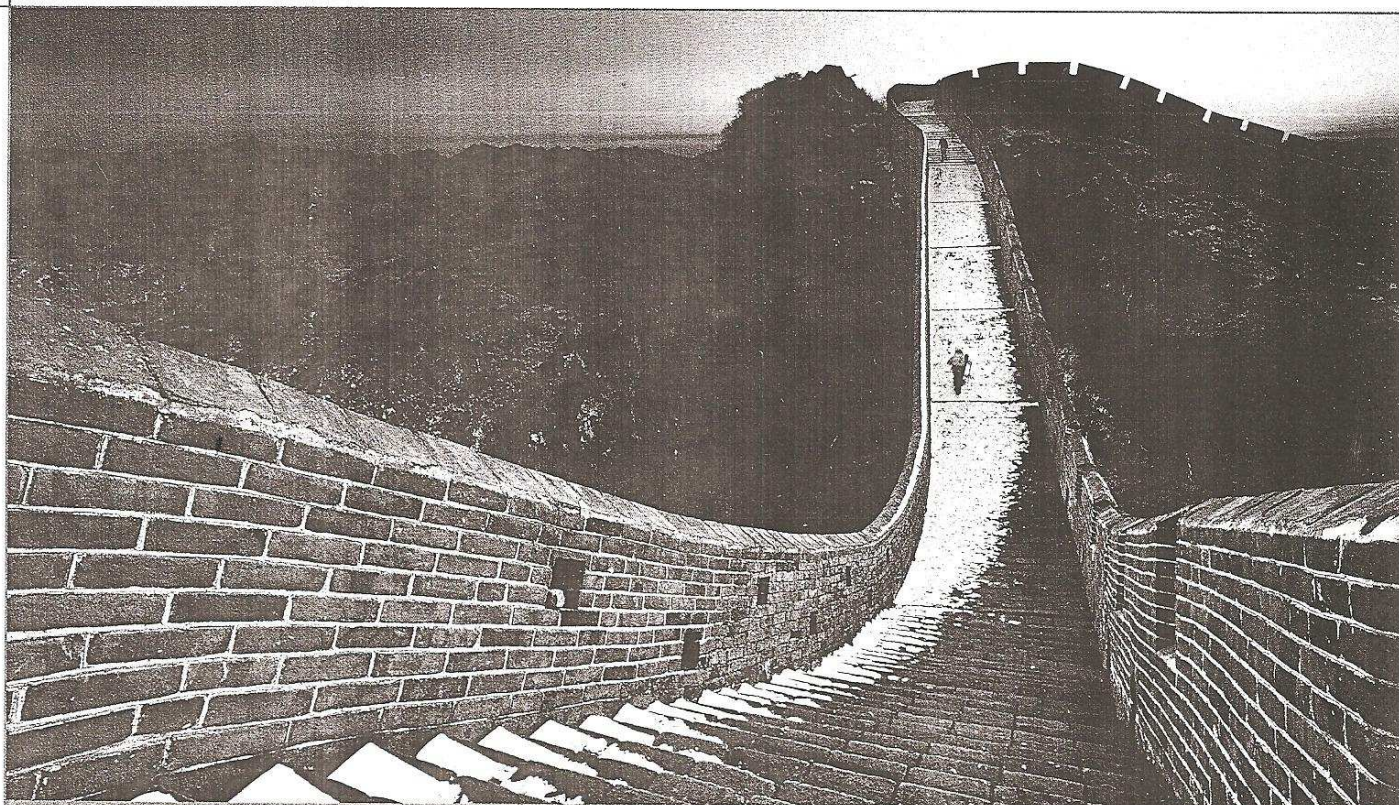


Organo ufficiale ANILS

# Scuola e Lingue Moderne

Poste Italiane SpA - Sped. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46), art. 1, com. 1, CB Ancona - Scuola e Lingue (Moderne n. 1-3/2010, Marzo 2010)



**EDITORIALE** Gianfranco Porcelli

**VARIAZIONE LINGUISTICA** a cura di Matteo Santipolo

Matteo Santipolo - Verusca Costenaro - Annalisa Giolo - Marie-Christine Jamet -  
Isabella Ferron

**INSERTO - DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

**RIFLESSIONI METODOLOGICHE** Vincenza Rosiello - Tiberio Snaidero

**LE BUONE PRATICHE** Rossanna Pavan

**CULTURE E CIVILTÀ** Paola Benvenuto e Gao Xiang

**VITA DELL'ANILS** Michela Giordano

# Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS  
Associazione Nazionale  
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L.  
353/2003  
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona  
Anno XLVIII 1-3 2010

Proprietario ed editore  
ANILS

Direzione

Gianfranco Porcelli

Direttore responsabile

Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano

gp.anils@yahoo.it

Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400

Milvia Corso

Direttore editoriale

Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

milvia.corso@scfor.units.it

Paolo E. Balboni

Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a  
SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.

In copertina: La grande muraglia cinese.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno  
concesso i diritti di riproduzione e si scusa per  
eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale

Lennart Björk, Svezia

Serge Borg, Francia

Martine Defontaine, Francia

Véronique Deschamps, Francia

Jean Yves Petitgirard, Francia

Eynar Leupold, Germania

Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo

Soci dell'ANILS:

comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.

Per i non Soci:

Italia Euro 24,00

Esteri Euro 40,00

Sostenitore Euro 50,00

Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50

C.C.P. n. 10441863 intestato a:

ANILS, Associazione Nazionale

Insegnanti Lingue Straniere

Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

Le richieste di cambio di indirizzo vanno  
accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale

ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)

Ani Director: Marco Mercatali

Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di marzo 2010

presso Tecnostampa

Autorizzazione del Tribunale di Modena del  
3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

- 2 Editoriale  
La riforma, finalmente! (O no?)  
di Gianfranco Porcelli
- 4 Variazione linguistica  
La didattica della variazione linguistica e l'approccio  
socio-glottodidattico  
a cura di Matteo Santipolo
- 6 Didattica della variazione linguistica: più modelli per una  
migliore efficacia comunicativa  
di Matteo Santipolo
- 13 The physiology of language (ex)change: approaching EFL  
learners to Indian English  
di Verusca Costenaro
- 17 Enseñar la unidad CON la diversidad: el enfoque variacional en  
la enseñanza del español  
di Annalisa Giolo
- 20 Didactique *du* français, didactique *des* français. Éléments de  
sociolinguistique pour l'enseignement de la langue  
di Marie-Christine Jamet
- Inserto  
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 13  
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
- 38 Deutsch als vielfältige Sprache: eine Annäherung an die  
Didaktik von den deutschen Mundarten. Dialekt im Unterricht  
di Isabella Ferron
- 42 Riflessioni metodologiche  
Uso della comunicazione scientifica nella didattica della  
lingua inglese  
di Vincenza Rosiello
- 48 La valutazione della competenza comunicativa interculturale  
di Tiberio Snaidero
- 53 Le buone pratiche  
Musica, ma non solo  
di Rossanna Pavan
- 56 Culture e civiltà  
L'Italia in Cina  
di Paola Benvenuto e Gao Xiang
- 62 Vita dell'ANILS  
Una scuola che parla: il Convegno ANILS a Cagliari  
di Michela Giordano

# Didactique du français, didactique des français.

## Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue

Marie-Christine Jamet

Università Ca' Foscari Venezia

### INTRODUCTION

En France, la norme – celle des puristes – a une longue histoire, commencée avec Richelieu qui fonde l'Académie en 1635; "la mission qui lui fut assignée dès l'origine était de fixer LA langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tous. Elle devait dans cet esprit commencer par composer un dictionnaire."<sup>1</sup> La volonté d'agir politiquement sur la langue compte donc près de quatre siècles et l'intervention de l'État depuis lors ne s'est jamais démentie. Au XVII<sup>e</sup> siècle, un grammairien comme Vaugelas décide de ce qui se dit ou ne se dit pas, et seconde le pouvoir royal en faisant du français parlé à la cour le modèle à suivre. Louis XIV a vite compris l'enjeu linguistique d'une langue forte et de prestige pour l'absolutisme qu'il imposait. Et la Révolution n'a pas raisonné autrement avec l'abbé Grégoire<sup>2</sup> qui, après ce qu'on peut considérer comme la première enquête sociolinguistique par le biais d'un questionnaire, était arrivé à la conclusion que moins d'un Français sur deux maîtrisait la langue nationale (Gadet 2007: 18) et que cela était incompatible avec le principe

d'une République une et indivisible. Mais c'est la III<sup>e</sup> République avec la loi sur l'École obligatoire (1882) qui fait du principe d'éradication des patois, établi au sommet de l'État centralisé, une réalité qui se diffuse, lentement mais sûrement, sur le territoire. Le premier conflit mondial, où des soldats de toutes les régions de France se trouvent au coude à coude dans les tranchées, a également contribué à la prise de conscience de l'avantage d'une langue nationale pour communiquer. L'enseignement, contrôlé par l'État, a donc veillé à l'apprentissage d'une langue d'abord véhiculaire dans les classes primaires, car, comme l'écrit Boutet (1999: 37) "la mise en place d'écoles constitue un moyen très efficace de la standardisation d'une langue (et de sa diffusion)". Le Français peu à peu est ainsi devenu langue maternelle de l'ensemble de la population, et les élites recevaient ensuite un enseignement plus approfondi afin de maîtriser la dimension écrite plus soutenue et de prestige dont on donnait pour modèle les plus illustres hommes de lettres. Le français n'est-il pas la "langue de Molière" ?

Or, le français se généralisant a également développé son corollaire, à savoir un ensemble de variations liées à des facteurs géographiques

(variations diatopiques selon les régions), à des facteurs sociaux (variations diastratiques selon le degré d'instruction des groupes sociaux), à des facteurs situationnels ou stylistiques (variations diaphasiques selon les circonstances qui impliquent des registres formels ou pas)<sup>3</sup> (Gadet 2007: 14-15). La variation touche les sphères de la phonétique et de l'intonation, du lexique, de la morphosyntaxe, du discours. La légitimité d'un enseignement de la norme à des enfants francophones qui, par ailleurs, maîtrisent le code oral et aujourd'hui un code écrit spontané comme dans les SMS, n'est pas vraiment à remettre en cause, pour de simples raisons démocratiques puisque la maîtrise du langage normé est la condition de l'accès aux métiers les

<sup>1</sup> Définition figurant sur le site même de l'Académie française: <http://www.academie-francaise.fr/histoire/index.html>. C'est nous qui soulignons l'article défini LA.

<sup>2</sup> L'abbé Grégoire, *Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française* (1794) présenté devant la Convention nationale.

<sup>3</sup> Nous incluons la variation diasémique selon le mode d'écriture, ainsi que dans la variation diaphasique, dans la mesure où c'est la situation de communication qui détermine à l'oral un usage différent de l'écrit formel.

plus valorisés socialement. Par contre, lorsqu'on se situe dans une perspective d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, un certain nombre de questions se posent sur la définition de l'objet "langue" que l'on veut enseigner. Avant

le bouleversement méthodologique de l'approche communicative, on enseignait la langue étrangère avec les mêmes principes que la langue maternelle, en privilégiant les formes socialement prestigieuses, et donc proches de l'écrit soutenu, dans le but de diffuser la culture. Mais depuis les années 70 l'acquisition d'une compétence communicative est mise au premier plan, impliquant que l'on forme les apprenants à maîtriser les compétences réceptives et productives, en parallèle, en y accordant – en principe – le même soin, afin de les préparer à interagir dans toutes les circonstances. Or la langue que l'on apprend à produire doit-elle recouvrir exactement la langue que l'on apprend à comprendre ? Est-il envisageable d'apprendre toutes les variations du français ? Du reste, un francophone lui-même ne les possède pas. Lesquelles privilégier ? Nous réfléchirons à ces questions, en nous plaçant du point de vue du concepteur de manuels d'apprentissage du français, et on pressent aisément ce que ce singulier a d'arbitraire. Nous dresserons un rapide panorama des différents types de variations observables aujourd'hui en français, chaque fois en examinant quelles en seraient les conséquences sur le plan didactique.

## 1. LA VARIATION DIATOPIQUE

### 1.1 Dans l'hexagone

#### *Des français régionaux*

Le succès récent du film *Bienvenue chez les Ch'tis*, qui a battu en France les records d'entrées avec plus de vingt millions de spectateurs et qui est arrivé sur les écrans italiens avec le titre "Giù al nord", a tout d'un coup placé sous le regard de tous que l'intercompréhension n'était pas acquise entre gens du sud et gens du

nord, du moins à un premier contact. Pour les Français élevés sur les bancs de l'École républicaine, il y avait de quoi être surpris: les patois existeraient-ils donc encore ? Chacun, certes, a la perception que les accents régionaux colorent la langue accompagnés de quelques mots pittoresques – aux yeux des autres bien sûr –, mais qu'un homme du sud ne comprenne pas nécessairement un homme du nord, cela a fait rire, d'autant que le trait était nécessairement forcé à cette fin.



Les institutions, elles, ont intégré la dimension multilingue de la France en ajoutant au nom de l'organisme qui élabore la politique linguistique du gouvernement, "Délégation générale à la langue française", la mention supplémentaire "et aux langues de France". Il s'agissait en effet d'inclure les dialectes<sup>4</sup> régionaux qui avaient subi un long ostracisme, ainsi que les langues parlées dans les territoires d'outremer – dont les créoles – et de répondre ainsi aux exigences de l'Union Européenne sur les langues minoritaires. Cependant, la situation linguistique en France métropolitaine n'a absolument rien à voir avec la diffusion des dialectes en Italie. Comme on peut lire sur le site même de la DGLFLF :

"Le recensement de 1999 a révélé que 26 % des adultes vivant en France avaient pratiqué dans leur enfance une langue autre que le français: l'alsacien (660 000 personnes), l'occitan (610 000), les langues d'oïl (580 000), le breton (290 000) de manière habituelle, et pour chacune de ces langues, un nombre au moins égal de locuteurs occasionnels. La transmission des langues de France

n'est cependant presque plus assurée dans le cadre familial, et dépend aujourd'hui surtout de leur enseignement et de leur créativité dans le domaine artistique".

Ces langues peuvent donc être apprises à l'école par choix et être objet d'examen lors du baccalauréat, mais le français est parlé par tout le monde, à des niveaux divers liés en réalité à des facteurs sociaux-culturels et avec des variations régionales qui affectent essentiellement la façon de prononcer, la cadence, à quoi s'ajoutent quelques éléments lexicaux et morphosyntaxiques. Tous les Français vous diront que les méridionaux chantent, accentuant les finales d'ordinaire muettes des mots, prolongeant les nasales par un phonème consonantique proche du /ŋ/, et modifiant leur aperture (par exemple la nasale /ɔ̃/ à la place de /ɔ/) ou bien /ã/ à la place de /ā/. Ainsi dans le film cité, un vieux Provençal explique au héros qui a été muté dans le Nord: "en mille neuf cent trenteu quatreu, ma mèreu a couché avec un cheuteumi. [...] l' s'appelleu commeu ça là-haut"<sup>5</sup>. Les ch'timis<sup>6</sup>, influencés par le substrat picard, changent en français les /s/ en /ʃ/ et /ʃ/ en /k/, les /a/ presque en /o/ ce qui donne des quiproquos habilement utilisés dans le film, comme dans cet exemple, à propos du directeur d'un

<sup>4</sup> Le mot n'est pas péjoratif, nous l'utilisons comme synonyme de *langue régionale*, un dialecte étant une langue qui ne s'est pas imposée au niveau politique, et non une variante déformée.

<sup>5</sup> Nous donnons une transcription orthographique approximative pour faire prendre conscience des points de divergence avec la langue standard.

<sup>6</sup> Ch'ti correspond en picard au pronom démonstratif. *Mi* correspond à pronom personnel *me*. *Ch'timi* est devenu un synonyme de *ch'ti* pour désigner les gens du Nord-Pas de Calais.

bureau de poste qui a emporté les meubles en quittant son logement de fonction :

**Philippe** (du Sud) – Pourquoi il est parti avec les meubles ?

**Antoine** (Ch'ti) : – Parce que *ch'est* p'êt' les chiens.

**Philippe** : – Quels chiens ?

**Antoine** : – Les meubles !

**Philippe** : – Pourquoi donner ses meubles à des chiens ?

**Antoine** : – Mais non, les chiens, pas des chiens. Il les a pas donnés à des chiens, ses meubles, il est parti avec.

**Philippe** : – Mais pourquoi vous dites qu'il les a donnés ?

**Antoine** : – Mais j'ai jamais dit *cha*.

**Philippe** : – Pourquoi des chats ? Vous avez dit des chiens ?

**Antoine** : – Les chiens à lui !

**Philippe** : – Ah les siens ! pas les chiens ! les siens !

**Antoine** : – Ben oui, les chiens. *Ch'est cha* !

**Philippe** : – Les chiens, les chats, mais putain, tout le monde parle comme vous ici ?

### Implications didactiques

Faut-il enseigner ces divergences d'accent ? La réponse est certainement oui, mais pour apprendre à les comprendre et pas à les produire. Par conséquent, il apparaît impossible de les proposer trop tôt dans l'apprentissage, au moment où l'oral, donné dans les dialogues d'ouverture, sert précisément de modèle. Alors quel modèle donner pour le premier apprentissage en LE ? Le choix ne peut être que le modèle standard radiophonique ou télévisuel des journaux télévisés ou des entretiens avec une langue soutenue, le plus proche des prononciations enregistrées par les dictionnaires. Un apprentissage du français comme Langue seconde (L2) par exemple, sera complètement différent en ce sens qu'il interviendra dans une réalité régionale particulière qui aura une influence sur les

acquisitions. Moi-même, immigrée en Italie du Nord, j'ai appris un italien vénète, ce qui ne m'a pas aidée face aux consonnes doubles italiennes que je n'entends pas et n'arrive guère à restituer. Dans un parcours d'apprentissage, il conviendrait d'attendre la préparation au niveau C1 pour introduire des divergences d'accent lorsqu'elles sont très prononcées ; au niveau B2 où pour la première fois dans les certifications apparaissent des documents oraux authentiques, c'est encore une langue standard qui est requise (Beacco, Bouquet, Porquier 2004: 31). Rien n'empêche cependant de faire ponctuellement une sensibilisation, par exemple avant un voyage de classe dans le midi de la France, seconde destination des voyages scolaires après Paris. Au niveau lexical et morphosyntaxique, les variations sont peu fréquentes en terme quantitatif ou de fréquence d'emploi.

Voici deux exemples typiques que je connais bien du fait de ma provenance méridionale : le mot *péguer* pour dire *coller* (ça pègue = c'est poisseux), ou la construction typique du Sud qui consiste à antéposer le pronom *tout* : *il faut tout que je fasse ici*, au lieu de *il faut que je fasse tout ici*, où la place du pronom reste fixe quelle que soit la nature de la subordonnée : *il faut tout faire/il faut tout que je fasse*. Ces formes dont la fréquence reste basse relèveront davantage d'un enseignement fortuit au moment où se présente le phénomène linguistique que d'une systématisation.

### 1.2 Ailleurs dans le monde

#### La francophonie

Si on réfléchit non plus au niveau strictement hexagonal, mais en élargissant à l'ensemble des pays francophones de langue maternelle, le problème de la variation diatopique se fait plus aigu. Les variations belge ou suisse sont à l'instar des variations régionales hexagonales. La Belgique et la Suisse francophone jouxtant la France, il existe un continuum linguistique d'un côté et de l'autre de

la ligne de démarcation des états. Le français québécois pose un problème différent : dans les journaux écrits, il est pratiquement identique au français hexagonal standard. Par contre il suffit d'écouter TV5 pour mesurer la différence, déjà dans le cadre d'échange standard. Par exemple le format de l'émission *Tout le monde en parle*<sup>7</sup> existait aussi au Québec, le principe étant d'inviter des personnalités et de les déstabiliser avec humour. Un francophone hexagonal ne comprenait pas tout dans les interventions en français standard spontané québécois. Les problèmes sont essentiellement dus à la prononciation, mais aussi à la quantité de lexique différent entre le québécois et le français hexagonal, soit à cause du maintien d'anciennes formes françaises remontant aux premiers colons et inusitées aujourd'hui en France, soit par des emprunts à l'anglais, ce qui rend l'intercompréhension plus difficile. Voici, à titre d'exemple, un passage d'une pièce du dramaturge québécois Michel Tremblay (*Les Belles Sœurs* 1972). Ce sont des femmes qui parlent, en chœur :

J'me lève, pis\* j'prépare le déjeuner. Toujours la même maudite\* affaire ! Des toasts, du café, des œufs, du bacon... J'éveille le monde, j'les mets dehors. Là, c'est le repassage. J'travaille, j'travaille, j'travaille. Midi arrive sans que je le voye\* venir pis les enfants sont en maudit\* parce j'ai rien préparé pour le dîner\*. J'leu\* fais des sandwiches au baloné\*. J'travaille toute l'après-midi, le souper\* arrive, on se chicane\*. Pis le soir, on regarde la télévision ! Mercredi ! C'est le jour du mégasinage\* ! J'marche toute la journée, j'me donne un tour de rein à porter des paquets gros comme ça, j'reviens à la maison crevée !

<sup>7</sup> Émission en français animée par Thierry Ardisson et Laurent Baffie sur France 2, qui n'est actuellement plus diffusée.

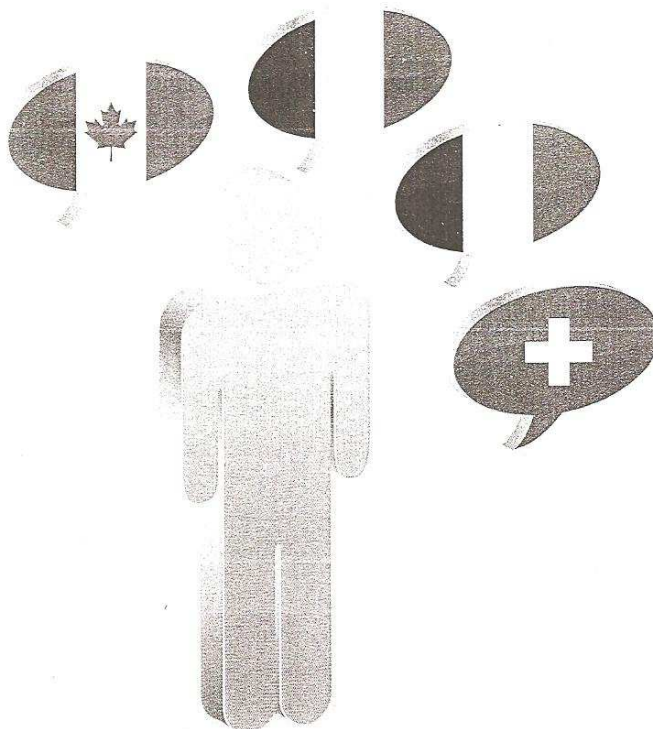
Les mots ayant un astérisque correspondent dans l'ordre à ceux-ci :

1. *puis* (simplification phonétique, présente aussi en France) ;
2. *maudit* : adjectif à valeur négative d'usage beaucoup plus fréquent au Québec ;
3. *voye* : prononciation populaire du subjonctif présent (aussi en France) ;
4. *le dîner* est le repas de midi, en France ce serait le repas du soir sauf dans quelques régions du Sud ;
5. *être en maudit* : être en colère ;
6. *leu* : amuïssement de la consonne "r" finale ;
7. *baloné* : mot québécois désignant une sorte de saucisson ;
8. *souper* = dîner (le repas du soir) ;
9. *se chicaner* = se disputer (sémantisme plus fort qu'en français hexagonal) ;
10. *mégasinage* = le fait de faire les magasins, les courses.

Imaginez en outre les /ã/ prononcés /ɛ/, les /ɑ/ qui tendent vers le /e/ comme dans l'anglais *cat*. Le passage n'est pas parfaitement transparent ! Il est sûr que le poids de la variation diatopique augmente parallèlement avec la variation diastratique et diaphasique. Dans les milieux populaires québécois, on parle *joual* (prononciation du mot *cheval*) non intercompréhensible. Dans l'oral spontané, certains locuteurs, de milieu socio-culturel moyen voire élevé, comme on le constate sur TV5, ont un fort accent, mais d'autres beaucoup moins, selon un phénomène relativement naturel qui fait que tout locuteur n'adopte pas nécessairement tous les traits régionaux<sup>8</sup>.

#### Implications didactiques

Au niveau de l'enseignement, en quoi le québécois peut-il interférer avec le français objet d'apprentissage de nos apprenants italiens ? En langue étrangère LE, il apparaîtrait logique de proposer à l'apprenant le modèle le plus proche de chez lui, celui avec lequel il a le plus de chances d'être en contact, donc, pour les Italiens le français de France. Or nous-même, récemment, argumentions en faveur d'une autre approche du problème de l'apprentissage du français qui mette davantage en évidence sa valence



mondiale, cela pour replacer le français à sa place dans le marché des langues : le français est une langue parlée par 173,2 millions de locuteurs dont plus de 112,6 millions de langue maternelle sur les cinq continents<sup>9</sup>. Cette diffusion capillaire, propre de l'anglais, n'est vraie ni de l'espagnol, ni des langues de l'Inde (bengali et hindi), ni du Portugais ; elle est en progression pour le chinois, pour ne citer que les langues les plus parlées.

le fait que le français soit une langue pluriculturelle est un atout supplémentaire

En outre, le français est toujours la langue de la diplomatie, et... des jeux olympiques. Pour faire passer ce message – le français, langue des voisins et langue mondiale – au sein des familles italiennes, au moment du choix des langues pour leurs enfants, il nous semble qu'il faudrait agir sur l'image de la langue que l'on donne à travers les manuels. Or le fait que le

français soit une langue pluriculturelle à cause de l'extension de la francophonie est un atout supplémentaire. Cette richesse culturelle est certainement source de motivation. C'est pourquoi, nous avons déjà essayé dans un manuel destiné à la *Terza media*<sup>10</sup> d'introduire certains pays francophones de l'intérieur, en faisant agir des personnages de chaque pays, et pas seulement en présentant les pays dans les pages encyclopédiques pour savoir où on parle français. Mais le problème de la variation a immédiatement fait

<sup>8</sup> C'est mon cas personnel où de légères traces d'accent niçois apparaissent si mon interlocuteur a l'accent du Sud, par une sorte de désir de convergence, tandis que mon accent est dans la plupart des cas neutre.

<sup>9</sup> Source : rapport 1997-1998 du Haut Conseil de la Francophonie, "État de la francophonie dans le monde", La Documentation française, 1999.

<sup>10</sup> Odile Chantelauve, Carla Giston, Marie-Christine Jamet, *Tout Court*, Valmartina editore, 2006.

surface. Avec quel accent faire parler les personnages ? Fallait-il respecter l'authenticité ou faire passer d'abord des considérations de progression dans l'apprentissage ? Nous avons opté pour la seconde solution pour des raisons de fond (trop tôt pour donner des modèles différents), mais aussi pour des raisons pratiques (où trouver pour un studio d'enregistrement italien des locuteurs adolescents québécois, belge, suisse, tahitien, sénégalais ?) qui dans ce cas ont convergé avec notre choix pédagogique, mais qui parfois imposent des solutions qu'on n'aurait pas souhaitées (Jamet 2007). Pour des apprenants plus âgés, on pourrait introduire la variation petit à petit, mais uniquement dans l'entraînement à la compréhension orale, indépendante des activités de saisie de l'input linguistique. Mais c'est encore un livre à faire en Italie.

## 2. LA VARIATION DIASTRATIQUE ET DIAPHASIQUE

### 2.1 Chaque groupe a son français *Langue populaire et argots*

La variation diastratique définit les usages propres à des groupes humains différents. Les facteurs retenus pour caractériser les groupes sont l'âge et le sexe, et les critères de l'instruction, de la profession et du type d'habitat (ville ou campagne). Mais en réalité, non seulement ces facteurs bien sûr se combinent entre eux, mais d'autres interviennent pour justifier des usages linguistiques différents, comme par exemple le développement de la classe moyenne survalorisant la norme (clé d'accès au pouvoir), les phénomènes migratoires entraînant des contacts de langue, le développement des technologies comme les téléphones portables ayant fait naître l'usage d'un nouveau code écrit surtout chez les jeunes. Comme tout type de variation, le français dit *populaire*, parlé par des couches sociales peu instruites,

combinent des traits phonétiques, prosodiques, morpho-syntaxiques et lexicaux. Dans le dictionnaire, les mots sont signalés par l'abréviation POP; au niveau syntaxique, souvent apparaissent des formes non-standard du type : *c'est moi que je l'ai dit ; où c'est que tu vas ?* et même *où que c'est que tu vas ?* La variation lexicale est généralement plus perceptible. Au XIX<sup>e</sup> siècle, dans le monde des truands, s'est développé un langage cryptique, appelé *argot*, où les mots français avaient un correspondant synonymique : l'*argent* par exemple se dit *oseille*, *fric*, la *voiture* est une *bagnole* ou une *tire*, *caisse*.



Très inventif, l'argot comprend toute une série d'expressions fondées sur des calembours, des métaphores ironiques, des locutions figées, et un certain nombre de mots grossiers. L'argot, comme code linguistique propre à un groupe se multiplie : argot militaire, sportif, scolaire, des prisons, des métiers, des banlieues. C'est ce dernier qui a suscité le plus d'études ces derniers temps. On l'a appelé "la langue des jeunes", mais comme le dit Gadet (2007: 120), ce mot "jeune" en réalité recouvre non seulement un groupe identifié par l'âge, mais aussi par la provenance sociale, par la résidence dans les banlieues populaires et souvent par l'ethnie ou la culture d'origine puisque beaucoup sont fils d'immigrés. Toujours est-il que leur jeu linguistique consistant à inverser les syllabes des mots (*à l'envers* = *ver l'en* = *verlan*, le *méto* = le *tromé*, ou en conservant les consonnes avec d'éventuelles modifications vocaliques (*un sac* = *un keuss*, *un mec* = *un keum*), a connu un succès international à travers le film de Mathieu Kassovitz,

la *Haine*. Certains mots ont franchi les frontières du groupe et sont connus de tous comme les *beurs* (= arabes) pour désigner les jeunes d'origine maghrébine, la *meuf* (= la femme, la copine); d'autres sont plutôt connus de la jeune génération qui les a adoptés comme *c'est relou* (= c'est lourd), *j'suis vénère* (= énervé), etc. En effet, aujourd'hui, certains choix linguistiques dépassent le cadre du groupe qui les utilisait au départ. Les médias (radio, télévision, et publicité) servent de caisse de résonance, et les changements sont si rapides, qu'on assiste d'une part à une créativité linguistique incroyable, d'autre part à une volatilité de plus en plus grande. Ainsi de très nombreux mots d'argot sont connus d'un grand nombre de locuteurs et de *argotique* (ARG dans le dictionnaire), ils sont devenus *familiers* (FAM). *Gosses*, *mômes*, *mioches* sont des équivalents plus ou moins familiers et fréquents de enfants. Employés en situation familière ces mots relèvent de la variation diaphasique.

### *Implications didactiques*

Pour l'enseignement, il est évident que c'est la norme standard qui doit primer. Ceci dit, comme pour la variation diatopique, l'apprentissage des formes non-standard permet d'élargir le champ de connaissance de la langue étrangère. Comment comprendre Céline ou Queneau sans cela. En outre, le verlan, quoique parlé finalement dans des cercles très restreints, et ne se constituant pas en code autonome (les jeunes qui ont vieilli et se sont mariés ne parlent pas en verlan à leurs enfants), il suscite toujours la curiosité de nos jeunes apprenants, comme jeu linguistique. À ce titre de divertissement culturel ou bien avec des élèves avancés à qui on montrera la *Haine*, pour sa valeur socio-culturelle plus que linguistique, on pourra introduire en passant ces informations, avant un niveau C1.

### 2.2 Quand la situation fait changer la langue

#### *L'oral spontané*

La différence entre la variation

diastatique et diaphasique est que cette dernière dépend de la situation, et implique qu'un locuteur adapte sa façon de parler, disposant ainsi de plusieurs registres. Dans le premier cas, le locuteur, pour des raisons sociales et culturelles dispose d'un éventail plus restreint de possibilités, dans le deuxième cas, il lui faut à chaque fois choisir. La réplique malencontreuse du président Sarkozy à un homme qui refusait de lui serrer la main lors d'un bain de foule au salon de l'agriculture, "casse-toi alors pauvre con!", montre fort bien d'une part combien cette façon de parler est spontanée dès que l'émotif entre en jeu même chez des gens d'un niveau socio-culturel élevé, d'autre part, au vu des flots de critiques, que l'usage de la langue a une valeur sociale codifiée et déroger à la règle signifie entacher la fonction incarnée, dans ce cas, celle de président de la république. Il est sans doute plus difficile de se contrôler aujourd'hui que cela ne l'était autrefois, car sans aller jusqu'à l'injure, qui est cependant de plus en plus utilisée et perd de ce fait un peu de sa force illocutoire (le président ne pouvait toutefois se l'autoriser), l'oral spontané a des marques propres, reflets d'usage non standard, partagées par l'ensemble de la population. Comme le dit Merle (1999: 9): "Autrefois, la façon de parler trahissait le bonhomme, sa fonction et ses origines sociales. Aujourd'hui, le fin du fin, c'est pour tout un chacun de pouvoir, mine de rien, parler comme tout le monde."

Et c'est sans doute ce dernier aspect qui va poser le plus de problèmes pour l'enseignement de la langue. Quelles sont donc les variations, liées à la fois au canal oral et à une situation familière, qui diffèrent de la langue normée, décrite dans les grammaires ? Nous allons donner un exemple de dialogue spontané – même s'il n'est pas entièrement authentique – tiré d'un film de Rohmer, *Le rayon vert*. Les acteurs ont une certaine marge de liberté dans le texte qu'ils interprètent

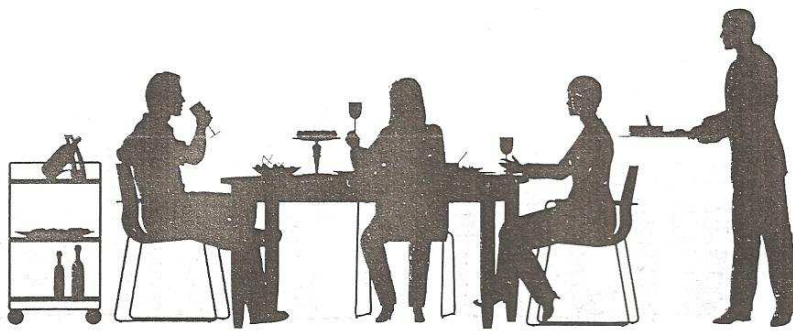
et nous pouvons estimer que le degré d'authenticité de la parole est vraisemblable. Rien à voir par exemple, avec les films doublés à peu de frais, où sans même voir les images, on entend que le texte est récité. Les personnages sont autour d'une table dans un jardin pour un barbecue et discutent du fait que Delphine, l'héroïne, est végétarienne. Nous reproduisons ce que nous entendons au plus près, tout en conservant l'orthographe des mots. Les lettres muettes sont entre parenthèses, les liaisons indiquées par un sous-tiret. Les rares signes de ponctuation servent seulement à faciliter la lecture et ne marquent pas forcément une pause dans le flux.

**Gérard:** – Voilà les côt(es) de porc"..."  
[...] Alor(s)\_ (il) y a des bleues, (il) y a des saignant(es), (il) y a tout c(e) qu'i(l) faut. Chacun s(e) sert \_hein.  
**Delphine:** – Ben moi j(e) mang(e) pas d(e) viand(e).  
**Gérard:** – Ah bon ?  
**Delphine:** – Ouais.  
**Brigitte:** – Tu n'aim(es) pas la viand(e) ?  
**Delphine:** – Non j'en prends pas, mais c'est pas grav(e)\_hein, c'est pas un problèm(e)...  
**Gérard:** – Non mais jamais jamais tu mang(es) de viand(e) ?  
**Delphine:** – Non jamais.  
**Gérard:** – Ah bon !  
**Liliane:** – Et l(e) poisson ?  
**Delphine:** – Ben l(e) poisson pas trop non plus tu vois. J'en mange des fois quand\_euh, ben des fois quand\_(il) y a rien d'autr(e)\_alor(s)\_euh... Tu vois ben i(l) faut bien un p(e)tit que(l)qu(e) chos(e) de protéin(es) quand ch'suis chez les gens des fois, mais moi euh pas trop quoi!  
**Gérard:** – Et au niveau de l'organisme\_euh, pas d(e) problèm(e)? Tout va bien ?  
**Delphine:** – Ouais.  
**Gérard:** – Ouais ?  
**Delphine:** – Ouais. Non mais j(e) me porte bien. Mais chez moi j(e) mang(e) des céréales, j(e) mang(e) des ... euh; j(e) me fais des trucs bien !

Du point de vue de la variation phonétique, la chute du "e" instable est évidente dans la plupart des cas, sauf lorsqu'il y aurait une surcharge consonantique en raison de sa disparition: *j(e) me porte bien*. Le "e" du verbe est prononcé pour éviter le heurt de trois consonnes. Quand deux "e" se trouvent dans deux syllabes successives, c'est souvent le premier qui disparaît: *j(e) me*. On voit que le pronom impersonnel "il" peut disparaître totalement (*'y a*) ou partiellement (*' faut bien*). Lorsqu'un "e" est maintenu à la finale du mot, c'est qu'en général, il est le support du son d'hésitation *euh*, plus ou moins prononcé. Du fait de la chute du "e", se produisent des phénomènes d'assimilation phonétique par exemple du /ʒ/ devant le /s/ qui devient /ʃ/ (*ch'uis*) et des phénomènes de resyllabation: *il y a tout ce qui faut* est prononcé: /ja-tus-ki-fo/, et *pas de problème* se prononce /pad-pro-blèm/ et *chacun se sert* dégage une espèce de géminée /jakœssær/. Or ces resyllabations qui brouillent les frontières des mots sont très difficiles à comprendre pour des étrangers. On constate des enchaînements qui ne tiennent pas compte de la graphie mais seulement de la prononciation de base: *alors il y a /a-lɔ-rja/* et une liaison entre *quand* et l'hésitation qui suit /kætœ:/. Ajoutons la prononciation, à l'origine populaire, et aujourd'hui absolument répandue notamment chez les jeunes de *ouais* à la place de *oui*. Au niveau du lexique, remarquons l'emploi familier du mot passe-partout, *truc*, et de *des fois* au lieu de *quelquefois* plus soutenu, ainsi que l'emploi d'expressions phatiques du

<sup>11</sup> L'acteur prononce le /a/ proche du /o/, prononciation parisienne populaire. De même Delphine, parisienne, prononce fermement ses "oi". Par exemple *quoi* est prononcé /kwa/ et pas /kwɔ:/. 1 2





type *tu vois, quoi, hein*. L'expression *un petit quelque chose de est une* périphrase synonymique de *un peu de*. Au niveau morphosyntaxique, on observe l'emploi adjectival et en fonction d'épithète de l'adverbe *bien* (*des trucs bien*). La disparition de la particule de négation *ne* est presque systématique et lorsque Brigitte fait une phrase normée, on se prend à se demander si elle ne récite pas trop bien son texte: *Tu n'aimes pas la viande ?* aurait pu devenir *T'aimes pas la viande ?* Les interrogations sont faites avec la seule intonation<sup>12</sup>. Mais la structure syntaxique de ce passage la plus typique de l'oral est sans nul doute: *mais moi pas trop quoi!* On ne sait si la phrase elliptique qui place en position thématique le locuteur (*moi*) à propos de qui est asserté quelque chose (*pas trop*) a pour verbe *manger* en se reliant à la première phrase de la réplique (*mais moi, je n'aime pas trop manger de la viande*) ou bien dépend de la phrase qui précède: *il faut bien un petit quelque chose de protéines, mais pas trop pour moi*. Enfin derniers traits de l'oral, les hésitations (redoublement de *non mais jamais jamais...*), les phrases non finies (*je mange des euh...*), le tout avec un débit rapide. À cela s'ajoutent les enchaînements discursifs qui ne se font pas sur le contenu, mais sur le plan de la pragmatique. Ainsi Delphine peut-elle dire en même temps *oui* et *non*: *Ouais. Non mais je me porte bien*, qu'il faut comprendre comme,

*oui tout va bien* (niveau de l'information). *Mais je ne suis pas d'accord que tu penses le contraire* (niveau du discours) *car je me porte bien*. Tout cela est inscrit dans *non mais*.

### Implications didactiques

On mesure ainsi l'écart entre cette production naturelle, typique d'un oral familier en interaction, sur un sujet banal, avec des mots simples, et le dialogue équivalent qui pourrait figurer dans un manuel, à la leçon sur l'alimentation.

**Gérard:** – Voilà les côtes de porc... [...] Alors il y a des bleues, il y a des saignantes, il y a tout ce qu'il faut. Chacun se sert, n'est-ce pas.  
**Delphine:** – Eh bien, moi je ne mange pas de viande.  
**Gérard:** – Ah bon ?  
**Delphine:** – Oui, c'est vrai.  
**Brigitte:** – Tu n'aimes pas la viande ?  
**Delphine:** – Non je n'en prends pas, mais ce n'est pas grave, ce n'est pas un problème...  
**Gérard:** – Mais tu ne manges jamais de viande ?  
**Delphine:** – Non jamais.  
**Gérard:** – Ah bon !  
**Liliane:** – Et du poisson ?  
**Delphine:** – Pas trop non plus. J'en mange quelquefois quand il n'y a rien d'autre. Il faut bien un peu de protéines, quand je suis invitée chez les gens, mais moi, je n'aime pas trop !  
**Gérard:** – Et au niveau de l'organisme, pas de problème ? Tout va bien ?  
**Delphine:** – Oui.  
**Gérard:** – Oui ?  
**Delphine:** – Oui. Je me porte bien. Chez moi je mange des céréales, je mange ... je me fais des trucs bien/bons plats !

La différence entre le dialogue réel et le dialogue recomposé – sorte de dialogue théâtral – est importante. Or on propose précisément ce dernier type dans les dialogues d'ouverture des manuels. Toutes les saillies de l'oral sont gommées ou presque (on pourrait sans doute laisser *trucs bien*), pour des raisons de lisibilité nécessaire au retravail du texte afin d'isoler le lexique ou les structures en apprentissage (comme ici sur le partitif négatif: *manger de la viande, ne pas manger de viande*). La chute des "e" muets sera laissée à l'initiative des lecteurs qui interpréteront les dialogues pour le CD d'accompagnement du manuel, et de l'instruction qu'ils auront reçue: une diction la plus "naturelle" possible (comme de bons comédiens de théâtre) ou une diction ralentie à des fins pédagogiques. Nous avons conclu à propos de la variation diatopique à la nécessité de dissocier production et compréhension, parce qu'il faut apprendre à comprendre davantage que ce qu'on peut ou doit produire, et que l'introduction de ce type de variétés de français se fera au-delà du niveau seuil (B1) et même du niveau d'indépendance (B2). La même réflexion vaut pour les variations strictement socio-culturelles (introduction des argots, etc.). Mais pour ce qui est de la variation diaphasique, il nous semble que nous devons préparer nos élèves à comprendre une interaction du type de celle du film parce qu'elle est tellement quotidienne – sur un thème niveau A1-A2 – qu'ils se retrouveraient

<sup>12</sup> Nous ne rentrons pas dans les détails, mais lorsqu'une interrogation n'a pas une valeur de demande d'information, mais de demande de confirmation, comme dans les interrogations négatives, l'emploi de *est-ce que ne serait pas possible*. L'emploi de l'inversion serait grammaticalement correct, mais en contraste avec le registre.

complètement perdus dès leur premier séjour dans une famille. Dans la perspective d'un enseignement simultané des compétences productives et réceptives, la solution est de dissocier les discours oraux sur la base desquels l'apprenant fixera la prononciation des mots et les structures de la langue et qui apparaissent généralement dans la phase de réception de l'input, et les discours oraux plus authentiques sur lesquels exercer progressivement la compétence de compréhension réelle en rendant l'apprenant conscient des phénomènes de variation de l'oral standard. Reste à élaborer une méthodologie d'apprentissage de la compréhension de l'oral authentique, en dessinant notamment une progression qui peut commencer dès le niveau A1, et qui ne provoque pas d'interférence négative avec le processus d'acquisition de la compétence de production orale.

En tout état de cause, très vite, on pourra faire prendre conscience de la disparition de *ne* en français et donc de l'importance fondamentale pour le

sens du *pas*, afin que les élèves précisément ne l'oublient pas comme ils le font souvent en calquant l'italien. On leur apprendra à éviter les interrogations avec inversion du sujet dans une conversation familière, mais à les utiliser à l'écrit, même de préférence à *est-ce que*. On leur apprendra ces petits mots phatiques qui ponctuent l'oral (*bon, quoi*, etc.) qui souvent gênent la compréhension.

L'enseignement des français trouve toute sa place au sein même de celui du français

Et aussi, on essaiera de leur apprendre à respecter le rythme de la phrase française ; par exemple une phrase aussi banale que *où est-ce que tu vas* se prononcera avec quatre syllabes et pas cinq /wɛs-kə-ty-va/ .

#### CONCLUSION

Une petite remarque finale toutefois qui met un tout petit d'eau au moulin

de l'académisme (dont on aime à accuser les Français) : un francophone sera toujours plein d'admiration pour un étranger qui "parle comme un livre", mais il sera davantage heurté par quelqu'un qui, ne maîtrisant pas parfaitement les conditions d'emploi des formes qu'il utilise, commet des erreurs sociolinguistiques de tout type (d'accent, de niveaux de langue, de registre). Je ne peux m'empêcher de sursauter lorsque mes étudiants de faculté répondent *ouais* à mes questions le jour de l'examen, devinant à ce seul indice qu'ils ont fait un séjour en France, bien que je me réjouisse par ailleurs qu'ils aient enfin compris que passer la frontière pour apprendre une langue est une démarche bien plus profitable qu'un livre ! Mais en opérant de façon mesurée la dissociation des compétences travaillées – compréhension ou production –, alors l'enseignement des français trouve toute sa place au sein même de celui du français, et nos étudiants, de retour sur les bancs de la faculté ou de l'école, apprendront alors aussi à quel moment ils pourront utiliser *ouais*.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français : un référentiel*, Didier, Paris.
- BOUTET J. (1997), *Langage et société*, PUF, Paris.

- GADET F. (2007), *La variation sociale en français*, Nouvelle édition, Ophrys, Paris.
- JAMET M.-C. (2007), "De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle. Implications didactiques pour les

- manuels.", in ALAO G, ARGAUD E, DERIVRY-PLARD M., LECLERCQ H. (a cura di), *Grandes et Petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Bern.
- MERLE P. (1999), *Le prêt à parler*, Plon, Paris.

#### SITOGRAFIE

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>