

**L'EXPLOITATION DE SUPPORTS AUDIOVISUELS COMME MOYEN  
D'ACQUISITION DU FRANÇAIS INFORMEL**

**THE USE OF AUDIOVISUAL MEDIA AS A MEANS  
OF ACQUIRING INFORMAL FRENCH**

**UTILIZAREA SUPORTURILOR AUDIOVIZUALE CU SCOPUL  
DE A ÎNVĂȚA FRANCEZA INFORMALĂ**

**Hugo POTELOIN**, lector univ.,  
Universitatea din Poitiers, Franța  
ORCID: 0009-0001-7947-3876  
hugo.poteloin@gmail.com

**Hugo POTELOIN**, University Lecturer,  
University of Poitiers, France

**CZU: 37.016:811.133.1+004**

**DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p409-417**

**Abstract.** This article examines the use of audiovisual media (films, series, short films, etc.) for the acquisition of non-standard French. At present, colloquial and oral French are given a marginal place in FLE teaching, in favour of standard or even formal French. This raises the question of the purpose of such teaching since it does not enable learners to adapt when interacting with native French speakers. In fact, the French used by the latter is often at odds with that taught in class in that it does not always abide by the rules of grammar and syntax or by the codes of written French and is not always restricted to a single register. In this article, we first look at the necessity of teaching informal French to enable learners to adapt to different situations of communication. We then focus on the content to be taught in relation to the specific features of audiovisual media. Finally, we suggest ways of integrating linguistic variation into the teaching of French as a foreign language.

**Keywords:** linguistic variation, audiovisual media, French as a Foreign language didactic, oral-written.

### **Introduction**

Avec l'avènement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, la communication, notamment orale, a été placée au centre des préoccupations de l'enseignement du Français Langue Étrangère. Pour autant, il semble demeurer de nos jours une inadéquation entre le français tel qu'il est enseigné et le français parlé au quotidien par les locuteurs natifs. Ce sont ce que révèlent les interrogations de Dúran & McCool (2003) (« *If this is French, then what did I learn in school?*<sup>6</sup> ») et de Weber (2006) (« *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* »), qui font également écho aux interrogations que posent de nombreux apprenants à leurs enseignants encore aujourd'hui. En effet, les locuteurs natifs du français lorsqu'ils s'expriment ne respectent pas nécessairement les règles de grammaire ou de syntaxe, n'utilisent pas toujours de mots appartenant à un seul registre et n'obéissent pas nécessairement aux contraintes qu'ils pourraient s'imposer à l'écrit. Confronté à ce parlé désobéissant, les apprenants se trouvent alors rapidement en situation de malentendu voire d'incompréhension.

---

<sup>6</sup> « Si c'est ça le français, qu'est-ce que j'ai appris à l'école ? » (nous traduisons)

Dès lors, il convient de revenir sur les facteurs de cette inadéquation entre l'enseignement et la langue cible. Comment se fait-il que les apprenants soient si désemparés face au français non standard alors même que l'enseignement du FLE vise à les préparer à faire face à la communication ? Comment peut-on, en tant qu'enseignants, corriger ou du moins tenter de corriger cette tendance ? Quels recours nous apportent les avancées technologiques pour construire cet enseignement ?

Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions en revenant tout d'abord sur les causes de ce décalage. Pour cela, il nous faudra examiner la place du français non standard aussi bien dans matériel pédagogique que dans les pratiques enseignantes. Ce faisant, nous rappellerons la nécessité d'une sensibilisation au français non standard. Puis, il incombera de réfléchir au type d'enseignement qu'un professeur peut apporter pour corriger ce décalage. À cette fin, nous dégagerons un ensemble de critères indispensables à l'enseignement des variétés et des registres non standards. Cela nous amènera à considérer les supports audiovisuels, un type de média particulièrement utile dans la perspective adoptée. Pour terminer, nous présenterons des exemples d'activités mises en place afin de familiariser les apprenants avec une variété du français.

### **1. Remarques préliminaires**

Si nous souhaitons aborder la question de l'enseignement de la variation linguistique, il nous faut d'emblée préciser ce que nous entendons par français non standard ou informel. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les réflexions de Kovács (2021), qui en reprenant Gadet et Guérin (2016) le définit comme une certaine utilisation de la langue qui se développe « en marge des règles reconnues comme légitimes ». De fait, le français non standard englobe aussi bien les registres de langue (populaire, familier, argotique...) que les différentes variétés linguistiques (parler-jeune, français des banlieues...). Toutefois, malgré la distinction que nous opérons ici entre les variétés et les registres de langues, il nous faut rappeler que les unités lexicales se conforment rarement à une seule variété ou à un seul registre. Et donc, la délimitation entre les registres et les variétés n'est aussi prononcée dans la langue parlée.

Cette définition laisse apparaître un ensemble de variations en contraste du français formel, qu'il nous faut à présent identifier. Dans sa nature, le français informel se manifeste principalement dans le vocabulaire employé. En fonction des situations de communication, les locuteurs du français adoptent un vocabulaire précis et prémédité qui se rapproche de l'écrit ou, au contraire, utilisent des mots et des expressions plus relâchés ou plus connotés, qui sont propres à l'oral. Néanmoins, la variation n'est pas uniquement de nature lexicale. Elle apparaît également au niveau de la phonétique, de la syntaxe et de la morphosyntaxe. Par conséquent, l'apprentissage de la variation linguistique doit inclure aussi bien le lexique informel, qui constitue l'élément principal du français informel, que les formes marquées à l'oral.

### **2. Analyse de la place du français informel en didactique du FLE**

Étant parti du constat qu'il existe un écart entre le français appris et le français parlé, nous devons à présent nous tourner vers deux vecteurs essentiels de l'enseignement et l'apprentissage du français: les manuels de langue et les enseignants.

#### **2.1. Place de la variation sociolinguistique dans les manuels**

Afin de mieux comprendre les causes de l'inadéquation entre français parlé et appris, nous nous appuyerons sur deux méthodes récemment parues, Édito (2022) et Défi (2020), en

essayant d'analyser la place qu'elles réservent aux variations linguistiques. Il semble intéressant de s'appuyer sur des manuels conçus récemment, du fait de la nature évolutive des variations. En effet, le français informel s'enrichit continuellement de nouvelles expressions ou locutions et la vision de ce qui est vulgaire, populaire ou formel évolue avec le temps. Ce qui a été connoté comme informel hier peut aujourd'hui avoir évolué vers le formel ou populaire.

La méthode Édito est composée de 4 volumes couvrant les niveaux allant de A1 à B2 du CECRL. Elle se destine à un public d'adultes et de grands adolescents et comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique ainsi qu'un ensemble d'activités en ligne. Elle adopte dans son enseignement « une approche par tâches communicatives authentiques grâce auxquelles l'apprenant développera des savoir-faire en interaction. » (2022 : 3). Étant donné l'accent mis sur les savoir-faire en interaction, étudier le traitement des variations semble particulièrement pertinent. Pour cette analyse, nous nous appuyerons principalement sur le manuel Édito B2 (2022), puisqu'il s'agit du niveau de langue à partir duquel le CECRL indique que les apprenants doivent être capable de comprendre et de se servir des différents registres de langue.

Force est de constater que les variations ne sont pas traitées uniformément dans les 12 unités du manuel. Dès le tableau synoptique, on peut observer que le français informel ne sera étudié que dans une seule unité. En effet, l'unité 10 « Parlez-vous français ? » indique dans ces objectifs lexicaux l'étude de l'argot. Les autres unités ne font pas mention de la variation du français du point de vue lexical, syntaxique, morphosyntaxique ou phonétique. Pour autant, la variation n'est pas complètement absente. Nous remarquons certains mots comme « relou » qui apparaît dans un document de l'unité 1, des structures interrogatives sans inversion du sujet « Vous avez dit « Parisiens » ? » comme titre d'un document dans l'unité 7 ou encore un redoublement du sujet « La solidarité aussi ça se construit ! » dans la première illustration de l'unité 9. Ces variétés ne sont néanmoins pas analysées mais simplement données à voir aux apprenants. Dans ce sens, on peut également retrouver des unités lexicales informelles dans les listes de vocabulaire par exemple « être viré », « bosser », « engueulade » ou « tchatcher ». Elles sont simplement suivies de la mention *fam.* pour indiquer qu'elles appartiennent au registre familier. Cette catégorisation n'est pas optimale pour l'apprentissage puisqu'elle range dans une même catégorie des unités lexicales très stigmatisées et peu stigmatisées. L'unité lexicale « bosser », peu chargée affectivement, n'est pas distinguée de « glander », qui désigne les parties génitales d'un homme et de fait, peut toucher à des tabous sociaux. Nous pouvons également nous interroger ici sur la pertinence de placer ces unités lexicales informelles au milieu d'autres unités lexicales appartenant au registre formel et de les étudier de manière décontextualisée. Présenter de cette manière le vocabulaire n'apporte pas d'informations aux apprenants sur la situation de communication. Or, selon Armstrong (1998: 484), la variation informelle « est étroitement liée au sujet du discours, et de ce fait représente une fonction de la relation qui a cours entre les locuteurs ». De plus, certaines unités lexicales appartenant au registre informel ne sont pas identifiées comme telles, c'est le cas avec les mots tronqués dans l'unité 1 « écolo », dans l'unité 4 « appli » et dans l'unité 7 « l'actu » ainsi qu'avec certains mots ou locutions « le (petit) boulot » dans l'unité 2 ou « avoir la patate/la pêche » dans l'unité 8. En ce qui concerne l'unité 10, les principales activités d'apprentissage du vocabulaire passent par le repérage de sens à partir d'une liste de mots ou par la réutilisation dans des textes lacunaires. Ces exercices ne présentent pas de réels intérêts pour l'apprentissage et, pire encore,

découragent les apprenants puisqu'ils les obligent à deviner le sens à partir de connaissances qu'ils ne possèdent pas. D'autre part, la forme adoptée, à savoir des listes de mots, enlève tous les précieux indices extralinguistiques sur lesquels un apprenant pourrait s'appuyer pour deviner le sens. Ainsi, le manuel ne semble pas encourager les apprenants à développer un savoir-faire, qui les rendrait plus autonomes face à des situations de communication réelles comme il le prétendait dans son introduction.

*Défi* est une méthode de français langue étrangère publiée en 2018 et destinée à un public d'adolescents et d'adultes, dans laquelle « [...] le fait culturel et socioculturel se met au service des acquisitions linguistiques. » Elle est composée de 5 volumes, à destination des niveaux A1, A2, B1, B2 et C1. L'ensemble pédagogique de chaque volume inclut un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et des activités à réaliser en ligne. Dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons au livre de l'élève *Défi 4* (2020) conçu pour un public cherchant à acquérir le niveau B2 puisqu'il se propose de travailler en particulier sur les registres de langues.

Contrairement à *Édito B2* (2022), le manuel *Défi 4* (2020) généralise davantage l'étude des variations linguistiques. Chacune des unités proposent de travailler sur des aspects informels de la langue. L'enseignement du lexique informel est très présent dans le manuel, comme on peut le voir dans l'unité 2, avec certaines expressions familières d'appréciation, dans l'unité 7, avec les expressions familières liées à la facilité et à la difficulté ou dans l'unité 8, avec une activité de reconnaissance des registres à l'oral. Pour autant, le manuel évacue complètement les indices extralinguistiques durant ces exercices. Tout comme dans le manuel *Édito* (2022), ces derniers s'appuient sur des documents fabriqués voire n'utilisent aucun document. Ce qui pour rappel n'encourage pas l'apprenant dans son apprentissage et ne contribue pas à son autonomie. Du reste, un gros travail est fait sur les différentes expressions imagées en français. Au cours de chaque unité, les apprenants pourront découvrir diverses expressions à partir d'un mot ou d'un thème en particulier. Si nous pourrions d'abord saluer de telles activités, nous ne pouvons que déplorer le choix des unités lexicales, qui mélangent sans distinction des expressions qui appartiennent à l'oral (e.g. « jouer le jeu ») et des expressions qui sont surtout présentes à l'écrit (e.g. « tirer son épingle du jeu »). Cette non-distinction entre le registre formel et informel se retrouve également dans les exemples de production orale. Ces énoncés signalés en rouge alternent entre français formel (e.g. « Je ne comprends pas pourquoi on continue de faire de l'élevage intensif de poulet. ») et français informel (e.g. « Moi, je trouve insensé de manger des produits bio importés de très loin. »). Si au premier abord ce choix paraît anodin, nous pourrions nous demander s'il ne contribue pas à la confusion des registres chez les apprenants.

Cette analyse de manuels récemment publiés montre bien que malgré une volonté d'intégrer les variations, elles n'occupent toujours qu'une place marginale face au français standard et donne rarement lieu à un travail de réflexion sur la langue.

## **2.2. Place de la variation chez les enseignants**

Après nous être penché sur quelques manuels de langue, nous nous tournerons dans cette section sur le rôle qu'occupent les professeurs dans l'enseignement de la variation et sur les ressources pédagogiques à leur disposition.

Concernant le rôle des enseignants, le fait est que nombre d'entre eux ne voient pas d'intérêt à faire acquérir les variations. Tomhé (2009) explique ce désintérêt par les représentations affectives que les enseignants auraient vis-à-vis de la langue. En effet, ils auraient tendance à transmettre la langue telle qu'ils la connaissent et qu'ils l'ont étudiée : une langue écrite standard, voire littéraire. Toutefois, nous pourrions aussi souligner d'autres raisons comme une différence de priorité, l'accent serait mis sur certaines compétences au détriment des autres, ou un choix pédagogique implicite, l'enseignant adopte une approche prescriptive de la langue. Petitpas (2010) ajoute également à ces facteurs de non enseignement du français informel le manque de temps et de connaissances. En outre, il serait particulièrement délicat pour un enseignant de mener un cours sur les variations lorsqu'il est lui-même insuffisamment formé.

Concernant les ressources pédagogiques, le français informel n'est présent que de manière épisodique. Il n'existe que très peu de matériel pédagogique spécifiquement centré sur l'étude de cette variété (Detey, 2017: 103, 106). Quant aux manuels, ainsi que nous l'avons mentionné auparavant, ils ne permettent pas de sensibiliser les apprenants aux différents registres de manière raisonnée puisque l'objet étudié est toujours traité de manière décontextualisée et l'enseignement ne fait pas appel aux connaissances linguistiques ou extralinguistiques de l'apprenant.

Malgré tous ces manques, il semble paradoxal d'ignorer cette variété qui fait pourtant partie du code commun. En effet, l'objectif d'un enseignant est aussi de rendre l'apprenant capable de s'adapter aux différentes situations de communication. Et, au-delà de sa fonction, il a tout intérêt à l'enseigner puisque l'acquisition du français informel présente de nombreux avantages pour l'autonomie des apprenants. Avec cette connaissance, ils pourront mieux s'adapter et appréhender la société dans laquelle ils évoluent et échanger plus facilement avec des pairs natifs dont la variété dominante s'éloigne du français standard.

En outre, le CECRL (2018) insiste sur l'importance de faire acquérir une compétence sociolinguistique et de faire comprendre la valeur sociétale de la langue. Les descripteurs du niveau B2 indiquent au sujet de la maîtrise des registres de langues que l'apprenant :

*Peut suivre des discussions de groupe et y participer en faisant quelques efforts même quand les gens parlent rapidement et utilisent des termes familiers.  
Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.*

Conseil de l'Europe, 2018

Or, un apprenant censé maîtriser les registres de langue au niveau B2 doit y avoir été sensibilisé au préalable. Les auteurs du référentiel ajoutent également que les différents registres doivent être maîtrisés aussi bien au niveau de la compréhension que de la production. Toutes ces constatations renvoient à celles présentes dans la littérature spécialisée et confirment la nécessité d'intégrer le français non standard dans l'enseignement de la langue.

### **3. Exploitation des supports audiovisuels pour le français informel**

Dès lors qu'on constate une insuffisance des manuels et la nécessité d'un tel enseignement, il faut alors rechercher d'autres moyens d'enseigner ces variétés si importantes pour les apprenants. Se pose alors la question de savoir comment étudier les registres de langue et sur quels supports s'appuyer pour les étudier.

### 3.1. Quelques critères pour l'enseignement de la variation

La littérature spécialisée nous apporte un grand nombre d'indications pour sélectionner les contenus à faire acquérir et de critères quant au type de supports à favoriser pour l'enseignement. Dans cette section, nous faisons la synthèse des critères qui nous semblent les plus pertinents pour l'apprentissage des variations.

- A. *L'enseignement de la variété doit favoriser avant tout l'usage de documents authentiques oraux.* Étant donné la forte fréquence de la variation dans la langue orale, l'accent doit être mis sur les supports oraux sans toutefois négliger les formes d'oralité présentes dans certains types de textes (roman populaire, titre de presse...). De surcroît, les supports fabriqués ou calqués sur l'écrit devront être évacués au profit de supports authentiques plus expressifs et plus riches de variations (Gadet, 2007).
- B. *La compétence passive (compréhension orale et écrite) prime sur la maîtrise active (production) de la variation.* L'objectif de l'apprentissage tend davantage à développer chez les apprenants une conscience sociolinguistique (Petitpas, 2010), c'est-à-dire une compétence passive qui leur permettra d'être à même de comprendre le français parlé non standard, qu'à les transformer en locuteurs natifs. D'ailleurs, il n'y a pas vraiment d'intérêt à faire acquérir ce type de compétence alors même que le locuteur natif n'a qu'une compétence passive. En effet, un francophone au quotidien reconnaît toujours plus de formes qu'il n'en utilise (Eloy, 2003).
- C. *Puisque la variation concerne tous les aspects de la langue, aucune compétence langagière ne doit être négligée.* Cependant, certaines compétences pourront prendre le pas sur d'autres en fonction du genre de variations étudié. Comme nous l'avons évoqué auparavant, du fait du caractère majoritairement lexical du français familier, l'étude de cette variété devra se concentrer davantage sur l'enseignement lexical (Petitpas, 2018).
- D. *Pour enseigner la production, les variations doivent être sélectionnées.* L'enseignant doit choisir en amont de son enseignement les variations diastratiques et diaphasiques les plus fréquentes et les plus représentatives et ne retenir que les variétés les plus faciles à acquérir pour l'apprenant. En somme, il doit adopter ce que Valdman (2000) nomme une « norme pédagogique ». Cependant, nous sommes conscients de la difficulté de s'appuyer sur une telle norme, qui peut entraîner des conséquences néfastes sur la compréhension orale des apprenants (Surcouf & Ausoni, 2022). Elle reste malgré tout un bon indicateur pour choisir les contenus à enseigner.

### 3.2. Les intérêts des supports audiovisuels

C'est en gardant ces considérations à l'esprit que nous nous sommes tournés vers un format qui puisse répondre à tous nos critères, à savoir les supports audiovisuels. Le terme « support audiovisuel » reste volontairement vague afin de ne pas se restreindre quant au choix des formats (film cinématographique, série télévisée, extrait de sketch d'humour, court-métrages...).

Les supports audiovisuels sont particulièrement intéressants puisqu'ils permettent de confronter les apprenants à des phénomènes langagiers propres à l'oral dans des situations de communication réelles ou quasi-réelles. Ils présentent l'information autrement en leur fournissant des éléments extralinguistiques sur lesquels ils pourront s'appuyer pour inférer le sens de certains mots ou de certaines constructions. En plus du lexique appartenant au registre familier, on peut retrouver dans ces supports des phénomènes propres à l'oral. Il peut s'agir aussi bien de phénomènes grammaticaux (omission de « ne » dans les formes négatives, remplacement du « nous » par « on », utilisation des marqueurs du discours (*hein, bon, ben, bah*), redoublement du sujet...), que de phénomènes syntaxiques (phrases interrogatives sans inversion du sujet, avec des structures semblables à une phrase présentative ou construites avec les variantes d'« est-ce que »...) ou de phénomènes phonétiques (apparition de consonnes de liaison, élision de voyelles, de consonnes, de semi-consonnes...).

Au-delà des considérations linguistiques, les supports audiovisuels donnent l'opportunité aux apprenants de s'ouvrir à la culture de la langue cible. Chaque support audiovisuel véhicule différentes références culturelles, des sous-entendus, des conventions partagés par les natifs ou bien certains stéréotypes.

#### **4. Exemples d'activités d'apprentissage à l'aide de supports audiovisuels**

Pour clôturer ce travail, nous présenterons une séquence d'activités destinée à un public de niveau B1 et conçue autour d'un extrait de sketch humoristique de l'humoriste Pierre Thevenoux. La séquence a été élaborée sur le thème de l'écologie et se pose comme objectifs sociolinguistiques de travailler sur la troncation des mots à l'oral, le lexique informel de l'argent et de l'écologie ainsi que les connecteurs logiques à l'oral. Il nous faut préciser que cette activité vise avant tout le développement de la compétence lexical, néanmoins une exploitation des contenus syntaxiques ou phonétiques qu'offre cette vidéo aurait tout à fait été envisageable. La conception de cette séquence s'est inspirée des exercices de Petitpas (2018).

- **Compréhension et conceptualisation: faciliter la compréhension à l'aide du contexte**

Les premières activités visent à favoriser la compréhension globale et détaillée du support audiovisuel. Comprendre le contexte et le sens global permettra par la suite aux apprenants d'inférer le sens des mots inconnus. Ils pourront s'appuyer sur les indices extralinguistiques liés à la situation de communication, tels que les gestes de l'humoriste ou les rires de l'audience, et sur les indices linguistiques, présents dans les mots eux-mêmes et donnés par les autres mots du texte. Ils prendront également conscience des facteurs de communication qui déterminent l'usage d'un tel registre.

Pour ce faire, nous demandons aux apprenants de répondre à une série de questions à l'oral après avoir visionné la vidéo : « Quel est le thème du sketch ? », « Dans quel cas, est-il difficile d'être écolo ? » et « Que recommande l'humoriste pour sauver la planète ? ». Sans pour autant être en mesure de comprendre toutes les subtilités de la communication, les apprenants sont déjà capables de repérer certaines informations et d'émettre des hypothèses sur les informations qu'ils n'ont pas compris. Nous précisons que nous avons choisi de conserver les mots informels afin de faciliter le travail de repérage et de ne pas expliquer le sens de ces mots afin d'amener les apprenants à prêter attention au contexte qui entoure ces mots.

Après avoir compris le sens global du texte, nous invitons les apprenants à répondre à des questions qui les amèneront à construire le sens des mots. Tout d'abord, on leur demande de repérer dans la vidéo les mots qui correspondent à « biologique » et « écologique ». Puis, après s'être familiarisé avec le procédé de troncation, nous les invitons à repérer les différents mots synonymes d'argent. De cette façon, nous entretenons les rapports syntactico-sémantiques de type collocationnel (e.g. oseille / paiement, payer / balles...) ou antonymique (e.g. écolo / déforestation) (Petitpas, 2009), qui leur permettront de construire peu à peu un savoir-faire sociolinguistique en autonomie. En ce qui concerne les connecteurs logiques, une activité de correspondance entre les connecteurs formels et informels suffira à montrer les différences entre l'écrit et l'oral (e.g. « genre » pour dire « par exemple » ou « environ »).

- **Fixation: soutenir l'apprentissage hors contexte**

Dans un deuxième temps, des activités décontextualisées amènent les apprenants à renforcer leurs connaissances lexicales. À la manière des exercices de Petitpas (2018), nous pouvons proposer des activités qui donneront l'occasion aux apprenants de reconstruire les mots (en particulier avec les mots tronqués « bio » et « écolo » présent dans l'extrait) ou de mieux comprendre le passage du sens littéral au sens dérivé (expliquer le rapport étymologique entre des mots « fric » et « oseille » avec la nourriture). Tout ceci contribuera à favoriser la mémorisation des apprenants en focalisant leur attention sur les sens et les caractéristiques des mots informels.

- **Production: s'exprimer par la mise en situation**

Pour terminer, des activités de réemploi viendront clôturer la séquence en encourageant les apprenants à recontextualiser les unités lexicales nouvellement acquises. Devant le constat que le cadre scolaire ne donne pas la possibilité de reproduire une situation de communication authentique qui imposerait d'utiliser le français informel, nous avons conçu une activité qui amènera les apprenants à communiquer tout en se réservant des mots informels. Dans cette dernière, ils devaient imaginer un dialogue entre un ami français et eux. Le thème de la conversation portait sur l'achat de produits alimentaires pour une soirée à venir. Les deux partis étaient en désaccord sur les produits à acheter, l'un souhaitait acheter les produits les moins chères tandis que l'autre voulait acheter les plus écologiques. Ce type d'exercice permet aux apprenants d'utiliser un nouveau registre de langue en immersion dans une situation de communication aussi vraisemblable que possible.

### **Conclusion**

Devant le constat d'un manque de ressources adéquates et prêtes à l'emploi et de la nécessité de sensibiliser les apprenants aux différents registres du français, les supports audiovisuels semblent apporter de nouvelles opportunités pour l'enseignement du français informel. Par sa nature authentique et à travers sa richesse de variations, ce genre de support présente de multiples avantages pour découvrir ou approfondir ses connaissances sur la variété du français. Toutefois, l'exploitation de ces ressources doit suivre une méthode structurée qui permettra d'organiser et de présenter les différents contenus lexicaux, syntaxiques, grammaticaux et/ou phonétiques. Nous espérons que les exemples d'activités présentés encourageront les enseignants à imaginer et à créer à leur tour des activités autour des supports audiovisuels. Cela apporterait aux apprenants une meilleure compréhension de la réalité linguistique et sociale et garantirait une communication plus aisée et plus légère avec les locuteurs natifs qu'ils seront amenés à rencontrer. Reste à savoir si se contraindre à enseigner



les variétés diaphasiques et diastratiques du français de France est suffisant pour communiquer dans un monde francophone où la variation est aussi de nature diatopique.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. ABOU-SAMRA M., HEU-BOULHAT É. PERRARD M. & CARACO A. *Édito B2. Méthode de français. 4<sup>ème</sup> édition*. Lavis : Éd. Didier FLE. 2022. 224 p. ISBN : 978-2-278-10366-9.
2. ARMSTRONG N. La Variation sociolinguistique dans le lexique français, *Zeitschrift für Romanische Philologie*. 114(3), pp. 462-495
3. BIRAS P., CHEVRIER A., JADE C., WITTA S., FOUILLET R. & GARMENDIA A. *Défi 4. Méthode de français. Livre de l'élève*. Édition internationale : Éd. Maison des langues. 2020. 192 p. ISBN : 8417249729.
4. CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. *Council of Europe* [en ligne], 2018. [Consulté le 22/03/2024]. Disponible sur : 16807875d5 (coe.int)
5. DETEY S., La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : JENG A.-C., MONTONERI B., MAITRE M.-J. (éds.) *La variation linguistique dans la formation en FLE à l'université, Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, 2017, pp. 93-114.
6. DURAN, R. & MCCOOL, G., If This Is French, Then What Did I Learn in School? *The French Review*, 2003, 77(2), pp. 288-299.
7. ELOY, J.-M., Enseigner le français avec la variation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. 2003, 49, pp. 5-14.
8. GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, 2003.
9. GADET, F. & GUÉRIN, E., Construire un corpus pour des façons de parler non standard: "Multicultural Paris French". *Corpus* [en ligne], 2016, 15. [Consulté le 22/03/2024] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/corpus.3049>
10. KOVCÁS, M., Réflexions sur la nécessité d'intégrer les registres et variétés de langue non standard dans l'enseignement du FLE. In : FIPF. *Congrès européen de la FIPF : 3<sup>ème</sup> acte*, 4-8 septembre, Athènes. Athènes : National and Kapodistrian University of Athen, 2019, pp. 696-706.
11. PETITPAS T., Améliorer la compréhension du vocabulaire non standard en classe de FLE : les mots et les contextes qui favorisent les inférences lexicales. In : KACPRZAK A. & GOUDAILLIER J-P. (éds.) *Standard et périphéries de la langue*. Łódź-Łask : Oficyna Wydawnicza Leksem, 2009, pp. 199-206.
12. PETITPAS T., Enseigner la variation lexicale en classe de FLE, *The French Review*, 2010, 83, pp. 800-818.
13. PETITPAS T. *Le français informel en classe de langue. Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire*. Paris : Éd. L'Harmattan. 2018, 210 p. ISBN : 978-2-343-13717-9.
14. TOMHÉ Y., Les registres de langue à l'écrit. *Franc-Parler* [en ligne], 2009. [Consulté le 22/03/2024]. Disponible sur: [https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/variations\\_registres.htm](https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/variations_registres.htm)
15. SURCOUF, C. & AUSONI, A., Le français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était » - production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE. *Mélanges CRAPEL*. 2022, 43(1), pp. 130-156.
16. VALDMAN A., Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French review*. 2000, 73(4), pp. 648-666.
17. WEBER C., Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?, *Le français dans le monde*. 2006, 345, pp. 31-33.