manière générale, le rythme des séances s'est révélé dense. Nous avons réussi à effectuer l'entièreté des activités préparées dans le temps imparti, malgré de légers débordements de quelques minutes. Ces débordements ont fait repousser à deux reprises l'introduction aux thèmes du « e » caduc et des omissions de phonèmes d'un groupe de mots. La troisième séance a également empiété de quelques minutes sur le temps de réserve du cours (une séance de cours dure soixante minutes dans ce lycée) : les élèves ont dû écrire un texte résumant leur journée en utilisant des termes du registre familier et la troncation. La lecture en classe de ces récits nous a fait dépasser la limite des quarante-cinq minutes.

3.2.2 Difficultés liées au vocabulaire

La séquence s'est construite par une approche lexicale, notamment avec l'intégration de trois thèmes principaux : le registre familier, la troncation et le verlan. Si celui de la troncation s'est avéré simple et accessible pour les apprenants, il en a été différemment pour les deux autres.

En effet, le matériel de cours sur le français familier portait sur les noms communs, les interjections, les verbes et les expressions. L'apprentissage du français familier nécessite de connaître un vocabulaire équivalent en français courant, contraignant les élèves à apprendre deux fois plus de mots. De plus, certains termes plus recherchés, comme « gronder » ou « se faire virer », ne relevaient pas du niveau des apprenants. Compte tenu de l'importance de ce répertoire de mots à apprendre en quelques séances, il aurait fallu fournir davantage d'exercices complémentaires à réaliser individuellement.

Le thème du verlan a fait l'objet d'une séance d'étude. Cependant, compte tenu de la difficulté de ce procédé du point de vue morphologique et phonétique, cette seule séance s'est avérée insuffisante pour, d'une part, comprendre la nature de ce langage et, d'autre part, s'exercer à l'utiliser pour être capable, à terme, d'avoir une meilleure maîtrise de cette caractéristique linguistique.

Par conséquent, il serait plus opportun d'inclure quelques exercices pratiques pour renforcer la maîtrise du lexique. De plus, intégrer davantage d'éléments grammaticaux en lien avec la syntaxe serait bénéfique pour les apprenants, comme l'inversion du sujet-verbe dans une phrase interrogative, par exemple, afin de varier les méthodes d'apprentissage. On constate qu'il est difficile de dissocier le lexique et la syntaxe : en effet, il ne serait pas correct de former un discours se basant sur une syntaxe exprimant un haut degré de politesse tout en utilisant du lexique familier. La phrase suivante illustre cette dichotomie linguistique : « Pourriez-vous vous barrer, s'il vous plaît ? ». Ainsi, la mise en place d'outils linguistiques axés sur la syntaxe favoriserait un équilibre entre vocabulaire et syntaxe, plus bénéfique pour les apprenants. Par exemple, il serait utile d'inclure le thème de la phrase interrogative informelle, plus accessible pour le niveau des apprenants.

3.2.3 Choix du contenu

Le choix des contenus relatifs aux thèmes du français familier et du verlan a représenté le défi principal.

Une large majorité des élèves a rencontré des difficultés conséquentes dans le cadre de l'exercice de compréhension écrite sur les registres de langues. Ce texte est, en réalité, conçu pour être compris par des apprenants ayant un niveau B1 déjà acquis, voire B2. Les élèves ont été découragés par la longueur du texte qui contient environ trois cent trente mots et dont une vingtaine de termes sont issus du registre familier. Le texte contient une construction verbale qui relève du niveau B2 : *se faire + infinitif*. Il a été nécessaire de prendre du temps pour lire et comprendre le texte dans son ensemble.

Par ailleurs, le sujet de ce texte ne semble pas particulièrement bien adapté à un public de grands adolescents, ce qui a davantage fait perdre la motivation des élèves : en effet, celui-ci présente une discussion informelle entre deux amis qui parlent d'un événement inattendu sur le lieu de travail de l'un des personnages.

En ce qui concerne les activités relatives au texte, il aurait été judicieux de proposer un exercice sous forme de questions à choix multiples, pour permettre aux élèves de vérifier leur compréhension générale avant d'entrer dans les détails, à savoir l'étude du vocabulaire familier. Le questionnaire porterait sur l'ensemble du texte et permettrait aux élèves de saisir le contexte, la relation des interlocuteurs, le lieu de l'action de l'histoire relatée par l'un d'eux ou encore le rôle des deux autres personnages cités dans le dialogue. En outre, le premier exercice du matériel de cours de l'expérience est un exercice d'association des termes de

vocabulaire rencontrés dans le texte avec leur équivalent en langage courant. Il aurait été préférable de répartir les deux listes non pas par catégorie grammaticale (noms et verbes), mais en suivant la chronologie du dialogue, afin de faciliter la recherche des termes dans le texte.

Lors de la lecture du dialogue, j'ai souhaité que les élèves écoutent l'enregistrement qui accompagnait le texte pour qu'ils puissent s'habituer à la prononciation de certains segments. Toutefois, cette démarche a pu entraîner des difficultés de concentration d'une partie du groupe, qui l'aurait mieux compris si la lecture avait été silencieuse. Après avoir lu le texte une deuxième fois, seule une apprenante a été capable de répondre rapidement à mes questions posées à l'oral sur le sujet principal du texte, les personnages et l'action. Il aurait été plus efficace si cet enregistrement avait été utilisé pour répondre au questionnaire de compréhension orale en amont de la lecture du texte.

Outre la difficulté du texte, le nombre de mots aurait pu être réduit à environ deux cent cinquante, afin de limiter la quantité de termes familiers.

Enfin, le contenu de la quatrième séance peut être remis en question. La séance s'est déroulée autour du thème du verlan avec trois activités de compréhension audiovisuelle, dont une écoute d'un enregistrement d'une chanson. Bien que la première vidéo ait permis de comprendre le concept de verlan, cette activité s'est limitée à un questionnaire à choix multiples et ne proposait pas d'exercice de mise en pratique du vocabulaire verlanisé, énuméré dans l'une des questions de l'activité. Il aurait été intéressant d'ajouter un exercice complémentaire à la compréhension orale, qui aurait permis aux apprenants d'apprendre à manipuler ce langage. Cet exercice pourrait être adopté, de préférence, sous forme orale, étant donné que le verlan est utilisé majoritairement à l'oral. Cela permettrait de s'exercer à prononcer ces termes correctement.

La vidéo ayant fait l'objet du deuxième exercice de compréhension orale présentait un document authentique, montrant un reportage d'un média télévisé français sur la langue des jeunes. Pour favoriser la compréhension de ce document, j'ai décidé de réduire la vitesse de lecture à 0,75 % de la vitesse initiale. Malgré ce ralentissement de la vitesse de lecture, nous avons dû réécouter certains passages plusieurs fois pour répondre aux six questions de l'exercice. Chaque question était accompagnée de quatre réponses possibles, dont une seule était correcte. Voici un exemple de ces questions :

3) Pourquoi certains jeunes veulent garder leur langage secret ?

- a) Parce que c'est un langage drôle.
- b) Parce que c'est un langage difficile à comprendre.
- c) Parce que c'est un langage qui crée une barrière entre les générations.
- d) Parce que c'est un langage réservé aux jeunes.

Figure 2 : Question 3 du questionnaire donné lors de l'expérience

On constate une lourdeur dans cet énoncé du fait des répétitions d'éléments pouvant être rédigés une seule fois. Pour faciliter la lisibilité, il aurait été utile d'éviter les éléments redondants dans les réponses proposées, d'une part, et d'autre part, d'écrire une phrase à compléter au lieu d'une question. On pourrait présenter l'énoncé ainsi :

3) Certains jeunes veulent garder leur langage secret, parce que c'est un langage...

- a) drôle.
- b) difficile à comprendre.
- c) qui crée une barrière entre les générations.
- d) réservé aux jeunes.

Figure 3. Question 3 du questionnaire améliorée

Cet énoncé apparaît plus fluide et clair que celui proposé pour l'expérience, ce qui rend l'exercice plus adapté et pourrait, par conséquent, entraîner un gain de temps non négligeable lors de sa réalisation.

3.2.4 Élaboration du contrôle écrit

L'évaluation écrite comprenait trois exercices. Le premier faisait appel aux connaissances théoriques sur l'ensemble de la séquence, tandis que les deux suivants étaient d'ordre pratique. Le deuxième exercice était constitué d'un texte d'environ quatre-vingts mots en français courant que les élèves devaient réécrire en français familier. L'énoncé était présenté de la façon suivante :

Exercice 2 – Écris ce texte en français familier avec tous les éléments que tu as appris en classe.

Ce matin, je suis allé à l'école mais je suis arrivé en retard parce que j'ai raté le bus. À l'école, ce n'était pas intéressant et j'étais très stressé en cours de mathématiques parce que je n'aime pas le professeur et il y avait un contrôle aujourd'hui. Après l'école, on est allé au cinéma avec mes amis et ensuite on a mangé au restaurant. Mais il y avait un homme très fou qui criait et on a eu peur, alors nous sommes partis.

Figure 4. Exercice 2 de l'évaluation écrite

Le texte est composé de quatre phrases complexes avec dix-neuf occurrences à modifier par quatre troncations, un mot en verlan, cinq mots en français familier, deux négations et sept changements phonétiques et morphosyntaxiques. J'ai volontairement choisi de ne pas préciser le nombre d'occurrences à modifier dans la réponse, afin de voir les solutions que les élèves proposeraient pour cet exercice. Les résultats obtenus ont été assez disparates. Deux exemples de réponses illustrent cette hétérogénéité :

C'matin, chuis allé à l'école mais chuis défouler être à la bourre parce que j'ai raté le bus. À l'école, c'était pas intéressant et ch'étais super stressé en cours de maths parce que j'aime pas le prof et il y a avait un contrôle aujourd'hui. Après l'école, on est allé au ciné avec mes amis et ensuite on a mangé au restau. Mais il y a avait un mec très ouf qui gueulait et on a flipper, alors nous sommes partis.

Figure 5. Réponse à l'exercice 2, élève A

La réponse présentée par l'élève A atteste qu'il est capable, dans l'ensemble, d'« oraliser » ce texte en français informel et spontané. Il a effectué quatorze transformations : les quatre termes de l'énoncé initial ont été tronqués, le « ne » des deux formules négatives a été enlevé, le mot « fou » a été écrit dans son équivalent en verlan, les termes à écrire en français familier l'ont été à l'exception du verbe « partir » qui aurait pu être transformé en « se barrer ». Seul le changement phonétique et morphosyntaxique n'est que partiellement maîtrisé avec trois occurrences modifiées. La formule « il y a », présente deux fois dans le texte, n'a pas été réécrite comme on l'aurait employée dans la langue orale spontanée et le pronom personnel sous la forme « j' » ne nécessite pas de changement phonétique.

Une autre réponse mérite d'être aussi analysée, qui nous montre que le thème n'est pas suffisamment maîtrisé :

Ce matin, je suis allé à l'école mais je suis arrivé en bourre parce que j'ai raté le bus. À l'école, ce n'était pas ordi et j'étais très a stressé en cours de mathématiques parce que je n'aime pas le professeur et il y avait un contrôle aujourd'hui. Après l'école, on est allé au ciné avec mes copains et ensuite on a mangé au restaurant. Mais il y avait un mec très fou qui criait et on a eu peur, alors nous sommes partis.

Figure 6. Réponse à l'exercice 2, élève B

Contrairement à l'élève A, l'élève B n'a pas écrit les syntagmes à la forme négative attendue, n'a réalisé aucun changement phonétique ou morphosyntaxique, et n'a pas effectué de verlanisation. Un seul terme a été écrit sous sa forme tronquée (ciné), et un seul mot de français

courant a été modifié en français familier (mec). Le terme « retard » a aussi été remplacé, or l'expression « arriver en retard » exige un changement de la préposition « en » en « à », ce que l'élève n'a pas effectué. Sans avoir d'indications sur le nombre d'occurrences à modifier ni sur le nombre de fois indiqué pour chaque thème étudié, cet exercice s'est révélé plus difficile à réaliser pour l'élève B. Les phrases étant assez longues et contenant jusqu'à sept occurrences à transformer, cela représente un nombre considérable, manifestement, trop élevé pour des apprenants d'un niveau intermédiaire non encore acquis.

Pour améliorer les chances de réussite des élèves, quelques modifications s'imposent pour cet exercice :

1. réduire la longueur des phrases,
2. proposer des énoncés courts plutôt qu'un texte,
3. suggérer une à deux modifications par énoncé,
4. réduire et cibler les termes à verlaniser et réduire les changements phonologiques et morphosyntaxiques, plus difficiles à maîtriser,
5. reformuler la consigne en ajoutant le nombre d'occurrences à trouver par phénomène linguistique.

Voici un aperçu de l'exercice révisé :

Exercice 2 – Écris ce texte en français oral quotidien en utilisant les éléments appris en classe (négation – 1 ; troncation – 2 ; vocabulaire et expression en français familier – 2 ; verlan – 2 ; changement de lettre – 2).

1. Ce matin, je suis allé au lycée en bus.
2. J'étais en retard.
3. Ce n'était pas intéressant et j'étais stressé en cours de mathématiques.
4. Le professeur est louche.
5. – T'as l'heure ? – Oui, il est 9 heures. – Merci.
6. C'est quoi ces vêtements ?

Figure 7. Aperçu d'un exercice révisé de l'évaluation écrite.

De cette manière, les apprenants pourraient reconnaître plus aisément ce qu'ils doivent reformuler. Les changements phonétiques et morphosyntaxiques peuvent s'avérer plus difficiles à mettre en œuvre dans un texte, car cela pourrait entraîner une surutilisation de cette forme par les apprenants. En effet, l'élève A a reformulé « j'étais » en transformant le « j' » en « ch' », ce qui constitue une erreur, c'est pourquoi indiquer le nombre d'occurrences à modifier

pourrait favoriser plus de vigilance de la part les apprenants qui connaîtraient le nombre exact de termes à réécrire. Ainsi, certaines erreurs pourraient être évitées.

La nature du troisième exercice de cette évaluation relevait de la compréhension orale. Il s'est avéré difficile de trouver un enregistrement d'une conversation authentique, car l'extrait devait contenir les notions abordées en classe et un discours relativement clair pour les apprenants. L'extrait utilisé d'une durée inférieure à vingt secondes, issu de la vidéo « Gad Elmaleh : arrêtez d'être (le) blond, soyez vrai ! » parue le 17 décembre 2023 sur la chaîne YouTube *Les Lueurs*, représentant le début d'une interview entre un journaliste et l'humoriste Gad Elmaleh. Dans cet extrait, le discours comprenait une omission de la particule « ne » de la négation ainsi que des modifications et des réductions de sons que les élèves devaient identifier. J'attendais des apprenants, d'une part, qu'ils identifient neuf des dix différences présentes entre la version écrite et la version orale et, d'autre part, qu'ils transcrivent ce qui a été dit dans l'enregistrement. Les groupes de mots à réécrire étaient les suivants : je suis (deux occurrences), je présente, je ne sais pas (deux occurrences, où ce syntagme est prononcé de manière différente), être là, le faire et de te (+infinitif, deux occurrences).

Les élèves ont écouté l'extrait à trois reprises à vitesse normale. Quatre changements principaux ont été relevés par les élèves. Il s'agissait des syntagmes « je ne sais pas » et « je suis ». Les élèves ont retranscrit la prononciation correspondante correctement. Dans une moindre mesure, quelques élèves ont relevé le changement de prononciation du « je » accolé à un verbe conjugué. Dans l'ensemble, les apprenants ont identifié la moitié des changements linguistiques.

Pour conclure, les élèves ont été partiellement capables de repérer les caractéristiques du français informel et spontané et de reformuler un discours à partir d'un texte pour l'« oraliser », bien que certains sujets, notamment le verlan, demeurent plus difficiles que d'autres. Il est donc nécessaire de simplifier davantage le contenu de ce type d'évaluation pour garantir de meilleurs résultats.

3.3 Réflexion sur l'approche d'enseignement adoptée

3.3.1 Choix de la langue d'enseignement

Afin de présenter le thème et les objectifs visés, j'ai décidé d'avoir recours à la langue maternelle des apprenants, c'est-à-dire commencer la séance en estonien pour faciliter la compréhension du jeune public et capter davantage son attention.

Lorsque les élèves n'arrivaient pas à saisir le sens de certains termes (engueuler/gronder, se faire virer/se faire licencier), que ce soit en français courant ou familier, j'en ai donné la signification dans la langue cible tout en utilisant le langage corporel ou les dessins, comme pour les consignes et l'animation du cours de manière générale. Dans le cas où aucun de ces moyens ne suffisait à faciliter la compréhension d'un apprenant, je demandais au groupe entier de réexpliquer ou de traduire en estonien le terme en question. Si personne n'était capable de proposer une traduction, alors je m'en chargeais, ce qui est arrivé systématiquement lors de la lecture du texte de la première séance.

Enfin, à chaque nouveau mot abordé, les termes techniques comme « troncation » ou « verlan » ne pouvaient, évidemment, pas être compris d'emblée par les apprenants. Étant donné qu'il s'agit de métalangage, j'ai préféré expliquer leur signification en estonien, en l'illustrant par plusieurs exemples.

Somme toute, j'ai utilisé l'estonien de façon épisodique pendant cette séquence, seulement quand cela était préférable pour une meilleure compréhension, notamment en ce qui concerne les termes techniques.

3.3.2 Retour de l'expérience

Les séances ont suscité diverses réactions et attitudes de ma part, aussi bien encourageantes que déroutantes. Tout d'abord, lorsque j'avais pris conscience de la densité et de la complexité du texte étudié, je me suis trouvée dans l'obligation de reformuler le contenu et d'en traduire plusieurs passages, un travail qui aurait dû être effectué par les élèves. Ce document n'était pas adapté à leur niveau, comme je m'en suis aperçue assez rapidement pendant la phase de découverte, ce qui a fini par me déstabiliser. L'option la plus simple a été de fournir un résumé oral de ce texte, afin que les élèves le comprennent. Afin de les faire participer, j'ai complété ce résumé à l'oral par des questions en français sur le contenu pour permettre aux élèves de montrer qu'ils ont compris le résumé.

Un autre point m'a semblé difficile à expliquer : le « e » caduc et les modifications phonologiques et morphosyntaxiques, sujets étudiés lors de la troisième séance. J'ai opté pour l'approche inductive, en m'appuyant sur une présentation affichée au tableau sous forme de diaporama. J'ai également demandé aux élèves de répéter ces segments, afin de se familiariser avec la prononciation « naturelle » en français spontané. L'exercice écrit qui a suivi cette partie a été effectué, dans l'ensemble, avec succès, comme constaté lors de la correction. Le lendemain, après avoir demandé aux élèves comment ils allaient, l'un d'eux a répondu de

manière informelle, « Ch'uis fatigué », donc bien plus « naturelle », ce qui m'a agréablement surprise.

Par ailleurs, j'ai rencontré des difficultés à expliquer le processus de verlanisation en évitant d'utiliser l'alphabet phonétique. J'ai donné deux exemples de mots qu'il est relativement courant d'entendre en français dans leur forme verlanisée : « merci » (cimer) et « femme » (meuf). Le premier mot était le plus simple à expliquer, tandis que la compréhension du deuxième a requis davantage d'efforts et de concentration de la part des élèves, quelle que soit la langue employée. J'ai insisté sur le fait qu'il était nécessaire de partir de la sonorité du mot pour comprendre le fonctionnement du verlan. Les élèves ont été très surpris de cette caractéristique. Certains ont semblé ne pas entièrement comprendre la nature du verlan. La vidéo explicative sur l'histoire et la formation du verlan, qui a été visionnée par la suite, s'est avérée très utile pour comprendre son utilisation.

Enfin, lors des deux évaluations, j'ai souhaité être à l'écoute des besoins des élèves, c'est pourquoi, lorsque j'ai constaté que les élèves se trouvaient en difficulté, j'ai décidé de leur faire entendre l'enregistrement destiné à l'évaluation écrite trois fois au lieu de deux initialement prévues. En ce qui concerne le travail de groupe sur les saynètes, j'ai considéré important que les élèves aient accès au matériel de cours pour l'utiliser comme support d'inspiration, car connaître tout son contenu aurait demandé davantage d'heures de pratique.

3.3.3 Intégration des compétences langagières

Pendant cette expérience, j'ai utilisé plusieurs types de documents : visuels, audiovisuels et écrits. Il a été difficile de trouver un document authentique comme matériel de base à ce cours, notamment en ce qui concerne la compréhension orale. En raison de cette contrainte, j'ai dû opter pour un texte non authentique qui se présente sous forme de dialogue informel entre deux amis. Blanche-Benveniste (2010 : 33) soutient que :

« [l'] on ne peut pas étudier l'oral "par oral" en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous ensemble et en comparer des morceaux » (Blanche-Benveniste 2010 : 33).

Effectivement, il est nécessaire de donner un support efficace aux élèves, afin qu'ils puissent mieux mémoriser ce qu'ils apprennent. Visualiser les mots écrits facilite la mémorisation. Ainsi, le vocabulaire noté sur une page pourrait être mieux retenu.

J'ai également utilisé le français comme moyen et vecteur de communication (Dubois 2017 : 153) pendant la majorité de mes échanges avec les élèves : pour expliquer une consigne,

répondre à des questions, expliquer les spécificités du français oral, ou encore réagir à leur propos. Nos échanges oraux ont été l'opportunité de sensibiliser les élèves à la langue spontanée. Effectivement, en demandant aux élèves s'ils allaient bien, de raconter un épisode de leur quotidien, j'ai employé quelques expressions et tournures caractéristiques du français informel et spontané, afin de mettre les apprenants au contact direct avec ce genre de discours. Pour ce faire, je leur ai parlé comme si je m'adressais à un francophone natif, qui n'aurait aucune difficulté à comprendre mon message avec l'emploi de quelques termes tronqués ou de changements phonologiques dans un syntagme.

Le projet final de cette séquence portait sur la création de saynètes par groupe de trois qui devaient inclure des éléments de la langue informelle et spontanée. C'est donc un exercice d'expression orale en interaction qui implique un travail préparatoire de rédaction.

Enfin, quelques documents audiovisuels ont été intégrés à la séquence, notamment sur le thème du verlan. Étant donné que ce thème a été plus difficile à aborder, je me suis restreinte au visionnage d'une vidéo explicative du verlan. Le reportage sur la langue des jeunes expliquait la nature de ce langage, et que les jeunes utilisent le verlan comme moyen de communication privilégié. Le fait de découvrir le langage de la jeunesse française pouvait éveiller la curiosité des apprenants de français du même âge, et, par conséquent, les motiver à découvrir et apprendre quelques expressions en verlan.

3.3.4 Bilan et propositions d'amélioration

Le tableau distribué en fin de séquence résume le ressenti des apprenants sur l'ensemble du cours :

<u>Ressenti général de</u> <u>difficulté</u>	<u>Thème le plus simple</u>	<u>Thème le plus</u> <u>difficile</u>	<u>Activité préférée</u>
Facile (2)	Registre familier (2)	Registre familier (4)	Activité théâtrale (3)
Moyen (6)	Disparition de lettres (2)	Disparition de lettres (2)	Troncation (2)
Difficile (1)	Troncation (5)	Troncation (1)	Négation (2)
	Négation (3)	Négation (1)	
	Verlan (1)	Verlan (6)	

Tableau 5. Résumé du questionnaire de fin de séquence sur le français authentique et informel

La majorité des élèves a estimé le niveau général de difficulté de cette séquence comme modéré. Deux thèmes ont été jugés comme étant les plus simples : celui de la troncation et de

la négation. À l'opposé, les aspects relatifs au vocabulaire, au niveau de langue, à savoir le registre familier et le verlan, ont été perçus comme plus complexes. Enfin, l'activité favorite des élèves a été la mise en scène de leur création théâtrale.

D'après ce témoignage, il est intéressant de noter que l'apprentissage du français informel et spontané est envisageable pour un niveau B1 en cours d'acquisition. Cette expérience a permis de rendre compte des facilités et des difficultés que les élèves ont rencontrées pendant les séances, afin de réadapter le contenu de la séquence pour une acquisition des connaissances plus structurée et progressive.

Voici les points essentiels que je modifierais :

- 1) Réorganiser le contenu des deux premiers cours. Le contenu de la première séance s'est révélé trop dense pour être étudié en une séance de quarante-cinq minutes, car tous les objectifs n'ont pas pu être atteints. Le sujet du « e » caduc a été reporté à deux reprises par manque de temps. La lecture du texte, qui n'était pas adapté au niveau des apprenants, a nécessité plus de temps que prévu initialement pour le comprendre, ce qui nous a retardés dans le programme. Il serait donc plus bénéfique et motivant pour les élèves de partir de textes plus courts.
- 2) Cibler le vocabulaire. Le vocabulaire en français familier étudié ne relevait pas du domaine des intérêts des apprenants puisque le texte était destiné à un public adulte. En effet, une partie du lexique et le sujet du texte relevaient du domaine professionnel. Les termes étaient nombreux et ne présentaient pas un intérêt particulier à ce stade, car certains d'entre eux sont utilisés moins fréquemment que d'autres, comme le verbe « râler ». Il est donc important de choisir des mots de vocabulaire plus usuels appartenant aux thèmes de la vie de tous les jours comme des personnes proches, des objets du quotidien ou quelques verbes courants.
- 3) Ajouter davantage d'exercices. Il m'a semblé que les élèves n'étaient pas suffisamment entraînés à manier le français informel et spontané, c'est pourquoi il serait pertinent de proposer des exercices ciblés sur un aspect spécifique et des exercices complémentaires.
- 4) Réduire la densité du cours. Le cours s'est avéré dense, notamment en ce qui concerne les deux premières séances et peu de place a été accordée à la révision. Il convient donc de réduire certains contenus d'activités (par exemple, limiter la liste de mots à tronquer pour la séance 3 et enlever les activités qui vont moins contribuer à la progression des élèves (comme la chanson « Le Verlan » de Kerredine Soltani, 2013).

- 5) Mettre davantage l'accent sur les phénomènes de syntaxe. En effet, il a été difficile de séparer le vocabulaire de la syntaxe. Or, l'étude de ces deux composantes de la langue est nécessaire pour pouvoir s'exprimer de manière compréhensible. La langue informelle s'exprime aussi à travers la syntaxe allégée, plus simple à mémoriser. Il serait donc pertinent d'approfondir les savoirs des apprenants en les initiant également à la syntaxe du français informel et spontané.
- 6) Inclure des expressions toutes faites. Le registre familier héberge de nombreuses expressions comme « j'ai la dalle » ou « j'ai la flemme » qui peuvent être employées dans la vie quotidienne. Les expressions équivalentes en français courant (j'ai faim, je ne veux pas) sont acquises au niveau A, donc les élèves sont supposés les maîtriser. Apprendre les équivalents en français familier des expressions les plus courantes éviterait de « dédoubler » leur apprentissage du vocabulaire.
- 7) Fournir un contenu auditif adapté. Cette expérience a montré que peu de documents auditifs ont été utilisés, alors que l'objectif de la séquence était de sensibiliser les élèves à la langue parlée du quotidien. Il convient donc d'inclure des activités d'écoute, mais qui doivent correspondre au niveau des élèves, c'est-à-dire qu'au moins une partie des contenus ne doit pas être authentique, mais exige être didactisé pour le niveau B1.
- 8) Sensibiliser à l'existence du verlan différemment. Le verlan s'est avéré compliqué pour les élèves, notamment en ce qui concerne sa formation. Si certains mots sont faciles à verlaniser, d'autres demandent une meilleure maîtrise du français, afin de comprendre la logique de ce type de langage. Il reste toutefois intéressant de l'intégrer dans un cours de FLE pour un niveau B1 comme simple sujet de sensibilisation à ce phénomène. Il ne s'agit pas de le maîtriser, mais d'en comprendre les mécanismes et de tenir compte des locuteurs qui privilégient ce langage.
- 9) Améliorer le contrôle écrit. Il conviendrait de modifier le deuxième exercice de l'évaluation en raison de sa difficulté. Si certains élèves l'ont globalement réussi, cela n'a pas été le cas pour d'autres. C'est pourquoi je proposerais un exercice plus simple avec une consigne plus détaillée et j'ajouterais un quatrième exercice. Celui-ci engagerait l'élève à rédiger un texte sous forme de message destiné à un proche en utilisant les éléments de la langue informelle et spontanée sur son week-end passé.

Conclusion

Le français oral spontané et informel fait partie du quotidien des locuteurs francophones, ce qui justifie la nécessité d'en étudier quelques caractéristiques dans le cadre d'un cours de FLE destiné à un public jeune ayant un niveau proche du B1. L'objectif de ce mémoire était de proposer un matériel de cours qui permette aux apprenants de français de repérer les marques du français informel et spontané.

Du côté de l'enseignant, les résultats de l'expérience menée ont permis de se rendre compte des possibilités pédagogiques ainsi que des difficultés du français oral informel et spontané dans un cours de FLE de niveau B1. L'expérience a montré qu'un apprentissage approfondi des spécificités de l'oralité du français peut effectivement être envisageable pour ce niveau et ce public cible : nous en avons étudié plusieurs aspects majeurs.

À l'issue de cette expérience, il a toutefois été constaté que le cours était trop dense pour les apprenants et, de ce fait, un allègement de celui-ci a semblé nécessaire. Ainsi, la séance portant sur le verlan, qui a été le thème le plus compliqué à expliquer pour l'enseignant et à comprendre pour les élèves, a été écourtée, et une activité de production orale a été ajoutée, afin de fournir aux apprenants un temps de pratique supplémentaire. Le contenu de la séance traitant du registre familier a également été modifié pour adapter la feuille de route aux besoins et aux intérêts des apprenants. Enfin, l'expérience a mis en exergue un aspect qui a été négligé : l'accent a davantage été mis sur le vocabulaire, alors que la sensibilisation à la syntaxe revêt une importance tout aussi cruciale.

Néanmoins, d'autres aspects de cette séquence ont été très pertinents d'étudier. On peut citer la négation informelle et la troncation qui sont des sujets plus accessibles. Il paraît alors approprié d'introduire aussi le thème de la forme interrogative orale, sans inversion sujet-verbe. Cela offre aux élèves la possibilité de s'exercer à l'intonation, élément purement oral de la langue.

Lors de la conception de cette séquence, l'une des difficultés majeures résidait dans la prise de conscience du fait que le français informel et spontané n'est pas relié à un thème précis, étant donné que son objet concerne la langue même. Cette forme de la langue s'utilise en effet dans des situations de communications très diverses. Si certains aspects comme la négation informelle ou le « e » caduc s'appliquent à la langue dans son ensemble et sont, par conséquent, faciles à mettre en pratique, d'autres aspects comme le registre familier, la troncation et le

verlan concernent une partie des mots du français. De ce fait, il est nécessaire de cibler et de limiter, voire de thématiser le vocabulaire que l'on souhaite étudier.

Par ailleurs, d'autres limites peuvent être relevées à l'issue de cette étude. En effet, le langage spontané est une facette de la langue qui se trouve en constante évolution, plus rapide que la langue dans son ensemble. Il est donc nécessaire de réactualiser régulièrement le lexique du registre informel, car certains mots, couramment utilisés pendant une période donnée, peuvent devenir démodés, voire obsolètes avec le temps.

En outre, les sujets de la langue orale ne se limitent pas à ceux qui ont été étudiés dans le cadre de cette expérience : la langue française trouve également sa richesse dans sa variété géographique avec ses régionalismes lexicaux ou phonétiques, aussi bien en France que dans les pays francophones.

Le matériel de cours proposé repose sur peu de supports visuels incluant l'utilisation du français informel et spontané en contexte. Pour pallier ce manque, il peut être pertinent d'inclure quelques extraits de films ou de chansons qui intègrent ces caractéristiques du français, permettant à cette occasion de s'exercer à la compréhension orale.

Enfin, il est crucial de rappeler régulièrement les contextes d'utilisation du français informel et spontané, afin d'éviter d'éventuels malentendus dans une situation réelle. Comme il est essentiel de différencier les registres formel et informel, il est important de souligner la différence entre le langage informel et inapproprié (vulgaire). Le recours à la langue maternelle permettrait aux apprenants d'y être sensibilisés de manière plus efficace, afin d'éviter cette éventuelle confusion. Ainsi, ces derniers sauront adapter leur langage en fonction des situations auxquelles ils feront face lors d'un prochain contact avec le français en milieu natif.

Bibliographie

- AT Frenchies. (2024) « School French VS Spoken French ». YouTube. Consulté le 7 mai 2025. <https://www.youtube.com/shorts/007P3HSf5vg>
- Avanzi, A. *et coll.* 2016. *Entre Nous 3 : FLE – B1* – livre de l'élève. La maison des langues.
- Biras, P. *et al.* 2019. *Défi 3 : FLE – B1* – livre de l'élève. La maison des langues.
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BONBON – Apprendre le français en douceur. (2021). « Tire la langue épisode 1 – Le Verlan : un argot français ». YouTube. Consulté le 6 mai 2025. https://www.youtube.com/watch?v=_vh3TIFW65M&t=5s
- Brandel, K. *et coll.* 2016. *À plus 4 : FLE – B1* – livre de l'élève. La maison des langues.
- Catherine Bigras-Dunberry. (2013). « Formation des mots – l'abrègement ». YouTube. Consulté le 7 mai 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=S9PBqMIW2mw>
- Cours de civilisation française de la Sorbonne. 2024. *La différence entre le français formel et informel : quand et comment utiliser chaque registre ?*. En ligne <https://www.cafs-sorbonne.fr/francais-formel-et-informel-quand-utiliser/>. Consulté le 15 janvier 2025.
- Dubois, A.-L. 2017. « Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités ». p. 149-158. Paris : Alliance Française.
- Frérot, C., Pecman, M. (2021). « Des corpus numériques à l'analyse linguistique en langues de spécialité ». Grenoble : UGA Éditions. <https://books.openedition.org/ugaeditions/24195?lang=fr>.
- Les Lueurs. (2023). « Gad Elmaleh : arrêtez d'être (le) blond, soyez vrai ! », YouTube. Consulté le 6 mai 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=Qurpkk-Ztfg>
- Lovato, N. (2023). *Les registres de langue*. La langue française. En ligne <https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/registres-de-langue>. Consulté le 15 janvier 2025.
- Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine. En ligne <https://myheritagelanguage.com/fr/book/promoting-speaking-first-language/introduction/promoting-orality-means-hlt/> Consulté le 15 janvier 2025.
- Montorier, C. (2020). « Travail de groupe et engagement en langues », in Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129144v1/file/MONTORIER-Mem-PE.pdf>
- Pietro, J-F, et coll., éditeurs. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur, 2017. <https://books.openedition.org/pun/6477>.

- Pietro, J.-F. et coll. (2017). « La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? ». L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6652>
- RMC. (2021). « Parlez-vous le langage des jeunes ? ». YouTube. Consulté le 6 mai 2025. https://www.youtube.com/watch?v=_zXVvrpbj-A
- Rodríguez, Somolinos, A. (2011). « Présentation : les marqueurs de discours – approches contrastives ». Universidad Complutense de Madrid. Ministerio de Ciencia e Innovacion Espagnol. <https://shs.cairn.info/revue-langages-2011-4-page-3?lang=fr>
- Surcouf, Ch. (2021). « Le français oral quotidien, un objectif spécifique en FLE ? Retour sur les défis de la création d'un corpus de français parlé annoté à visée pédagogique ». <https://books.openedition.org/ugaeditions/24230>
- Taylor, P. (2019). « Le verlan c'est compliqué ». YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=96lSdVIy2Eo>
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier. p. 11-22. https://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/WEBER,_Corinne_Interrogations-autour-de-l-oral.pdf
- Weber, C ; Wachs, S. 2020. *Les marques d'oralité dans les pratiques écrites : du roman parlant du début du 20e siècle aux écrits connectés. Marques d'oralité et représentations de l'oral en français*. Presse universitaire de Savoie Mont-Blanc, p. 87-106, <https://hal.science/hal-03145776/document>

Résumé

Spontaanse ja mitteametliku suulise prantsuse keelt kasutavad prantsuse keelt emakeelena kõnelejad igasugustes igapäevastes suhtlussituatsioonides. See suulise keele nähtus on aga traditsioonilistes prantsuse keele kui võõrkeele (FLE) õpikutes, eriti B1-taseme õpikutes, vähe esindatud. Käesoleva töö eesmärk on tõsta B1-tasemele lähedase prantsuse keele õppijate teadlikkust mitteametliku prantsuse keele olemasolust ja kasutamisest, pakkudes neile spontaanse suulise prantsuse keele omadusi käsitlevaid õppetunde.

Käesolev uuring on jagatud kolmeks osaks. Esimeses osas vaadeldakse spontaanset ja mitteametlikku suulist keelt FLE-õpikutes ning käsitletakse kahte intervjuud endiste prantsuse keele õppijatega, mis viidi läbi spontaanset ja mitteametlikku suulist prantsuse keele õppimise kasulikkuse toetuseks. Selles osas tuletatakse meelde ka käesoleva töö võtmemõistete – suuline ja kirjalik keel, ametlik ja mitteametlik keel ning keeleregistrid – määratlusi ja esitlusi. Teises osas kirjeldatakse katset, mis viidi läbi ühe Eesti gümnaasiumi 11. klassi üheksast õpilasest koosnevas klassis. Katse oli jaotatud kuueks neljakümne viie minutiliseks õppetunniks, mille viis põhiteemat olid: kõnekeele register, tumm „e“ (e-caduc) ja foneetilised ja morfosüntaktilised muutused sõnarühmades, lühendamise (truncation) ja släng (verlan). Kaks viimast õppesessiooni olid pühendatud kirjalikule ja suulisele hindamisele, et mõõta õppijate sarja lõpus omandatud teadmisi ja oskusi. Kolmas osa on pühendatud katse erinevate osade analüüsimisele, nende hindamise koostamisele ja parandusettepanekute tegemisele. Selle osa lõpus on kirjeldatud õppematerjalid prantsuse keele tundide jaoks.

Õpilastega läbi viidud katse tõi esile asjakohase õppesisu, mida tuleb õpetada õppijatele, kes on saavutanud B1-taseme või on selle omandamisel. Samal ajal toodi välja külgi, mida oli nende kuue õppesessiooni käigus raskem rakendada.

Uurimistöö tulemusena valminud õppematerjal on suunatud noortele õppijatele (gümnaasiumitele), kes on B1-taseme lähedal. Välja on pakutud erinevaid tegevusi ja harjutusi, mis võimaldavad õppijatel harjutada iga õpitud osa autentses ja mitteametlikus suulises prantsuse keeles, testitud katse jooksul 11. klassi õpilastega.

Annexes

Annexe 1

Entretien : questions

1) Pourriez-vous vous présenter en évoquant les langues que vous comprenez, maîtrisez et/ou utilisez ?

Could you, please, introduce yourself and say which languages you understand, you are fluent in, and/or use ?

2) Quel est votre parcours d'apprentissage du français ?

How did you learn French?

3) Pourquoi avez-vous appris le français ?

Why did you learn French?

4) Au bout de combien de temps après le début de votre apprentissage êtes-vous allé(e) en France, combien de temps y êtes-vous resté(e) et dans quel cadre ?

After how many months of learning French did you go to France, how long did you stay there and what for?

5) Comment votre connaissance du français a-t-elle affecté votre intégration ?

How has your knowledge of French affected your integration into the French-speaking environment?

6) Quels ont été les aspects les plus difficiles à comprendre au quotidien ?

What were the most difficult aspects of French language to understand in everyday life?

7) Avez-vous été confronté(e) à des moments d'incompréhension qui ont nécessité qu'on vous explique la signification de certains mots ou certaines expressions ?

Did you encounter situations you did not understand and in which you needed help in understanding some words or expressions?

8) Le français oral diffère beaucoup de l'écrit. Comment étiez-vous préparé(e) face à cette différence ?

Spoken French differs a lot from the written one. Have you been anticipating this situation?

9) Pourriez-vous évoquer une ou deux expériences avec le français oral qui vous a empêché(e) de comprendre ce qu'on a voulu vous dire ?

Please, describe the situation(s) when you experienced some difficulties in understanding spoken French language?

10) Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Do you want to add anything else?

Annexe 2

Entretien 1

(enregistrement)

Réalisé le 24 janvier 2024

Annexe 3

Entretien 2

Réalisé le 16 septembre 2024

Annexe 4

Formulaire (fiche élève)

Je suis l'élève _____

Date :

Classe :

Âge :

Langue maternelle :

J'apprends le français depuis ans.

J'ai obtenu l'examen du DELF A2 en classe de 8e. Oui / Non

Je suis déjà allé(e) dans un pays francophone ? Oui / Non

Si oui, pendant combien de temps ?

.....

J'ai déjà vécu dans un pays francophone. Oui / Non

Si oui, quand et pendant combien de temps ?

.....

Autre(s) information(s) sur mon apprentissage du français :

.....

Annexe 5

Questionnaire de fin de séquence

Élève :

1) **En général, comment as-tu trouvé cette séquence sur le français authentique et informel ?**

- Très facile Facile Moyen Difficile Très difficile

2) **Quelle partie était la plus facile ?**

- la troncation
 le verlan
 le registre familier
 la négation
 la disparition/le changement de lettres

3) **Quelle partie était la plus difficile ?**

- la troncation
 le verlan
 le registre familier
 la négation
 la disparition/le changement de lettres

4) **Quelle a été ton activité préférée ?**

5) **Quel(s) conseil(s) donnerais-tu au professeur pour améliorer cette séquence ?**

Annexe 6

Accord d'enregistrement audio

Dans le cadre du mémoire intitulé « Enseignement du français oral informel et spontané aux élèves estoniens de niveau B1 », je, soussigné _____ (nom, prénom), autorise à exploiter les enregistrements audios contenant ma voix à des fins pédagogiques.

Date : _____

Signature : _____

Annexe 7

Séance 1 : le français informel et le vocabulaire familier

Exercice 1 – Lis et observe ces phrases. Quelles phrases appartiennent au français courant (formel) et en français familier (informel) ? Souligne les éléments du français informel.

- a) J'ai faim. _____
- b) J'ai la dalle. _____
- c) Il a beaucoup de travail. _____
- d) Il a beaucoup de boulot. _____
- e) Cette histoire est incroyable ! _____
- f) C'est un truc de ouf cette histoire ! _____
- g) Je ne veux pas prendre l'avion, j'ai peur. _____
- h) J'veux pas prendre l'avion, je flippe. _____
- i) Est-ce que tu vas au restaurant ce soir ? _____
- j) Tu vas au restau ce soir ? _____
- k) – Pardon, je n'ai pas entendu la question. _____
- l) – (T'as dit) quoi ? _____

Dialogue 1 :

Léo : T'as mangé quelque chose ?

Clara : Non, j'ai trop la dalle ! Je suis en train de commander un truc à bouffer.

Léo : Ah parfait, j'ai les crocs aussi ! Tu prends quoi ?

Clara : Des sushis. Ça te dit ?

Léo : Ah, je vais pas dire non ! Je kiffe les sushis.

Clara : Super, je commande ça. Tu veux boire quoi ?

Léo : Un coca, ça ira. Et toi ?

Clara : Pareil.



Questions :

- 1) Souligne les cinq mots ou expressions en français familier.
- 2) Écris leur équivalent en français courant : _____

- 3) Où pourrait se passer le dialogue ? _____
- 4) Quelle pourrait être la relation entre Léo et Clara ? _____
- 5) Que font-ils ? Pourquoi ? _____
- 6) Léo est-il d'accord pour commander des sushis ? _____

Dialogue 2 :

Max : Salut ! Ça va pas, toi...

Élise : Coucou. Bof, *ch'*uis crevée. J'ai trop bossé au lycée aujourd'hui.

Max : Ah ouais, t'as eu quoi ?

Élise : On a eu un contrôle-surprise en physique-chimie et j'ai rien pigé à c'qu'i' fallait faire.

Max : Oh, la galère... il abuse, le prof ! Sinon, tu viens manger chez Martin avec les potes ce soir ?

Élise : Nan, j'ai trop la flemme, j'veux juste rentrer chez moi, lire un bouquin et pioncer.

Max : Ça marche !



Questions :

- 1) Où pourrait se passe le dialogue ?
- 2) Élise a-t-elle réussi le contrôle de physique chimie ? Pourquoi ?
- 3) Que propose Max ?
- 4) Que va faire Élise ?
- 5) Choisis la bonne réponse :
 - a. **Bof** = ça va bien / ça va moyen
 - b. **Je suis crevé(e)** = je suis fatiguée / je suis en forme
 - c. **Bosser** = dormir / étudier
 - d. **J'ai rien pigé (piger)** = j'ai rien compris / j'ai rien écrit
 - e. **Les potes** = les professeurs / les amis
 - f. **J'ai la flemme** = j'ai des problème / je ne veux pas
 - g. **Un bouquin** = un téléphone / un livre
 - h. **Pioncer** = dormir / s'amuser
 - i. **Ça marche** = non / d'accord

Exercice 2 – Choisis le bon mot ou la bonne expression à la forme correcte. Attention, il y a un intrus !

Pote – kiffer – la dalle – pioncer – la flemme – quoi – bouquins – rien pigé.

Situation 1 : Il est 20 heures. Ton ami n'a pas dîné et il a très faim.

Tu viens, on va acheter à manger, j'ai _____ .

Situation 2 : Tu entres dans une bibliothèque gigantesque avec ton ami. Vous êtes surpris.

Il y a tellement de _____ ici !

Situation 3 : Ta sœur propose de commander une pizza. Que lui réponds-tu ?

Oh, super, je _____ les pizzas !

Situation 4 : Une personne t'a demandé de l'aide, mais elle parlait dans une langue que tu ne comprends pas. Ton ami te demande :

- **Et tu as dit quoi ?**
- **J'ai _____**

Situation 5 : Tu as rendez-vous avec tes amis et tu proposes à une amie de venir. Ton amie refuse, parce qu'elle ne veut pas venir :

- **Ça te dit de venir avec moi voir mes _____ ?**
- **Merci, mais j'ai _____, je préfère rester chez moi.**

Situation 6 : Ton frère te dit quelque chose, mais tu n'entends pas.

- ***Enfniofd,... jizfon.***
- **..... ?**

Exercice 3 – a) Voici les questions dans les dialogues 1 et 2. Que remarques-tu ?

b) Écoute et répète les questions avec la bonne intonation.

- 1) T'as mangé quelque chose ?
- 2) Tu prends quoi ?
- 3) Ça te dit ?
- 4) Tu veux boire quoi ?
- 5) Tu viens manger chez Martin avec les potes ce soir ?



Exercice 4 – Relis les dialogues 1 et 2 et écris les deux phrases négatives ci-dessous. Que remarques-tu ?

Dialogue 1 : _____

Dialogue 2 : _____

Exercice 5 – Créé des dialogues ! Tu es avec ton ami(e) chez toi et vous voulez manger. À deux, imaginez votre dialogue en utilisant les éléments du français informel (vocabulaire familier, questions, négation). Lisez avec intonation votre dialogue à l’oral.

A : - _____

B : - _____

A : - _____

B : - _____

A : - _____

B : - _____

A : - _____

Exercice complémentaire : le vocabulaire

Vocabulaire

Français courant ou familier ?

J’ai la dalle, j’ai les crocs : j’ai faim
je suis crevé(e) : je suis fatigué(e)
Je (ne) pige pas/rien : je ne comprends pas/rien
J’ai la flemme : je ne veux pas / je n’ai pas de forces
Je flippe : j’ai peur

Un truc de ouf : quelque chose d’incroyable

Bouffer : Manger **la bouffe** : la nourriture
Kiffer : Aimer
Bosser : Travailler **le boulot** : le travail
Pioncer : Dormir

Un bouquin : livre **bouquiner** : lire

Un(e) pote : un(e) ami(e)

Quoi ? : pardon ?
Ça marche : d’accord



Formel ou informel ?



- **Activité de groupe : Et vous ? Vous avez fait quoi ce week-end ?** Racontez à l'oral ce que vous avez fait le week-end dernier en français informel.

Activité 2 – Dialogue 3 :

Léo : Hé, t'as pas pris les transports ?

Clara : Non, j'ai pris la **caisse** de mes **darons**, sinon j'aurais galéré.

Léo : Ok ! T'as fait quoi **c't'aprèm** ?

Clara : J'ai traîné avec une **pote**, on a fait les magasins.

Léo : Sympa ! T'as acheté des **fringues** ?

Clara : Non, mais y avait des trucs sympas. Et toi, t'as fait quoi aujourd'hui ?

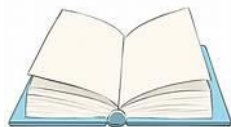
Léo : Moi, **ch'uis** resté tranquille chez moi, j'avais la flemme de sortir, du coup j'ai lu un **bouquin** mais y a un **mec** bizarre qui était devant chez moi, **che** pas ce qu'i' voulait...

Clara : T'as pas appelé les **flics** ?

Léo : Non, je suis resté dans ma chambre.



1) Associe les mots en bleu avec l'image correspondante.



2) Questions à l'oral :

- 1) Quel moyen de transport a pris Clara ?
- 2) Qu'a fait Clara aujourd'hui ?
- 3) Que s'est-il passé quand Léo était chez lui ?
- 4) Que signifient **ch'uis** et **che pas** ? Que signifie **c't'aprèm** ?

Dictée : Enzo raconte son week-end à son ami Mateo au téléphone. Écoute ce qu'il dit et écris les mots manquants.

"Salut _____, ça va ? Écoute, moi, ça va... Ce week-end, c'était plutôt cool. Samedi, j'ai traîné avec des _____. On est allé au parc, on a joué au foot avec des _____ du coin. Le dimanche, j'ai retrouvé une _____ du lycée, on a discuté tranquille. Les _____ m'ont un peu saoulé avec mes notes, mais bon, c'est toujours pareil. Après, j'ai retrouvé un _____ pour aller boire un verre. Y avaient pas mal de _____ à cause de la manif. Mais sinon c'était une bonne journée, j'ai vraiment _____."

Réponses :

- 1) Mec
- 2) Potes
- 3) Mecs
- 4) Nana
- 5) Darons
- 6) Pote
- 7) Flics
- 8) Kiffé

Séance 3 : Le « e » caduc et les modifications de sons dans un groupe de mots.

* Pour parler vite, on ne prononce pas toujours les mots comme on les lit. Le « e » disparaît et « je » se transforme en « ch » devant certaines lettres. Par exemple :

Je peux < j'peux < **ch'peux**

Je finis < j'finis < **ch'finis**

Je travaille < j'travailles < _____

Je cours < j'cours < _____

* Le « e » peut aussi disparaître dans d'autres mots, par exemple, « le », « ce », « cet », « demain », « cheveux », etc.

J'ai le droit < **j'ai l'droit**

Je vais au lycée < _____

Elle a les cheveux longs < _____

À demain < _____

Elle te le dit < _____

* Une partie des mots courts comme « de », « ce », « tu », ou « il(s) » peut disparaître, quand on parle vite :

Tu as de l'eau < **T'as d'l'eau**

Il vient < **i' vient**

Tu es grande < _____

Ce matin < _____

Ils mangent < _____

Ils ont la dalle < _____

Exercice 1 – a) Écris les groupes de mots à la forme orale. b) Écoute l'enregistrement et vérifie tes réponses. c) Réécoute l'enregistrement et répète.

a) Je peux > _____

f) En ce moment > _____

b) Je crois > _____

g) Peut-être > _____

c) Tu es où ? > _____

h) Ce matin > _____

d) Je ne sais pas > _____

i) Cet après-midi > _____

e) Je peux le dire > _____

j) Un petit peu > _____

La troncation

Activité 1 - Regarde la vidéo et réponds aux questions :

« L'abréviation – la troncation » (00 : 00 > 00 : 52 secondes)

<https://www.youtube.com/watch?v=S9PBqMIW2mw>

1) Qu'est-ce que la troncation ?

- a) Utiliser des mots courts
- b) Couper des mots
- c) Créer de nouveaux mots

2) Pourquoi tronque-t-on les mots ?

- a) Pour parler plus vite
- b) Pour réduire des mots
- c) Pour donner un caractère plus formel à ce mot



3) Retrouve les mots d'origine :

Prof > _____
Éduc > _____
Restau > _____
Apparts > _____

Exercice 1 – Écris ces mots à la forme tronquée.

Professeur < *prof* Appartement < _____ Kilogramme < _____
Cinéma < _____ Faculté < _____ Écologique < _____
Baccalauréat < _____ Exposition < _____ Géographie < _____
Gymnastique < _____ Bon appétit < _____ Information < _____
McDonald's < _____ Mathématiques < _____ Adolescent < _____
Ordinateur < _____ Actualité < _____ Professionnel < _____
Application < _____ Publicité < _____ Catastrophe < _____
Sympathique < _____ Télévision < _____ Tramway < _____

Exercice 2 – Réponds à ton amie.

Coucou, ça va ? T'as compris
le devoir en géo ? je pige rien !
Et mon ordi marche plus,
j'peux pas l'faire seule...
Sinon, ça te dit d'aller au
ciné d'main ?

Séance 4 : Le verlan

Activité 1 – Regarde la vidéo de l’humoriste anglais Paul Taylor :

“French slang is complicated” : <https://www.youtube.com/watch?v=96lSdVIy2Eo>

Quel exemple de mot donne-t-il en verlan ?

.....

Activité 2 – regarde la vidéo suivante et réponds aux questions.

« Tire la langue, épisode 1 – le verlan » : https://www.youtube.com/watch?v=_vh3TIFW65M

- 1) **Qu’est-ce que le verlan ?**
 - a) Une forme d’argot utilisée par les rockeurs.
 - b) Une façon de parler familier utilisée au Moyen-Âge.
 - c) Une langue secrète utilisée pendant la Seconde Guerre mondiale.
 - d) Une inversion des syllabes d’un mot.

 - 2) **Depuis combien de temps le verlan existe ?**
 - a) Depuis le Moyen-Âge.
 - b) Depuis la Seconde Guerre mondiale.
 - c) Depuis les années 1960.
 - d) Depuis les années 1990.

 - 3) **Pourquoi utilise-t-on le verlan pendant la Seconde Guerre mondiale ?**
 - a) Pour parler avec les Allemands.
 - b) Pour communiquer entre prisonniers.
 - c) Pour créer de nouveaux mots.
 - d) Pour communiquer discrètement.

 - 4) **À quelle époque utilise-t-on le verlan de plus en plus dans les quartiers populaires ?**
 - a) Au XVII^e siècle.
 - b) Au XIX^e siècle.
 - c) Dans les années 1960.
 - d) Au début des années 1990.

 - 5) **Dans les années 1990, le verlan est-il principalement associé...**
 - a) au rock
 - b) au rap
 - c) aux prisons
 - d) à la guerre

 - 6) **Retrouve l’origine des mots en verlan :**

Meuf •	• Futur
Cimer •	• Louche (= bizarre)
Ouf •	• Femme
Turfu •	• Méchant
Keum •	• Merci
Chelou •	• Mec
Chanmé •	• Fou

 - 7) **« Méchant » est le contraire de « gentil ». Mais, en verlan, que signifie « chanmé » ?**
-

La langue des jeunes

Regarde le reportage et réponds aux questions.

« RMC, parlez-vous le langage des jeunes ? » :

https://www.youtube.com/watch?v=_zXVvrpbj-A

- 1) **Dans le sondage, 73 % des Français trouvent que le langage des jeunes est...**
 - a) incompréhensible.
 - b) une barrière.
 - c) drôle.
 - d) ennuyeux.

- 2) **Quelle est la particularité du langage des jeunes ? (2 réponses)**
 - a) C'est une langue étrangère.
 - b) C'est un langage rapide.
 - c) C'est un langage difficile.
 - d) C'est un langage amusant.

- 3) **Selon Klaus, ce langage doit rester entre jeunes, car c'est... (2 réponses)**
 - a) un langage avec des règles de jeunes.
 - b) drôle que les adultes ne comprennent pas.
 - c) un langage qui crée une barrière entre les générations.
 - d) un langage inventé par les jeunes.

- 4) **Pour les jeunes, les parents qui essaient le langage des jeunes c'est...**
 - a) intéressant.
 - b) drôle.
 - c) gênant.
 - d) stupide.

- 5) **Le père Kassoum essaie d'utiliser le langage des jeunes... (2 réponses)**
 - a) Pour rester encore un peu jeune.
 - b) Pour être un père cool.
 - c) Pour le parler avec d'autres adultes.
 - d) Pour s'instruire.

- 6) **Certains jeunes pensent qu'il est important d'utiliser le langage des jeunes pour... (2 réponses)**
 - a) se sentir plus âgé.
 - b) rester à la mode.
 - c) se sentir connectés à leur génération.
 - d) avoir de bonnes notes à l'école.

Activité à deux – Discute avec ton camarade des sujets ci-dessous en français informel.

C'est bientôt l'anniversaire de ta mère. Tu ne sais pas quoi lui offrir. Ton ami veut t'aider à trouver un cadeau.

Tu discutes au téléphone avec ton amie et décidez de votre rendez-vous pour faire du shopping ce week-end.

Raconte ce que tu as fait ce week-end. Où étais-tu ? Avec qui ? Est-ce que c'était intéressant ? Pourquoi ?

Tu discutes avec l'un de tes parents sur le film que vous voulez voir.

Révisions : Écris tout ce dont tu te souviens sur le français informel avec des exemples.

Évaluation écrite : le français informel et spontané

Exercice 1 – Compréhension orale. Écoute l'extrait et a) souligne les parties du dialogue qui changent à l'oral, puis b) écris les mots qui changent dans la version orale.

(3 écoutes)

- Bonjour.
- Bonjour Gad Elmaleh, je suis très heureux de te recevoir.

.....

- Moi aussi, je suis très content d'être là.

.....

- D'habitude, je présente beaucoup mes invités mais je ne sais pas si j'ai besoin de te présenter aujourd'hui.

.....

- Besoin, je ne sais pas, si t'en a envie, il faut le faire et... l'essentiel c'est l'échange quoi.

.....

- Comédien, artiste, auteur.

Exercice 2 – a) Trouve la fin de la phrase.

1.	Le verlan, c'est quand on...		parle dans un contexte informel, par exemple, entre amis.
2.	La troncation, c'est quand on...		veut parler plus vite.
3.	Le registre familier, c'est quand on...		change l'ordre des syllabes des mots.
4.	Les sons qui disparaissent ou se transforment, c'est quand on...		veut se sentir connecté à sa génération quand on est jeune.
5.	La langue des jeunes, c'est quand on...		dit une partie d'un mot.

b) Classe les groupes de mots et les expressions dans le tableau.

J'ai beaucoup de boulot – J'pense – Je sais pas – J'ai la flemme – On va au ciné – En c'moment
– La meuf lit – C'est la cata – Cimer – elle mange rien – il pionce encore – le prof est malade.

La troncation	
Le français familier	
Les transformations de sons	
Le verlan	
La négation	

Exercice 3 – Écris ce texte en français oral quotidien en utilisant les éléments appris en classe (négation – 2 ; troncation – 3 ; vocabulaire et expression en français familier – 2 ; verlan – 2 ; changement de lettre – 1 ; question : 1).

1. Je n'avais pas envie de me lever. =
2. Le professeur parle en verlan. =
3. – T'as l'heure ? – Oui, il est 9 heures. – Merci. =
4. C'est quoi ces vêtements ? =
5. J'ai du travail. =
6. Est-ce qu'on va au restaurant ? (2) =
7. J'ai vu une série américaine à la télévision. =
8. – Elle a quel âge ? – Je ne sais pas. (2) =

Exercice 4 – Tu écris un SMS à ton ou ta meilleur(e) ami(e) et tu lui racontes ce que tu as fait ce week-end. Utilise au moins trois mots du français familier et au moins un élément par catégorie de la langue informelle. (environ 50 mots)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Évaluation orale : instructions

Par groupe de 3, rédigez une saynète d'une situation imaginaire qui pourrait arriver réellement. Employez au minimum 15 mots de la langue authentique et informelle.

Durée de la saynète : entre 3 et 5 minutes.

Annexe 8

Lapsevanema nõusolek

Lugupeetud lapsevanem,

Mina olen Mila Viyra, prantsuse keele õpetaja Tartu Kristjan Jaak Petersoni gümnaasiumis. Õpin hetkel Tartu Ülikoolis teisel aastal magistriõppes võõrkeeleõpetajaks ja kirjutan oma magistritööd teemal « Enseignement du français oral informel et spontané aux élèves estoniens de niveau B1 » („Prantsuse suulise spontaanse ja mitteametliku keele õpetamine B1-tasemele õpilastele“). Lõputöö eesmärk on luua õppesisu, mis tutvustab igapäevast prantsuse keele kõnekeelt, ja siis pakkuda õpilastele erinevaid tegevusi, keskendudes eelkõige keeleregistritele. Lõputöö tegemiseks tahaksin 11. klassi õpilased kaasata 6 tunni jooksul 25. jaanuarist 7. veebruarini 2024. Selle töö käigus tahaksin õpilastele anda töölehti, teste, küsimustikke ja saada õpilastelt tagasisidet õppematerjali kohta. Lisaks tahaksin ma neid salvestada suulisel lõpuülesandel. Kasutan neid konfidentsiaalselt. See uuring eeldab alaealiste osalemist, mistõttu palun teil täita lapsevanema nõusoleku vorm uuringus osalemiseks.

Lugupidamisega

Mila Viyra

..... (JAH/EI)

..... (allkiri)

Annotation

Mots-clés : français spontané, français informel, oralité, FLE, niveau B1

Cette étude porte sur l'enseignement du français oral sous sa forme spontanée et informelle dans le cadre d'un cours de FLE destiné à de grands adolescents, qui étudient le français en LV2 et dont le niveau linguistique approche celui du B1. L'objectif de cette étude est de proposer un contenu de cours constitué quelques thèmes lexicaux et syntaxiques caractéristiques de l'oralité : le registre familier, le « e » caduc, les modifications phonétiques et morphosyntaxiques dans un syntagme, la troncation, le verlan, la négation informelle et la question sans inversion sujet-verbe, permettant aux apprenants leur faciliter leur compréhension et leur intégration en milieu francophone.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mila Viyra

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Enseignement du français oral informel et spontané aux élèves estoniens de niveau B1“, mille juhendaja on Vincent Dautancourt

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Lõputöö autori kinnitus

Olen lõputöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõtteliste seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Mila Viyra

Kuupäev : 05. mai 2025