BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE LENGUAS

« La sensibilisation aux registres de la langue française pour développer la compétence communicative des étudiants de la licence en Enseignement du Français de la BUAP »

Mémoire pour obtenir le diplôme de :

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Présenté par :

Emily Justine Medina Torres

Sous la direction de :

Mtra. Maria Eugenia Olivos Perez

Puebla. Pue. Octubre, 2024

« La sensibilisation aux registres de la langue française pour développer la compétence communicative des étudiants de la licence en Enseignement du Français de la BUAP »

Après avoir lu ce travail de recherche effectué par :

Emily Justine Medina Torres

Les membres du jury de mémoire ont considéré qu'il méritait d'être accepté en tant qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Directrice du mémoire

Mtra. María Eugenia Olivos Pérez

Membre du jury

Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin

Membre du jury

Dra. María Lilia López López

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont été impliquées dans la réalisation de ce mémoire et je leur exprime ma profonde gratitude. Néanmoins, avant de nommer ces personnes, j'axe mes remerciements les plus sincères à Dieu, qui m'a donné la force et la sagesse tout au long de ce parcours académique.

Je souhaite également remercier à ma directrice de mémoire, la professeure Olivos Pérez, pour sa supervision, son orientation, sa disponibilité et ses précieux conseils étant des piliers dans la réussite de ce travail. Je tiens de même à remercier la professeure Voisin, qui m'a initié à l'univers de la recherche et m'a accompagné non seulement pendant mon parcours universitaire, mais aussi dans les séminaires de recherche. Ses enseignements m'ont définitivement éclairé dans ce domaine.

Un grand merci aussi aux membres du jury, qui ont accepté de me lire, et dont leurs impressions ont enrichi cette recherche.

Je souhaite aussi dédier un remerciement un peu plus personnel et profond à ma sœur Julissa qui m'a beaucoup encouragé tout au long de ce chemin. À mes parents, Liliana et Sergio, je dédie également ces lignes. Leur amour et leur confiance en moi ont été source de motivation pour aller de l'avant. En plus de mes collègues universitaires, avec lesquels j'ai partagé tant de bonnes expériences, je tiens à exprimer ma gratitude pour n'avoir jamais abandonné ce travail de recherche et pour avoir consacré mon énergie.

TABLEAU DE CONTENU

CHAPITRE I : AVANT-PROJET 6

1.1 Problématique 6

1.2 Délimitation 7

1.3 Justification 8

1.4 Les objectifs de la recherche 9

1.5 Questions de recherche 10

1.6 Synthèse des chapitres 10

CHAPITRE II. CADRE CONCEPTUEL 13

2.1 Compétence communicative 13

2.1.1 Dell Hymes 17

2.1.2 Labov 24

2.1.2.1 Les variations linguistiques internes 29

2.1.2.2 Les variations linguistiques externes 30

2.1.2.2.1 Variation diachronique 32

2.1.2.2.2 Variation diatopique 34

2.1.2.2.3 Variation diastratique 37

2.1.2.2.4 Variation diaphasique 41

2.1.2.2.5 Variation diamésique 43

- Les registres de la langue 46
- Registre soutenu 51
- Registre Standard/ courant 53
- Registre familier 56
- 63

Chapitre III. Méthodologie 68

3.1 Le type de recherche 68

3.2 Échantillon 72

3.3 L’instrument de recueil de données 75

3.4 La validation du schéma d'entrevue 80
3.5 L'analyse des données 82
CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS 85
4.1 Difficultés linguistiques 86
4.1.1 Problèmes de compréhension orale 87
4.1.2 Problèmes d'expression orale 88
4.1.3 Malentendus linguistiques 90
4.2 Difficultés sociolinguistiques 93
4.2.1 Troubles de registres de langue 94
4.2.2 Style de communication 96
4.2.3 Difficultés à se lier avec des locaux 99
4.2.4 Incompréhension de l'humour français 102
4.2.5 Malentendus sociolinguistiques 104
4.3 Exposition aux registres de la langue française 106
4.3.1 Faible exposition au français 107
4.3.2 Exposition au français administratif et commercial 110
4.3.3 Exposition au français scolaire 113
4.3.4 Exposition au français relâché 116
4.3.5 Exposition au français populaire 120
4.4 Traits perçus de la parlure des natifs 122
4.4.1 Vocabulaire fréquemment utilisé 122
4.4.2 Phonétique fréquemment utilisée 124
4.4.3 Syntaxe fréquemment utilisée 126
CHAPITRE V : CONCLUSIONS 129
5.1 Réponses aux questions de recherche 130
5.2 Les limites de la recherche 134
5.3 Des enseignements tirés de cette recherche 135
5.4 Perspectives de recherches futures 136
REFERENCES 137

CHAPITRE I : AVANT-PROJET

1.1 Problématique

Notre expérience en tant qu'apprenante de Français Langue Étrangère (FLE) à la Faculté de Langues de la BUAP, ainsi que nos observations effectuées au cours de notre formation comme enseignante de FLE nous ont amené à constater que les professeurs nous apprennent à communiquer en français dit « standard », « usuel » ou « courant ». Cela signifie que la sensibilisation aux variations de la langue, ou plus précisément aux registres de la langue est souvent négligée, ce qui n'est pas idéal, car l'apprentissage du français implique de même une maîtrise des connaissances sociolinguistiques nécessaires pour interagir efficacement dans la société.

C'est à ce stade de notre recherche que nous mettons en avant l'importance de sensibiliser les apprenants aux registres de la langue. Nous proposons une analogie pour évoquer l'utilité de ces niveaux de langue : tout comme les vêtements que nous portons vont de pair avec la saison de l'année, les registres de langue s'ajustent aux circonstances dans lesquelles se déroule l'énoncé. Si certains portent un manteau au printemps, autrement dit certains se servent d'un registre dit soutenu ou soigné dans un contexte familier, ils sont considérés à cet égard comme des personnes bizarres. Ainsi qu'il est inhabituel de voir une personne portant un manteau quand le soleil brille et qu'il fait chaud, il est rare d'entendre quelqu'un parler formellement lorsqu'il est avec ses amis.

De ce fait, nous prônons la prise en compte par le professeur et les élèves des registres de la langue et du fait qu'il existe diverses façons de communiquer un énoncé selon le contexte social. De même,

nous cherchons à ce qu'ils sachent qu'apprendre le français ne devrait pas se limiter à l'appropriation des règles grammaticales, à une conjugaison correcte, etc., sinon à acquérir aussi une compétence communicative qui permette aux apprenants non seulement d'interagir de manière appropriée dans la société, mais aussi de s'adapter au mieux aux contextes communicationnels. Certes, notre filière universitaire englobe la pragmatique où nous étudions la langue en fonction du contexte et le manuel utilisé inclut des sections de vocabulaire où nous pouvons apprendre des expressions et des mots appartenant au registre familier. Cependant, pourquoi ceux qui ont effectué un stage en France se sont-ils heurtés à des difficultés lors des interactions authentiques, leur donnant l'impression que le français appris à la Faculté de Langues de la BUAP est totalement différent de celui des locuteurs natifs ?

1.2 Délimitation

Notre recherche est inscrite dans le domaine des langues étrangères et basée précisément sur le cadre sociolinguistique, car ce qui nous intéresse, c'est la sensibilisation aux registres de la langue. Nous nous appuierons donc sur la perspective actionnelle où, en substance, les connaissances et les compétences langagières acquises tout au long de l'apprentissage du français permettent aux élèves d'interagir dans des contextes de la vie réelle. C'est là justement que nous trouvons un rapport entre la perspective actionnelle et la conviction d'Hymes sur l'importance du contexte dans la construction de la connaissance des locuteurs d'une langue, et c'est précisément là que les registres de la langue entrent en jeu puisqu'ils sont utilisés en fonction de la situation de communication.

De ce fait, nous nous appuierons aussi bien sur les travaux de Dell Hymes que sur la perspective actionnelle durant notre recherche, afin de tirer profit des interactions sociales des apprenants de FLE dans les contextes divers auxquels ont été confrontés les personnes interviewées. Pour cette

raison, le public ciblé de cette recherche est constitué d'étudiants de la Licence en Enseignement du Français de l'Université Autonome de Puebla (BUAP) qui ont effectué un séjour en France durant la période 2019, 2020, 2022 et 2023, puisque ce public a été exposé à des situations de communications réelles lors de son séjour en France et que cela nous permettra de vérifier notre question de recherche, en effectuant des interviews pendant la période de printemps 2023.

1.3 Justification

L'intérêt de travailler la sensibilisation aux registres de la langue française prend son origine lors de notre expérience étant qu'étudiant du Français dans un contexte où cette langue n'est pas parlée par les membres de la communauté. De ce fait, il est difficile d'être exposé aux contextes réels d'interaction. Toutefois, ceux qui ont effectué un séjour dans un pays francophone, généralement en France, déclarent souvent qu'ils ne comprenaient pas le Français dans lequel ils se trouvaient immergés et ils se sont demandé donc sur le temps qu'ils ont investi dans leur apprentissage du Français pendant son parcours académique à l'université ou sur les raisons pour lesquelles leurs apprentissages ne furent pas utiles au départ de son séjour en France, malgré le parcours universitaire comprenant une filière enrichissant pour les connaissances des apprenants.

Nous considérons qu'il est essentiel que les apprenants de français de la BUAP développent une conscience des différentes manières de communiquer un message en fonction du contexte afin de leur faciliter les interactions authentiques voire leur adaptation lors d'un séjour en France, comme l'affirme John Lubinda (2011) :

> La visée prioritaire de tout enseignement d'une langue seconde ou étrangère quelle qu'elle soit, c'est, en définitive, de lui faire acquérir une compétence de communication…de le

> doter de moyens d'expression les plus adaptés à ce qu'il veut exprimer efficacement, en tenant compte des circonstances particulières dans lesquelles se déroule l'acte d'énonciation. (pp. 245-263)

C'est pour cela que nous analyserons les diverses situations de communications rencontrées par les étudiants ayant fait un séjour en France. De même, nous mettrons en évidence l'importance de la sensibilisation aux registres de la langue pour les interactions avec des Français natifs. De ce fait, notre recherche pourra enrichir les connaissances quant aux registres de la langue française et, dès lors, permettra aux étudiants envisageant un séjour en France de mieux réagir face aux divers contextes communicationnels.

1.4 Les objectifs de la recherche

Le but général de cette recherche est de susciter une prise de conscience de l'existence des registres de langue en prenant en compte les expériences des étudiants de la LEF ayant effectué un séjour en France, dans le but de développer la compétence communicative des étudiants de cette licence.

Objectifs spécifiques

Nous envisageons d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- Définir le concept de registre de langue et identifier ses caractéristiques.
- Présenter les traits phonétiques, syntaxiques et lexicaux des registres formels et informels qui ont remarqué les étudiants qui ont effectué un séjour en France

- Présenter les diverses situations auxquelles ont été exposés les étudiants durant leur séjour en France.
- Relever les difficultés linguistiques et sociolinguistiques vécues par les étudiants de la BUAP lors de leur séjour en France.
- Vérifier si les cours proposés par l'université sont suffisants pour faire face aux difficultés rencontrées dans les interactions sociales en contexte français.

1.5 Questions de recherche

Pour mener cette recherche nous tenterons d'apporter une réponse à ces questions.

- En quoi consistent les registres de la langue ?
- Quelles sont les caractéristiques phonétiques, lexicales et syntaxiques les plus courantes que les étudiants de la BUAP ont identifiées lors de leurs interactions communicatives pendant leur séjour en France ?
- A quel registre de langue les élèves ont été le plus exposés ?
- Les difficultés rencontrées par les étudiants de la BUAP lors de leur séjour en France sont-elles liées à une méconnaissance des registres de la langue ?
- La méconnaissance des registres de la langue des étudiants de la LEF BUAP a compliqué leurs interactions et leur adaptation pendant leur séjour en France ?
- Quel registre de langue faut-il privilégier dans l'enseignement du FLE ?

1.6 Synthèse des chapitres

Tout au long de notre recherche, nous allons mettre en évidence l'importance de la sensibilisation aux registres de langue dans les séances de FLE, en faisant appel aux expériences communicationnelles des étudiants de FLE de la Faculté de Langues de la BUAP ayant fait un séjour en France, afin de mettre en valeur la compétence communicative des étudiants de la LEF et de les préparer au préalable aux différentes situations communicationnelles auxquelles ils pourraient potentiellement être confrontés pendant un séjour en France.

En matière de résumé, nous indiquons ci-après les chapitres qui constituent notre recherche

et leur contenu.

Chapitre I : Nous présenterons en première partie la problématique et la délimitation spatio-temporelle de notre recherche, ainsi que la justification et les objectifs généraux et spécifiques et les questions qui nous permettront de développer notre recherche.

Chapitre II : La deuxième partie proposera une révision de la littérature où nous aborderons des concepts associés à la sociolinguistique, l'une des composantes de la compétence communicative, ainsi que les théories de Dell Hymes/ post-saussuriens, dans le but de comprendre notre sujet de recherche.

Chapitre III : La méthodologie utilisée sera décrite dans le troisième chapitre de la recherche**.** Nous y expliquerons la méthode ainsi que l'approche que nous avons adoptée et nous annoncerons le contexte de notre étude. En outre, nous décrirons l'échantillon et nous décrirons l'instrument mis en place pour recueillir les données auprès du public cible et la méthode que nous utiliserons pour les analyser.

Chapitre IV : L'analyse ainsi que les résultats de notre recherche seront présentées et discutées dans cet avant-dernier chapitre.

Chapitre V : Pour finir, la cinquième partie exposera les conclusions basées sur l'analyse des résultats et répondra aux questions de cette recherche en permettant de vérifier si les objectifs, tant généraux que spécifiques, ont été atteints.

1.7 Mots clés

Registres de langue, enseignement du FLE, contexte communicationnel, compétence communicative, échange universitaire, séjour en France, paramètres de communication, variations linguistiques.

CHAPITRE II. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous abordons des concepts essentiels liés à la sociolinguistique et qui fondent notre recherche, mais, avant tout, nous ferons un détour préliminaire pour étudier les théories Saussuriennes, Chomskyennes et Hymesiennes, car nous n'aurions nullement eu l'idée de l'importance de la compétence communicative, comprenant des phénomènes sociaux si, d'une part, les conceptions de *langue* et *parole* de Ferdinand de Saussure n'avaient pas été reformulées par Chomsky et, d'autre part, si les reformulations de Chomsky issues de Saussure n'avaient pas été critiquées par Hymes. Ensuite, nous nous pencherons sur la sociolinguistique, l'une des disciplines intéressées par la compétence communicative qui englobe les variations de la langue tant internes qu'externes. Parmi ces variations, nous trouvons les registres de la langue (dans la variation diaphasique) et cela nous amènera à étudier les situations de communication à l'écrit et à l'oral ou, en termes de Blanche Benveniste, "la langue du dimanche" et "la langue de tous les jours" dans lesquelles s'expriment les registres de la langue. Pour finir, nous analyserons notre contexte, c'est-à-dire l'enseignement du français langue étrangère ainsi que la présence des registres de langue dans la salle de classe.

2.1 Compétence communicative

Il est de plus en plus reconnu que la compétence communicative occupe une place prépondérante dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, car le but principal de tout enseignant n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances académiques relatives à la langue, c'est-à-dire des savoirs purement linguistiques, sinon de le rendre capable de communiquer au sens le plus large du terme. En d'autres termes, il est nécessaire de développer la compétence communicative de l'apprenant pour qu'il puisse faire face aux différents contextes de

communication. A cet égard, il nous semble pertinent d'aborder notre premier concept prévu, « compétence communicative », et de faire un bref détour sur son origine.

En linguistique, plusieurs chercheurs ont révolutionné le domaine, parmi lesquels Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky et Dell Hymes. Le travail de l'un a influencé l'autre, ce qui a entrainé des modifications profondes et des rénovations dans la vision de la langue.

C'est ainsi que leurs théories du langage humain ont permis un développement dans le champ linguistique de même que dans la didactique des langues étrangères avec le surgissement de l'approche communicative, le renouvellement des démarches d'enseignement d'une langue étrangère et, par la suite, d'autres théories.

Dans le cas de Saussure, qui est d'ailleurs considéré comme le père fondateur de la linguistique moderne ou plutôt de la linguistique structurale, fut le pionnier de la vision structuraliste de la langue, bien qu'en termes saussuriens il s'agisse d'un système ; Chomsky a établi *la grammaire générative transformationnelle* et Hymes a mis en évidence le paradigme de *la compétence communicative*.

Commençons par Saussure qui brise les paradigmes classiques des néogrammairiens avec sa vision structuraliste, mais reste lié au comparatisme. Il s'appuie sur une série de dichotomies étudiées sous un angle synchronique pour définir l'objet d'étude de la linguistique et, de cette manière, la consolider comme science. À la lumière des dichotomies saussuriennes, nous n'aborderons que celle de « langue-parole » de manière non exhaustive, car, en considérant notre révision théorique, elle nous permettra d'expliquer le développement des paradigmes postsaussuriens.

Saussure (1972) isole la langue afin de voiler le côté social qui fait changer la langue et ainsi préciser l'objet d'étude de la linguistique "en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1° ce qui est social de ce qui est individuel ; 2°ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel." (p. 30)

Nous voyons donc que le linguiste suisse propose cette distinction « Langue-Parole » du langage humain où la langue est

> un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse. (Saussure, 1972, p. 30)

Il porte donc sur un ensemble systématique de conventions abstraites auxquelles les interlocuteurs ou plutôt *une masse parlante*, comme les nomme Saussure, se plient en vue de se faire comprendre lors de la communication, alors que la parole, en contradiction avec la langue à cause de sa dimension sociale et variable, est ce que nous produisons lorsque nous parlons, autrement dit, c'est la production, propre au locuteur, de la langue.

Toutefois, pour Saussure, l'objet d'étude de cette science est la langue comme un système de signes linguistiques où seuls les éléments internes, comme les unités phonétiques, syntaxiques, morphologiques, etc., de la langue sont étudiés tandis que la parole et ses éléments externes, comme l'accent, l'intonation, le rythme, la prononciation, bref tout ce qui a trait aux aspects propres à

l'interlocuteur dans la société, sont exclus et non pertinents dans l'étude de la linguistique, car selon Saussure, ces éléments externes n'affectent pas la valeur des unités linguistiques et, par conséquent, la communication.

C'est justement vers ces idées que Chomsky s'est incliné et ses travaux *Syntactic Structures* et *Aspects of the theory of Syntax* le reflètent en 1965, en transformant la dichotomie langue-parole de Ferdinand de Saussure à travers son modèle transformationnel.

Chomsky (1971) définit premièrement la langue comme "la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue" (p. 13). Il parle d'un savoir linguistique congénital du locuteur qui lui permet, d'un côté, d'identifier ce qui est correct et incorrect d'un point de vue grammatical et, d'autre part, lui permet de mener à terme la créativité linguistique ; par créativité, il renvoie à la capacité de produire un nombre infini de nouveaux énoncés, ou plutôt des structures - syntaxiques bien entendu - et, en même temps, de comprendre ces énoncés durant la communication.

Deuxièmement, la performance est définie comme "l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes" (Chomsky, 1971, p. 13), cela veut dire qu'il s'agit de la mise en œuvre des savoirs linguistiques - la grammaire principalement - lors des situations réelles.

Donc, en guise de résumé, ce que Saussure désigne par *langue* correspond à la *compétence* chez Chomsky et, pour ce qui est de la *parole*, celle-ci équivaut à la *performance* dans les théories chomskyennes et, comme Saussure plaçait la langue au centre de l'étude, Chomsky fait de même avec la compétence.

Certes, la conviction Chomskyenne rejoint celle de Saussure, car les pensées du linguiste suisse sont basées sur des idéaux formels (connaissance linguistique, communauté homogène,..), idem pour Chomsky (1971) qui explique que :

> l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue, et qui lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacements d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques). (p.12)

Il semble donc aller de soi qu'avec Chomsky, la langue reste conçue comme un système syntaxique parfait servant à communiquer.

2.1.1 Dell Hymes

Néanmoins, il n'en est rien pour la compétence communicative de Hymes dont la réprobation est éveillée à l'issue de ce postulat, ce qui a permis de bouleverser la conception asociale de langue ou de compétence au profit d'une perspective sociale dans le monde de la linguistique. Comme le dit Hymes (1991), « La conception chomskyenne marque à la fois le renouvellement et le point culminant de la tradition structuraliste moderne en linguistique […] Chomsky porte à la perfection le désir de n'examiner que ce qui est interne au langage. » (pp. 28-29)

Dell Hymes (1972) objecte la communauté linguistique homogène exempte de tout facteur socioculturel qui ternit la compétence du locuteur-auditeur idéal de Chomsky. Pour Hymes, la

compétence va au-delà des savoirs systématiques linguistiques, c'est-à-dire que les connaissances grammaticales et syntaxiques du locuteur ne sont pas suffisantes dans la communication car la vie sociale se répercute sur ceux-ci ainsi que sur la performance du locuteur. Pour cette raison, les règles d'usage de la langue englobant le contexte tant socio-historique que culturel sont également pertinentes puisqu'elles déterminent ce qui est socialement, de ce fait grammaticalement, adéquat dans la communication, comme Hymes (1972) l'a dit :

> There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole. (p. 278)
>
> Il existe des règles d'usage sans lesquelles les règles grammaticales seraient inutiles. De même que les règles syntaxiques peuvent contrôler certains aspects de la phonologie et que les règles sémantiques peuvent contrôler certains aspects de la syntaxe, les règles des actes de langage agissent comme des facteurs contrôlant la forme linguistique dans son ensemble. (Traduit par nos propres soins)

C'est précisément cela qui donne à la langue son aspect hétérogène et variable car personne ne s'exprime de la même façon dans toutes les situations, et puis ce qui est considéré comme correct dans une communauté peut ne pas l'être dans une autre. Définitivement, Hymes (1972) a complété les idées de Chomsky en reformulant la *compétence* en *compétence communicative* intégrant ainsi une optique sociolinguistique qui envisage les règles d'usage de la langue en fonction du contexte dans la compétence linguistique de Noam Chomsky. Avec Saussure et Chomsky, la *parole* ou

compétence avait des connotations négatives telles que l'imperfection, le désordre, la difformité, etc. Citons ce qui a été dit précédemment par Hymes (1972) :

[…] Performance, an exigency rather like the eating apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world. (p.272)

[…] La performance, une exigence semblable au fruit défendu, qui pousse le locuteur-auditeur parfait dans un monde déchu. […] (Traduit par nos soins)

En revanche, Hymes considérait la performance comme quelque chose d'important car elle constitue des paramètres socioculturels ; il l'a donc définie comme *l'usage réel de la langue*. Cela étant dit, Hymes (1984, cité par Cabrales Vargas, 2011) propose la définition suivante de « compétence communicative » :

> La capacité de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant compte des facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales. (P. 423)

Cette définition semble pertinemment traduire l'importance du contexte dans la compétence communicative d'Hymes. Il est donc clair que pour l'auteur américain il existe une forte dépendance entre la communication et le contexte, mais aussi entre d'autres facteurs qui permettent à l'individu de communiquer et, par conséquent, d'interagir efficacement dans la société. Ainsi Hymes (1974) nous laissa une autre contribution ou plutôt un modèle qu'il nomma « SPEAKING

» dont les lettres représentent chacune des huit composantes de la communication : Setting (cadre) ; Participants ; Ends (finalités) ; Acts (actes) ; Key (tonalité) ; Instrumentalities (instruments) ; Norms (normes) et enfin Genre.

Nous voyons donc que la notion de compétence communicative de Hymes marqua la fin de l'étude et de la perception systématique (syntaxique) et de ce fait formelle et parfaite de la langue ouvrant la voie aux variations : aspects sociaux, historiques et psychologiques, faisant de la compétence linguistique ou grammaticale de Chomsky (1965) un élément de la compétence communicative et de la performance quelque chose de pertinent dans l'étude de la langue et qui, à la fois, n'est plus conçue comme une production incorrecte ou défectueuse.

Jusqu'à présent, nous avons vu comment les paradigmes saussuriens menèrent Chomsky et Hymes à une réflexion critique sur les idéaux structuralistes de Saussure. Il en va de même pour l'origine théorique de Hymes, nommée compétence communicative, qui eut un impact chez les chercheurs, notamment ceux consacrés à la didactique de langues étrangères, car apprendre une langue suppose établir des échanges en permanence, par conséquent les enseignants s'attaquent au même objectif « enseigner à communiquer ». C'est alors par la suite que la compétence communicative, y compris tout aspect social, commence à être au cœur des recherches ou, en mots de Verdelhan-Bourgade (1986), "La compétence de communication devient le mot-fétiche de la pédagogie du FLE." (p.75)

A cet égard, plusieurs spécialistes, enseignants et chercheurs en acquisition des langues étrangères s'emparèrent de la notion de Hymes. Il en découle la création de modèles de la compétence communicative. Commençons donc par Savignon (1972) puisqu'elle fut la première à transposer la « compétence communicative » d'Hymes, qui la définit d'ailleurs de manière générale, dans le

champ de l'enseignement du ; ensuite parce que les recherches de Savignon inspirèrent d'autres auteurs à créer les fameux modèles de compétence communicative, ce qui fut déterminant pour bouleverser les pratiques d'enseignement-apprentissage avec l'approche communicative.

En 1972, Savignon dévoila, dans une étude menée auprès des apprenants de français de l'université d'Illinois, aux États-Unis, que la mise en place de situations de communication spontanée était essentielle pour développer la compétence communicative des apprenants sans nuire à leur compétence linguistique.

Il n'était pas donc nécessaire d'inciter les apprenants à mémoriser des dialogues pour être capables de communiquer. Cela permit tant aux enseignants qu'aux apprenants de s'affranchir des pratiques de la méthode audio orale (MAO) basée sur des conceptions béhavioristes, dans laquelle l'apprenant était censé mémoriser des structures de dialogues et pratiquer des structures grammaticales afin de pouvoir parler automatiquement. Pour reprendre alors ce qui a été dit précédemment sur Savignon (2001) et sa définition de compétence communicative dans l'enseignement de langues étrangères, elle l'explique comme suit :

« the ability of classroom language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to recite dialogs or perform on discrete-point tests of grammatical knowledge. » (p.16)

« La capacité des apprenants de langues à interagir avec d'autres locuteurs et à construire du sens, par opposition à leur capacité à réciter des dialogues ou à réussir des tests spécifiques de connaissance grammaticale. » (Traduit par nos propres soins)

En outre, Savignon (1983) déclara qu'il était essentiel de fournir des stratégies pour que l'apprenant puisse faire face à la communication, idée sur laquelle se base la compétence stratégique, qui attire d'ailleurs le plus les chercheurs, proposée dans le modèle de compétence communicative de Canale et Swain (1980, 1983) et dans les modèles d'autres auteurs qui les ont suivis.

Cela dit, nous profitons pour en parler plus en détail en commençant par l'Amérique du Nord où justement Canale et Swain (1980) inclurent d'abord trois sous-compétences dont le locuteur a besoin pour pouvoir communiquer en langue étrangère :

- La compétence grammaticale ayant trait à la maîtrise de connaissances linguistiques comme le lexique, la syntaxe, la sémantique, la morphologie et la phonologie.
- La compétence sociolinguistique ayant un rapport avec les règles d'usage de la langue.
- La compétence stratégique qui concerne la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour surmonter les situations de communication.

Par la suite, à ces trois sous-compétences s'ajouta la compétence discursive, proposée par Canale en 1983, et qui renvoie à la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies pour relier les idées, structurer les textes ou les discours, et maintenir une communication fluide qu'elle soit orale ou écrite.

Après, surgit un autre modèle de compétence communicative (cc) notable ou plutôt le *construit* de la compétence langagière, comme le nomment ses créateurs Bachmann et Palmer (1996, 2010) qui distinguent deux compétences principales : **la compétence linguistique** qui englobe le savoir

organisationnel et le savoir pragmatique. Chacune de celles-ci inclut des savoirs qui comprennent différents domaines de connaissances ; et la compétence stratégique :

- **Le savoir organisationnel** a trait à l'organisation tant énonciative que textuelle et intègre le savoir grammatical et le savoir textuel :
    1. Le savoir grammatical inclut la maitrise des connaissances lexicales, syntaxiques, phonologiques et morphologiques.
    2. Le savoir textuel couvre la cohésion et la cohérence des textes, incluant les compétences en matière de structuration des discours et des paragraphes.
- **Le Savoir pragmatique** a un lien avec la production et l'interprétation du discours. Ce savoir inclut un savoir illocutoire et des savoirs sociolinguistiques.
    1. Le savoir illocutoire = la capacité à utiliser la langue de manière appropriée selon le contexte communicatif.
    2. Le savoir sociolinguistique = La capacité à utiliser et à interpréter des tournures linguistiques en fonction du contexte social, culturel, incluant le registre, les dialectes et les normes de politesse.

Qu'en est-il donc de la compétence stratégique ? Tout comme Canale et Swain qui en parlèrent, Bachman et Palmer aussi, mais ils lui accordent un statut plus élevé que les autres composantes du construit car, pour eux, les composantes ou compétences de caractère communicatif ne garantissent pas le succès de l'interlocuteur dans une situation communicative, mais il faut également un ensemble de stratégies métacognitives qui sont englobées dans la compétence stratégique

permettant au locuteur de gérer les interactions linguistiques en surmontant des obstacles et compenser ainsi les déficiences de leurs compétences linguistiques ou pragmatiques.

Au terme de la description de deux modèles des auteurs américains, nous pouvons remarquer d'emblée que celui de Bachman et Palmer (1996, 2010) est sans aucun doute beaucoup plus détaillé que celui de Canale et Swain (1980, 1983), toutefois, en dépit de la simplicité du modèle de Canale et Swain, il domina pendant plus d'une décennie les programmes d'apprentissage de langues.

Quel que soit le modèle de la compétence communicative, la transposition du fondement de Hymes en milieu éducatif permit le développement communicatif dans l'enseignement des langues étrangères.

2.1.2 Labov

L'étude de la langue a été abordée au fil des années. En nous basant sur la notion de compétence communicative, nous pouvons observer, chronologiquement, que dès la remise en question de la conception chomskyenne de la langue comme système formel, une perspective plus large est apparue sous l'effet des recherches sociolinguistiques.

De nos jours, il existe une division entre ceux qui adhèrent aux idées de Saussure et Chomsky, principaux représentants du structuralisme et du générativisme -qui voient la langue comme un système parfait, homogène, et épuré des aspects sociaux – et ceux qui suivent les perspectives, hétérogènes et ancrées à la réalité sociale et communicative, de Dell Hymes et William Labov, ce dernier étant d'ailleurs considéré comme le père de la sociolinguistique.

C'est précisément dans cette seconde conception que s'inscrit notre recherche situant au cœur du sujet les registres de la langue qui orbitent eux-mêmes autour de la conviction des sociolinguistes (Considération du social).

Sans plus de digression, partons du constat que toutes les langues vivantes varient en raison des aspects sociaux, culturels et situationnels qui entraînent des changements ou le phénomène connu sous le nom de variation linguistique d'où le désir du linguiste américain William Labov d'expliquer ces variations inhérentes à la structure linguistique. C'est justement ce souhait qui se reflète dans ses contributions qui vont au-delà de l'étude structurale et uniforme de la langue en enrichissant ainsi la linguistique et en façonnant en plus notre regard sur la langue.

Cela dit, évoquons l'apport Labovien le plus transcendantal en sociolinguistique -*Social Stratification of English in New York City, Washington, D.C.* mené pour sa thèse de doctorat dans les années soixante, qui fit de lui le pionnier de la sociolinguistique lorsqu'il parle de variations de la langue. Dans sa recherche, il étudie la variation du phonème /r/ chez les individus des trois magasins New Yorkais pour démontrer comment les facteurs sociaux influencent la prononciation et comment les individus ajustent leur langage en fonction des contextes sociaux.

Ce qui est caractéristique de la méthodologie de Labov, c'est la technique d'observation cachée qu'il utilisa : les interlocuteurs interrogés ne se sont pas aperçus du fait qu'ils avaient fonctionné comme échantillon pour l'étude, c'est logique sachant que les études qualitatives exigent des données riches, rien de facile lorsque l'échantillon en est conscient.

Grâce à la méthodologie de Labov, les réponses prévues (la prononciation du phonème /r/ des locuteurs) sont obtenues :

- Excuse me, where are the women's shoes?
- Fou**r**th floo**r**.
- Excuse me, what floor is this?
- Fou**r**th floo**r**.

De cette manière, Labov (2006) a identifié le lien entre les variations linguistiques (la réalisation ou non du phonème /r/) de l'anglais américain, clairement New-Yorkais, et les facteurs sociaux comme le contexte de parole et la distribution ou le statut social, cela l'amenant à confirmer son hypothèse :

> We begin with the general hypothesis suggested at the end of the last chapter: if any two sub-groups of New York City speakers are ranked on a scale of social stratification, then they will be ranked in the same order by their differential use of (r). (p.41)
>
> Nous partons par l'hypothèse générale suggérée à la fin du dernier chapitre : si deux sous-groupes de locuteurs de New York sont classés sur une échelle de stratification sociale, ils seront classés dans le même ordre en fonction de leur utilisation différentielle de (r). (Traduit par nos soins)

C'est-à-dire que, pour Labov, plus la prononciation du « r » dans le discours des locuteurs était rhotique (réalisation de la prononciation du R), plus leur classe sociale était élevée. La rhoticité du

phonème /r/ se traduit donc comme un indicateur du statut social des employés New-yorkais. Même si les circonstances supposaient une même communauté linguistique, Labov expose avec succès la nature sociale que la langue accueille et, par conséquent, sa variation linguistique, chose que les linguistes asociaux, comme Labov les appelle, ont essayé de reléguer.

Ce qu'il faut retenir de cette étude ce qu'il n'existe pas de locuteurs s'exprimant de la même façon, même s'ils partagent la même théorie linguistique de leur langue et celle-ci varie, se dotant ainsi d'hétérogénéité et mettant pareillement en relief des facteurs extralinguistiques d'un locuteur tels que la culture, le statut social, l'ethnie, l'âge, le sexe, l'origine, en résumé, des variations sociales que nous retrouvons chez les locuteurs d'une même communauté. Pour enrichir ce point, nous pensons qu'il convient de l'illustrer avec un exemple de notre communauté linguistique mexicaine, tirés du livre de Hennequin (2005) :

> L'utilisation de *torta* et de *bolillo* est à mettre en rapport avec des origines géographiques différentes ; l'utilisation des verbes *despertar* et *recordar* dépend de l'âge des locuteurs ; la différence entre *casa* et *cantón* obéit à des facteurs socio-économiques ; la distinction *ciudad-suidad*, ou *mismo-mesmo*, est à mettre en parallèle avec l'origine urbaine ou rurale des locuteurs, et ainsi de suite. (p. 21)

L'objet d'étude pour Labov et pour la sociolinguistique rend compte d'une variété terminologie étonnante : "langue et société", "sociologie du langage", "sociologie linguistique", "ethnolinguistique" ou encore "ethnographie de la communication", termes probablement utilisés en raison des sciences qui, comme la sociolinguistique, tournent autour de la langue et de la société et exercent une influence sur la sociolinguistique. Toutefois, nous conserverons le terme

"sociolinguistique" car, comme le dit Hennequin, « C'est le terme générique pour tous les autres ». et dont Gaetano (1979) définit comme :

> “una disciplina que estudia la diversidad y la variedad de la lengua (de las lenguas) [...] como la lengua es diversa y cambia (son diversas y cambian): 1) a través del tiempo; 2) a través del espacio; 3) a través de las clases sociales; 4) a través de las situaciones sociales [...]” (p. 15)

C’est donc dire qu’elle s'occupe essentiellement de quatre types de variations, que nous verrons plus en détail dans la partie suivante de notre cadre conceptuel. Ces variations sont constatées dans la *performance* ou, si nous voulons conserver les termes saussuriens, de la *parole* des locuteurs qui leur permettent de faire un choix en matière linguistique entre différentes tournures ou mots qui, au bout de compte, ont la même valeur référentielle ou dénotative, mais qui, au niveau social, acquièrent des valeurs diverses en fonction du rapport psycho-affectif des locuteurs. Comme le mentionne Hennequin (2005)

> D'un point de vue référentiel, c'est la même chose de demander à quelqu'un : "Comment allez-vous?, que de lui dire "ça marche?" ou "ça boume?"; mais tandis que la première formule transmet un signifié de respect vis-à-vis de l'interlocuteur, les deux dernières supposent un certain degré de familiarité. (p.27)

Le rôle de la sociolinguistique s’occupe donc de prouver que les variations linguistiques ne sont pas une sorte de tache sur un tissu d’un blanc immaculé, c'est-à-dire une imperfection dans le discours, ou plutôt dans la performance des locuteurs, mais des manifestations systématiques qui

ont à voir avec des facteurs sociaux, raison pour laquelle le langage est étudié tel qu'il est réellement parlé et, pour autant, il ne coïncide pas avec l'attitude prescriptive fixant ce qui est correct et incorrect, en sociolinguistique les jugement sur les pratiques linguistiques des locuteurs restent exclus, comme l'explique Gaetano (1979),

"Ya no habrá modos de hablar correctos o errados, gramaticales o antigramaticales, sino, sólo modos de hablar "diversos", pertenecientes cada uno a una sola variedad de lengua." (p.54)

"Il n'y aura plus de façons de parler correctes ou erronées, grammaticales ou anti-grammaticales, mais simplement de façons de parler différentes chacun d'entre elles appartenant à une variété de la langue." [Traduction de Hennequin, p. 25]

Ce qu'il faut retenir de ce qui précède, c'est principalement le variationnisme de la langue qu'introduisit et conceptualisa Labov dans ses travaux et que nous aborderons par la suite.

2.1.2.1 Les variations linguistiques internes

La langue, comme nous l'avons noté par le biais du constat Labovien, n'est pas entièrement homogène en raison des changements ou plutôt des variations qu'elle subit sous l'effet de facteurs externes à la langue, ce qui fait que tout interlocuteur parle différemment dans les diverses circonstances de communication et possède une façon de parler qui lui est propre. Certainement, "il n'y a pas deux locuteurs pour parler de façon semblable, et il n'y a pas un locuteur pour le parler de la même manière en toutes circonstances." (Gadet, 2003, p. 91)

Il semble aller de soi que la phrase de Gadet relève la réalité d'une communauté parlante, - l'aspect variationnel qui porte la parole des personnes et dont la sociolinguistique s'occupe. Par ailleurs, il

convient de préciser la distinction de variations existante : vu que la sociolinguistique englobe la langue et la société, elle dissocie alors les facteurs externes et internes et, par conséquent, fait une distinction entre les variations internes qui ont trait à la langue et les variations externes ayant un lien direct avec les locuteurs. Néanmoins, dans cette section, nous n'allons qu'entrer dans le vif des variations internes.

Commençons-nous par la variation interne. Pour l'expliquer, les linguistes s'appuient sur des facteurs exclusivement linguistiques, c'est-à-dire des éléments intralinguistiques trouvés dans le système lui-même tels que la position syllabique, la polarité de la phrase, etc.

Afin de mieux saisir ce phénomène, faisons-nous appel aux exemples de Bigot et Papen (2022) qui d'après eux, l'emploi d'un futur simple, en français québécois, aussi nommé « Futur périphrastique » repose sur le contexte négatif de la phrase :

a) Demain, je vais regarder le match de hockey (futur périphrastique) ;
b) Demain, je ne regarderai pas le match de hockey (futur synthétique).

Ce phénomène sous-entend une variation pragmatique au sein de la langue, où le choix d'un futur périphrastique ou d'un futur synthétique repose sur la polarité (affirmative ou négative) de la phrase, c'est donc dire, qu'elle se plie aux faits purement linguistiques.

2.1.2.2 Les variations linguistiques externes

Dans l'orbite de la variation externe se situent des facteurs externes se rattachant au temps, à l'espace, aux caractéristiques sociales des locuteurs tels que l'âge, le sexe, la race, le niveau d'éducation, la classe sociale, l'ethnie, etc., et au contexte communicatif.

Il n'est pas anodin de relever que toutes les variations d'ordre extralinguistique sont dissociées en variations inter-locuteur et intra-locuteur : "Une première distinction oppose « variation selon les usagers » et « variation selon l'usage »" (Gadet, 2003, p. 94), c'est-à-dire que lorsque nous parlons des variétés concernant les trois premiers facteurs (temps, espace, groupe social) on se voit renvoyé à des paramètres intrinsèques qui distinguent un locuteur, tandis que la *variation selon l'usage* ne caractérise pas une foule des locuteurs ou un locuteur sinon l'utilisation de la langue propre à un individu ou en mots de Gadet (2007) les variations selon l'usage ont avoir avec "le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités" (p. 23). Qu'il s'agisse des usagers ou de l'usage, le fait est que les facteurs extralinguistiques, à l'instar des facteurs intralinguistiques, contribuent à expliquer le phénomène de la variation linguistique.

Le français en tant que langue vivante ne se soustrait pas aux variations externes dont les linguistes distinguent en général quatre : Variation diachronique (temporelle ou historique), diatopique (géographique ou régionale), diastratique (sociale), diaphasique (situationnelle ou stylistique). Néanmoins, il faut remarquer que certains sociolinguistes distinguent la variation digénique (concernant les différences linguistiques selon le sexe du locuteur) et la variation diamésique (concernant les variétés selon le canal -l'oral et l'écrit). En outre, Tousignant (1987) distingue la variation idiosyncrasique et psychologique et Mercier (2002) subordonne la variation diastratique et diaphasique à la variation *sociostylistique*, toutefois nous n'allons pas nous soucier d'expliquer toutes les variations qui ne semblent pas arriver à l'accord de toute la communauté sociolinguistique. Éclairons-nous néanmoins que nous répertorierons les cinq variations que propose Gadget (2007) car elles sont les plus courantes dans le domaine de la sociolinguistique : la variation diachronique, diatopique, diastratique, diaphasique et diamésique. Ces deux derniers

types de variations portent sur des variations selon l'usage de la langue, alors que les quatre premières variations ont trait à l'usager de la langue. Le **tableau 1** résume mieux la classification des variations :

Tableau 1

Tableau 1 -Représentation de la variation

Variation selon l'usager	Temps	Changement	Diachronie
	Espace	Géographique, régional, local, spatial	Diatopie
	Société, communauté	Social	Diastratie
Variation selon l'usage	Styles, niveaux, registres	Situationnel, stylistique, fonctionnel	Diaphasie
	Canal	Oral/ écrit	Diamésie

Note. Information reprise de Gadet, 2007, p. 23

2.1.2.2.1 Variation diachronique

Les langues évoluent avec le temps : "On ne parlait pas le français au 17e siècle comme on le parle aujourd'hui, et le français du Moyen Age divergeait encore plus du français actuel" (Gadet, 2003, p. 95).

Il est indubitable que si la société se soumet aux mutations, la langue le fait de même car les innovations qui surgissent au fur et à mesure de temps doivent être étiquetées par des mots, comme le smartphone, l'ordinateur, etc. comme l'explique Ávila (1977) :

> Es un hecho natural: las únicas que no cambian son las lenguas muertas. Las demás, las que hablamos en la actualidad, sufren modificaciones, se adaptan, se ajustan, se enriquecen y permiten gracias a eso, que podamos utilizarlas para referirnos a los nuevos inventos, a los nuevos descubrimientos y a las nuevas ideas del hombre. (p.80)
>
> [C'est un fait naturel : les seules qui ne changent pas sont les langues mortes. Les autres, celles que nous parlons à l'heure actuelle, subissent des modifications, s'adaptent, s'ajustent, s'enrichissent et, grâce à cela, nous pouvons nous en servir pour faire référence aux nouvelles inventions, aux nouvelles découvertes et aux nouvelles idées de l'humanité.] Traduit par nos soins.

Le constat ci-dessus est particulièrement illustratif dans la variation diachronique, dont son étymologie grecque -diá (à travers de) et khrónos (temps) nous indique que la variation dite diachronique, historique ou temporelle est en rapport avec l'évolution des langues à travers le temps ; c'est pour cela qu'elle explique en contrastant des traits anciens et des traits récents, subis au fil des années, de la langue.

Le français, étant une langue vivante, a incroyablement évolué. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer les traductions ; par traduction, nous n'entendons pas ici la traduction d'une langue à une autre, mais plutôt de l'adaptation d'un texte pour qu'il soit compréhensible à différentes époques. Ferdinand Brunot, s'intéressant à l'histoire de la langue française, a réécrit *les Serments de Strasbourg* émis au IXe en proposant quatre versions adaptées à chaque période diachronique de la langue française : le proto-français (au VIIIe siècle), l'ancien français (du IXe à XIIIe siècle),

le moyen français (du XIVe à XVe siècle) et le français contemporain (du XVIe siècle, assez proche du français actuel).

Néanmoins, il n'est pas nécessaire de remonter si loin dans le temps pour observer le changement linguistique ou plutôt les chronolectes (variétés linguistiques concernant le temps) de la langue. Force est de constater que le langage d'un jeune et d'une personne âgée peut se différencier à l'heure actuelle.

Ávila (1977) explique également que la façon de s'exprimer indique s'il s'agit d'un locuteur jeune ou d'un adulte, ainsi, celui qui dit *¿Ya despertó Juan?* est plus jeune que celui qui dit *¿Ya recordó Juan?*, de même qu'un locuteur jeune mexicain préfère utiliser *"chava"* au lieu de *novia (*petite amie) et *¿Qué onda?* à la place de *¿Qué sucede?*

Par ailleurs, nous pouvons mettre au jour la variation diachronique en matière phonétique en s'appuyant de l'exemple de Bigot et Papen (2022) : le mot hôpital anciennement prononcé [hɔspital] plutôt que [ɔpital].

Nous voyons que le changement linguistique provoqué par l'individu lui-même sous l'influence des facteurs sociolinguistiques, accorde un caractère éphémère à certains traits de la langue (des traits lexicaux, morpho-syntaxiques et phonétiques), ce qui fait que certains mots, temps verbaux, phonèmes, etc. disparaissent et sont remplacés ou sinon simplement modifiés et la langue n'est bien évidemment plus utilisé comme elle l'était par les générations précédentes de locuteurs.

2.1.2.2.2 Variation diatopique

Nous ne parlons pas le même espagnol dans tous les coins géographiques de l'Amérique latine, de même que la grande communauté francophone ne parle pas exactement le même français : “un locuteur natif du français n’éprouve aucune difficulté à différencier, à la simple écoute, un Strasbourgeois ou un Montréalais d’un Parisien” (Gadet, 2003, p. 95)

Eu égard alors à notre situation géographique (étudiants à la BUAP, université située à Puebla), nous pouvons dire que nous avons perçu à plusieurs reprises des variations diatopiques, vu qu'à la BUAP il y a des étudiants provenant de différentes régions du Mexique, presque toujours des régions voisines de Puebla comme Oaxaca et Veracruz. De ce fait, lorsque quelqu’un prend la parole dans la salle de cours, cette personne est immédiatement qualifiée soit comme *jarocha*, soit comme *chilanga*, etc. Mais le fait est que nous déduisons son origine juste en l’écoutant parler, et c’est parce que le locuteur *jarocho, chilango, regio, etc*. dispose d’un éventail lexical et d’expressions différentes et à cela, ajoutons que l’accent est distinct, bref, ses traits linguistiques diffèrent de ceux d’un *poblano* malgré le partage de la langue (l’espagnol du Mexique).

Notons donc que nous glissons encore une fois dans l'hétérogénéité du langage, puisque la variation diatopique qualifiée aussi de variation géographique ou spatiale englobe des différences dans la parlure des personnes suivant leur zone. Donc, la variation diatopique possède, à l’instar de la variation diachronique des variantes qu’ici porte sur une terminologie finit en -ecte : Les linguistes appellent les variantes dues à l'espace géographique sous les termes de « régiolectes », « topolectes » ou « géolectes ».

Cette variation renvoie alors aux différences linguistiques relatives au territoire des locuteurs. C'est le cas de dissemblances des pays hispanophones, fort illustratif à cet égard sont de nouveau les exemples d'Ávila (1977) qui nous font découvrir les variations linguistiques diatopiques sur le plan des expressions : Dans le cadre d'un restaurant de Bogota, en Colombie, un serveur se servira de l'expression *"A la orden ¿Qué le provoca?"* plutôt que *¿Qué le apetece?* ; ensuite, si nous sillonnons le pays voisin de la Colombie, nous réaliserons que les chauffeurs vénézuéliens ont recours à l'expression *"Se le reventó la tripa"* tandis qu'un mexicain utilise l'expression *"se le ponchò una llanta".* Néanmoins, si nous voulions bien un exemple de notre langue cible (français), ce qui est pour un Français un gosse (enfant) ne l'est pas forcément pour un Québécois (testicule). Nul doute que certaines variétés géographiques peuvent vous porter préjudice alors que vous essayez d'établir une conversation, comme le dit Rius (2001) : "Lo peor, sin embargo, resulta al utilizar palabras que creemos inocentes en otro país donde resultan ser verdaderos insultos que nos pueden causar problemas no previstos, equívocos del lenguaje que pueden hasta provocar rupturas diplomáticas o amorosas." (p.10)

Bien que nous ayons jusqu'à présent illustré le phénomène des variantes géographiques par des caractéristiques lexicales de la langue, il n'est cependant pas anodin de révéler l'une des nombreuses différences au niveau de la prononciation, d'un point de vue géographique bien entendu, qui existent dans la grande communauté des hispanophones. Conformément à Marques (2024), en Espagne le [z] est généralement prononcé [θ] (comme le [th] en anglais), tandis qu'en Amérique Latine, le [z] est prononcé [s].

C’est donc dire que la variation géographique comme toutes les autres va toucher les trois domaines recouvrant la linguistique.

Il est vrai que la plupart de nos exemples se limitent à de grandes zones (variations d'un pays à l'autre), mais il faut souligner que ce phénomène est fragmenté également au sein d'un même pays, de sorte que ce type de variation n'exclut pas celles existant dans les distinctes régions, ou dans les départements, les villages d’un pays. Ávila (1977) nous soutient quand il dit que

> En un mismo país puede ocurrir el mismo fenómeno. Si va usted a admirar el bíceps de un atleta, conviene que sepa que en México se le dice, según las regiones, *gato* o *gatillo*, *conejo* (el término más general), *mollero*, *pucha*, *bíceps*, *lagarto* o *lagartillo*, *guineo*, *sapo*, *camote*, *cochino* o *muslo*. (p.76)
>
> [Le même phénomène peut se produire dans le pays lui-même. Si vous allez admirer les biceps d'un athlète, sachez qu'au Mexique, ils sont appelés, suivant les régions, gato ou gatillo, conejo (le terme le plus général), mollero, pucha, bíceps, lagarto ou lagartillo, guineo, sapo, camote, cochino ou muslo.] Traduit par nos soins

En bref, la variation diatopique comprend de même des différences dans des espaces géographiques plus restreints, d’où le fait qu’elle cerne les termes « régiolectes » (propres à une région ou à un pays), « topolectes » (propres à un village ou une vallée) et « géolectes » (propres à une zone géographique).

2.1.2.2.3 Variation diastratique

Sur l'axe diastratique, la langue s'en remet au facteur groupe social englobant plusieurs variétés linguistiques, relatives à un groupe social, que les sociolinguistes nomment "sociolectes" (l'âge, le sexe, l'ethnie, la classe sociale, la profession, etc.) déterminant le groupe social de l'interlocuteur et modifiant la manière de parler de ce-dernier. Tousignant (1987) explique les sociolectes qui classent les individus en groupes sociaux :

> Les groupes sociaux dont nous traitons ici sont formés de divers paramètres, allant du sexe et de l'âge au degré de scolarité et au type d'emploi caractérisant le locuteur, sans oublier le niveau socio-économique du quartier ou de la région habitée ainsi que l'origine des parents. C'est à partir de l'agencement de certains de ces facteurs que nous obtiendrons ce que l'on appelle les classes sociales, auxquelles correspondent à leur tour les sociolectes, systèmes de signes et de règles propres à un groupe. (p. 30)

Nous voyons donc que toutes ces variétés linguistiques appelées, dans ce cas, sociolectes, sont abordées dans la variation diastratique aussi connue comme variation sociale ou démographique qui expose, au même titre que toutes les autres variations linguistiques, l'hétérogénéité de la langue en relevant les différences concernant la langue des locuteurs d'une même communauté suivant leur milieu social : Cette variation relève ainsi les différences linguistiques entre le langage de jeunes et celui d'adultes (âge), entre le langage de femmes et celui d'hommes (sexe), entre le langage d'une personne de la classe haute et celui de la classe basse (statut social), entre le langage des personnes venant d'un milieu rural et celui des personnes venant d'un milieu urbain, entre le langage d'instruits et celui de non instruits, des dissemblances entre le langage des professionnels

selon leur niveau d'études et leur milieu professionnels, cette dernière variété étant appelée *technolecte* par les sociolinguistiques.

En ce qui concerne la différence entre le discours des jeunes et celui des adultes, nous pouvons recourir aux phrases suivantes pour témoigner de la variation diastratique selon l'âge : "T'étais où hier grosse ? - Chui allé chillé avec ma bestah sur les quais, posé quoi. " (TV5 Monde, s.d.)

- t'était/Chui → Contractions (tu étais /je suis)
- chiller → emprunt linguistique de l'anglais to chill (se détendre, prendre du bon temps)
- Gros(se) → terme affectif pour parler à un(e) camarade
- Bestah → emprunt linguistique de l'anglais best (une meilleure amie)
- Posé → être bien installé, tranquille.

Adaptation de la phrase : « Mais où-donc te trouvais-tu hier (prénom) ? - Je suis allée me détendre sur les quais avec ma meilleure amie. C'était très agréable. » (TV5 Monde, s.d.)

Notons donc que la phrase précédente rend compte de la variation sociale (avec la variable âge) entre le langage des jeunes et celui des adultes et qu'en effet "Trois générations peuvent vivre sous le même toit sans se comprendre" (Caradec, 2005, p. XII).

Compte tenu du fait que les divisions en classes sociales ont existé tout au long de l'histoire et qu'aucune communauté n'est exclue de cette stratification, chaque hiérarchie est distinguée par certains attributs capitalistes et culturels. Néanmoins, ceux qui nous intéressent sont ceux de nature linguistique ou plutôt les variétés linguistiques qui caractérisent la position sociale de l'individu dans la hiérarchie. À cet égard, Tousignant (1987) dit :

> Les classes sociales qui résulteront de ces regroupements seront agencées hiérarchiquement (ou stratifiées), en partant de la haute et moyenne bourgeoisie, et en se rendant à la classe

> ouvrière et au sous-prolétariat, tout en se rendant à la classe ouvrière et au sous-prolétariat, tout en passant par la petite bourgeoisie. Il en sera de même pour les formes linguistiques correspondantes, auxquelles seront habituellement rattachés le même prestige et le même mépris dans la société que ceux caractérisant leurs utilisateurs. (p.30)

C'est donc dire que les personnes appartenant aux couches supérieures de la société ont tendance à utiliser une langue cultivée qui fait un bon usage des règles phonétiques, syntaxiques et grammaticales, ainsi qu'un lexique enrichi. En somme, elles se servent d'un registre dit soigné ou soutenu, osons même dire que ce sont les locuteurs parfaits que reflétaient Chomsky et Saussure dans leurs théories, alors que ceux qui se situent en-dessous des sphères supérieures font usage d'un registre familier qui entraîne des transgressions du savoir linguistique.

Par ailleurs, le niveau d'éducation scolaire est un autre facteur de la variation linguistique sociale : pour comprendre cela, prenons les exemples d'Ávila (1977), les expressions mexicaines *no forces el motor* ou *no fuerces el motor*, *se soldan mofles* ou *se sueldan escapes*, rendent compte du degré d'instruction de l'interlocuteur.

L'origine ethnique d'une personne a également une influence sur sa pratique linguistique, et cela provoque une variation linguistique que les sociolinguistiques nomment sur cet axe "ethnolecte ou dialecte". Concernant l'émergence de ce terme, Dubois et autres (2002), définissent le dialecte comme

> un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette

> langue indépendamment de laquelle il s'est développé : quand on dit que le picard est un dialecte français, cela ne signifie pas que le picard est né de 'évolution (ou à plus forte raison de la « déformation ») du français. (p.143).

Les travaux de Fought (2002) sur les traits phonétiques de l'anglais chicano en témoignent. Ainsi, lorsqu'un chicano parle anglais, sa prononciation subit des influences de la phonologie de l'espagnol.

Cet exemple montre comment l'ethnicité peut entraîner des variations dans le discours des locuteurs et donnent un aperçu de l'aspect social du langage.

La parole n'est pas à certaines occasions exemptes du sexe des locuteurs. Toutefois, il convient de préciser que certains sociolinguistes placent ce facteur extra-linguistique dans la variation diagénique et d'autres préfèrent la rattacher à la variation diastratique, en raison du paramètre sexe qui porte sur un groupe social. Cependant,

> une même personne appartient à des groupes sociaux variés – jeune ou vieux, urbain ou rural, scolarisé ou non, homme ou femme, exerçant telle ou telle activité…–, chacun des groupes sociaux auquel il appartient pouvant présenter des caractéristiques linguistiques propres. (Englebert, 2021, paragr. 7)

Qu'il s'agisse de variation diastratique ou diagénique, les variations linguistiques liées au sexe révèlent les différences entre le parler d'une femme et celui d'un homme. Afin de mettre en valeur cette variation, nous citons comme exemple ceux de Gadet (2003) qui constate qu'aux Antilles, le

créole martiniquais ou guadeloupéen peut être qualifié comme « langue paternelle » car les pères privilégient davantage cette langue par rapport aux mères qui *imposent* le français.

En guise de résume, la variation diastratique révèle les différences linguistiques au sein des différents groupes sociaux. Ces distinctions appelées sociolectes, se manifestent par le biais de divers facteurs tels que l'âge, le sexe, l'ethnie, la classe sociale et la profession.

2.1.2.2.4 Variation diaphasique

La variation diaphasique est observée lorsque les locuteurs varient leur manière de parler en raison de la situation d'interaction ou socio-contextuelle auquel ils se plient, dans le cas contraire, « il est à peu près certain qu'un individu qui s'attacherait à un seul style de langage en toutes circonstances passerait soit pour un snob, soit pour un pauvre type bizarre, aux manières frustes. » (John Lubinda, 2011, paragr. 13)

À cet égard, Gadet (2003) explique que la variation diaphasique, aussi dénommée d'ailleurs variation stylistique ou situationnelle, porte sur les différentes manières dont le locuteur s'exprime « au cours d'une même journée, en fonctions des activités qu'il pratique et de leurs finalités, selon les participants à l'interaction et les différentes situations » (p. 97) Afin de mieux comprendre ce dont il retourne, disons que personne ne parle de la même façon dans le cadre du travail que dans le cadre amical.

Comme nous l'avons vu, toutes les variations externes sont dues à des facteurs extralinguistiques, dans le cas de la variation diaphasique, c'est le contexte qui joue un rôle important dans les

différentes formes linguistiques utilisées par le locuteur. Alors, dans ce sens, l'usage des variétés liées à la situation d'interaction permet en quelque sorte de constater la maîtrise de la compétence communicative du locuteur, car celui-ci doit faire un choix parmi l'ensemble des unités linguistiques à sa disposition, telles que son lexique, ses expressions, sa diction, la syntaxe de ses phrases, et bien d'autres éléments encore. Grosso modo, il doit ajuster un discours adéquat à ses souhaits communicatifs, à son audience ou à son allocutaire, c'est-à-dire au contexte (communicatif) qui, comme Greco (2021) l'explique, détermine la signification acquérant tout fait linguistique. C'est là qu'interviennent les questions clés proposées par les sociolinguistes : avec qui ? quand ? Pourquoi ? À quel sujet ?

Le fait que la variation diaphasique se manifeste suivant les différents contextes communicatifs la met immédiatement en relation avec les registres de la langue puisque, « il existe, chez un seul et même individu, une grande variété de façons de parler, familières ou publiques, spontanées ou surveillées, simples ou sophistiquées. Mais cette variété dépend des situations de parole et des sujets abordés » (Blanche-Benveniste, 2003). C'est donc dire que la mise en œuvre d'un registre lors de la communication est un choix individuel, se différenciant alors de la variation diastratique dont les pratiques linguistiques mettent en valeur un groupe social dans son ensemble, qui s'en tient au contexte.

Ainsi, lorsque le locuteur se trouve dans une situation formelle, il tiendra à se servir des formules du registre dit soigné ou soutenu où les variantes de "prestige", comme les appelle Labov, règnent. Alors que quand la situation est informelle, le locuteur privilégiera un langage plus relâché où les phénomènes langagiers comme le verlan et l'argot sont accueillis. À titre d'exemple, Goudailler

dans les années quatre-vingt nous a fait remarquer cela avec humour, par le biais d'une transcription de ce qu'un jeune de la banlieue française a dit :

> Avec les profs, on parle à la soutenue, mais quand un "keum" (mec) de la "téci" (cité) se fait serrer par les "kisdés" (policiers en général en civil, qui se déguisent), il parle "ascom" (comme ça), parce que les flics ne captent que deux ou trois mots. (Goudailler, cité par Ndour, 2020)

L'usage du tutoiement et du vouvoiement porte sur des variétés d'ordre diaphasique, puisque le fait de s'adresser à notre interlocuteur par *tu* ou *vous* résulte de la relation existante entre locuteur-interlocuteur et cela implique un contexte qui est compris comme un facteur externe déterminant la mise en œuvre de telle variété (tu) ou telle autre (vous).

2.1.2.2.5 Variation diamésique

Un autre facteur extralinguistique associé aux variations selon l'usage de la langue est le canal de communication : les pratiques linguistiques des locuteurs présentent des variations en fonction des moyens de production (l'oral et l'écrit), car "Les usagers ne parlent pas comme ils écrivent et inversement" (Gadet, 2007, p. 17).

La dichotomie orale/écrite renvoie à une opposition semblable à celle de registre familier et soutenu, car il y a une tendance à établir que l'oral est une représentation du « français mauvais » et l'écrit symbolise le « bon français ». Cette notion est réaffirmée par Blanche-Benveniste (2000) lorsqu'il mentionne que :

> Opposer la langue parlée à la langue écrite a longtemps été, pour le grand public, une affaire de combat entre le bien et le mal : langue parlée, spontanée, éventuellement pittoresque, mais à coup sûr fautive ; langue écrite policée, témoignant, surtout grâce à l'orthographe, de la **vraie grammaire** de la langue. La notion même de **langue parlée** est souvent encore liée aux versants négatifs de la langue : fautes, inachèvements, particularités des banlieues délinquants, etc. (p. 5)

Compte tenu du fait que le canal de communication oral se voit plus naturel que l'écrit et que l'écrit se plie davantage à la norme que l'oral, certaines tournures sont donc majoritairement privilégiées dans les situations écrites que dans les situations orales et vice-versa : "En français, les *on*, *quand*, *parce que* du parlé deviennent des *nous*, *lorsque*, *car*, par écrit." (Blanche-Benveniste, 2000, p. 9).

En outre, suivant Gadet (2007), le domaine morphologique est le plus révélateur des différences existantes entre l'oral et l'écrit, parmi les particularités, par ordre morphologique (1) et syntaxique (2) abondants dans la situation écrite, mentionne les suivantes :

(1) Le passé simple, passé antérieur et subjonctif imparfait
(2) L'interrogation en inversion complexe (notre collaborateur a-t-il déjà effectué une démarche en ce sens ?), l'inversion stylistique (Sans doute s'imposera-t-il désormais qu'il s'efforce de mieux se faire comprendre) (pp. 16-17)

En ce qui concerne le canal oral, Gadet (2007) évoque principalement les détachements (en vacances/ les livres/ j'en lis trois par semaine), la structure binaire (la cantine/ y a pas se plaindre) et l'interrogation par intonation (alors > le cinéma > on y va <). (p.17)

Voyons-nous que les formes grammaticales du canal écrit rend compte d'*une langue du dimanche*, comme la nomme Blanche-Benveniste (2000), alors que les caractéristiques des situations orales exposent la *langue de tous les jours*, car d'une part nous nous servons davantage d'un vocabulaire recherche et de structures complexes dans le canal écrit que dans le canal oral, puisque l'écrit apprécie le prestigieux, le recherché et le formel, il n'en est rien pour le canal oral qui tient à la spontanéité. D'autre part, car en termes de temps, l'oral paraît borné, c'est-à-dire que, lors des pratiques orales, les locuteurs ne se permettent pas de construire soigneusement leur discours, il est impossible d'effacer les mots et rédiger à nouveau, nous sommes tenus de laisser jaillir le discours immédiatement, voilà la raison pour laquelle les spécialistes lui confèrent le caractère de spontané.

Le canal oral et écrit met en jeu quelques *dimensions* qui pourraient être à peu près équivalentes : dans le cas de la situation orale, Gadet (2003) évoque les (unités) suprasegmentales comme l'intonation, l'accent, le rythme, le débit et les pauses. En revanche, Blanche-Benveniste (2000) affirme que certains aspects de l'oralité comme « l'accent d'insistance », « le changement de débit », « la montée de la voix », etc. sont difficilement remplaçables à l'écrit, mais il existe des mots comme « entre guillemets » ou « entre parenthèse » substituant les signes de ponctuation "" et les ( ) à l'oral.

Quant au canal écrit, il s'agit d'une dimension graphique : les signes de ponctuation et l'orthographe. Donc, là où les points d'interrogations remplacent l'intonation (par interrogation) du canal oral, là où le mot « entre guillemets » remplace les "". Bien que ces dimensions soient équivalentes, mais, suivant Gadet (2003), sur le plan morphologique, la graphie et la prononciation diffèrent : " Le pluriel n'est pas toujours marqué à l'oral -Leur (s) fils chante(nt) -, ce qui ne se

produit jamais à l'écrit, où le nombre de marque est toujours au moins aussi élevé qu'à l'oral, et généralement davantage." (p. 97)

Le constat de Blanche-Benveniste (2000) et Gadet (2003) nous montre que l'oral peut être présent dans l'écrit et vice-versa, car certainement les traits du canal écrit peuvent s'insérer dans la parlure lors des conférences, discours de fin d'année ou les discours politiques, les débats, etc. ou dans le cas contraire, les traits du canal oral peuvent s'infiltrer dans l'écrit lors de la publicité, les sms, les films, les romans, etc. fort illustrative à cet égard sont les exemples de Gadet (2003) ayant été repris des slogans publicitaires récents : Un verre, ça va, trois verres, bonjour les dégâts ; Fuck le sida ; Soyez pas nuls, filez vos globules ; Touche pas à mon pote…(p. 98)

Les moyens de la transmission d'un énoncé peuvent s'effectuer à l'écrit ou à l'oral, mais il y aura toujours des variations, car un même locuteur peut s'exprimer différemment selon le canal de communication.

- **Les registres de la langue**

Comme nous l'avons remarqué plus haut, parler de diaphasie implique de s'adresser aux fameux registres de la langue : la variation diaphasique renvoie à une adaptation du discours suivant le contexte de la communication et, lorsque cela se produit, comme l'a montré Gadet (2007), le sujet parlant est censé recourir aux variantes adaptables à l'occasion, c'est-à dire différents mots, expressions, constructions des phrases, prononciations, etc. appartenant aux différents registres ou niveaux de langue.

La revue française FDLM (Français Dans le Monde, 2020) explique avec humour cette notion de registre de langue :

> Il existe toutes sortes de mots dans la langue française. Les doux qui apaisent, les durs qui blessent, les gros mots, les mots compliqués, les mots absurdes, ceux qui ne veulent rien dire… La cohabitation n'est pas toujours facile. [...] un jour une guerre éclata. Un mot dur tua un mot tendre. Un gros mot blessa un mot doux. Un mot vulgaire agressa un mot rare. Le Grand Ordonnateur a dû intervenir. [...] Nous avons tous notre mot à dire et nous avons tous notre place dans le discours. [...] Nous allons former des registres de langue. [...] De grands référendums ont été organisés. Chaque registre a créé sa loi. (Paragr. 2)

Suivant ***l'incroyable histoire des registres de langue,*** chaque variété de langue (en matière diaphasique) a été intégrée et classée dans les différents registres de langue créés dont les dictionnaires fournissent des témoignages. Pour s'en convaincre, il suffit de chercher dans le petit Robert la signification du mot "Baraque" pour se rendre compte qu'il est classé dans le registre familier ou, si nous tapons le mot "demeure" dans Larousse, nous réaliserons qu'il est classé comme un mot du registre dit littéraire ou soutenu. En ce qui concerne la loi de chaque registre, nous porterons notre attention sur cela par la suite. Cependant, nous aimerions avant tout démêler toutes les appellations qui entourent la variation diaphasique.

Partant de la terminologie -niveaux (de langue), registres (de la langue)- certains linguistes utilisent la première, néanmoins il est péjorativement connoté aux yeux des autres, car il peut témoigner d'un classement social sous un angle linguistique, observé surtout dans la variation diastratique

mais au niveau de l'usager. En ce qui concerne le rejet de la notion de *niveau de langue*, Gadet (1996) en propose certaines raisons :

1) elle ne distingue diastratique et diaphasique que selon des stéréotypes ; 2) il est impossible d'établir le nombre de niveaux et de les hiérarchiser sur un plan linguistique ; 3) les niveaux sont vus comme des blocs homogènes, ne tenant compte ni de la variation inhérente, ni d'éventuelles différences de sens. (Paragr. 1)

Nous voyons donc que le terme de *registre* exclut toute hiérarchisation car « La pratique de la langue n'obéit pas exclusivement à des critères d'appartenance sociale, elle s'inscrit également dans un éventail d'activités humaines, socioculturelles, non hiérarchisées en théorie, qui requièrent chacune un registre adéquat » (Jollin- Bertocchi, 2018, p. 37). Dans le cadre de ce mémoire, et pour ne pas tomber dans le sens péjoratif, nous opterons pour le terme "registre" tel que l'entend Boutet & Gadet (2003) sur le plan stylistique et sociolinguistique, comme « …la façon dont est reflétée la diversité des façons de parler d'un même locuteur, capable de moduler son discours selon le cadre (la situation, le ou les interlocuteur(s), les objectifs de l'échange, son caractère plus ou moins préparé/spontané, le chenal oral ou écrit...). » (p.20)

Après cette explication terminologique, venons-en à la classification des registres. La typologie des registres de la langue française se présente semblable à celles des autres langues (formel, informel et vulgaire). À ce sujet, Gadet (1996) mentionne que « le nombre de niveaux couramment distingués est de trois ou de quatre, rarement davantage (quatre chez Stourdzé, 1969 ; cinq chez caput, 1975 ; cinq chez Joos, 1962 pour l'anglais américain) » (paragr. 30). Dans la même ligne de pensée se trouve Dubois et al. (2002) reflétant dans le dictionnaire de linguistique trois registres :

> Quelles que soient les situations, on retrouve toujours au moins les niveaux suivants : une langue soutenue, qui tend à ressembler au parler cultivé, utilisée dans la couche qui jouit du prestige intellectuel, une langue courante ou commune qui tend à suivre les usages du parler populaire. (p. 324)

Encore une fois, nous nous trouvons face à une terminologie incroyablement énorme pour désigner les quatre registres du français généralement reconnus : pour le registre soutenu dont parle Dubois et al. (2002), nous rencontrons plusieurs dénominations telles que registre surveillé, recherché, élaboré, soigné, châtié, cultivé, tenu, contrôlé, tendu, formel, etc. Le registre courant comporte aussi plusieurs désignations tels que registre standard, standardisé, neutralisé, commun, usuel, central, véhiculaire ou véhiculant, non marqué, etc. Quant au registre familier, il est également nommé comme registre ordinaire, spontané, relâché, etc. et enfin le registre populaire ou encore registre vulgaire. En effet, les linguistes ne semblent jamais parvenir à un consensus, ni sur le plan terminologique, ni sur le nombre de registres existants- C'est le cas du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (2001) qui repère six registres de langue (officiel, formel, neutre, informel, familier et intime). Dans un souci de compréhension des registres du CECRL, illustrons également ses énoncés qui rendent compte du degré de formalité de ceux déjà mentionnés, puisqu'ils expriment la même idée mais de manière différente.

- officiel → Messieurs, la Cour !
- formel → La séance est ouverte.
- neutre → Pouvons-nous commencer ?
- informel → On commence ?

- familier → On y va ?
- intime → Alors, ça vient ? (p. 94)

Étant donné que la typologie à trois et quatre registres est la plus reconnue et plus utilisée parmi les sociolinguistes, nous ne nous en écarterons pas dans ce mémoire, malgré les multiples appellations existantes. De surcroît, selon les besoins de cette recherche, nous tentons de mener une sensibilisation aux registres de la langue, de ce fait, nous considérons que les quatre registres schématisés ci-dessous vont nous permettre de susciter une prise de conscience sur les différents contextes qui peuvent se produire lors de la communication.

Tableau 1: Registres de langue

Schéma registres de langues optés
a. Registre soutenu/ soigné
b. Registre standard/ courant
c. Registre familier
d. Registre populaire/ vulgaire

Élaboration propre

- **Registre soutenu**

Nous trouvons premièrement le registre soutenu aussi dit soigné car la sélection du lexique, la structuration de la phrase et l'articulation s'effectuent soigneusement lors de l'expression soit

écrite, soit orale, mais formelle. Bien que nombre de linguistes affirment que le registre soutenu est plus perceptible à la forme écrite, Tousignant (1987) parle cependant de traits phonétiques, comme la richesse de la clarté des sons dans la prononciation du locuteur employant le registre soutenu, c'est donc dire qu'il est probable que ce registre sera présent dans la présentation d'une pièce de théâtre classique.

Notons toutefois que les occasions d'utiliser ce registre oralement ne se dérouleront guère par rapport aux situations de caractère écrit formel, car, un passé simple sera observé, sans conteste, davantage, dans un roman, un livre, un mémoire, bref, des textes intellectuels que dans une situation d'interaction quotidienne. Il en va de même avec les formules de politesse déférentes, comme « *je vous prie d'agréer, Madame, mes sentiments respectueux et dévoués.* » (Nishimata, 2011, p. 31) qui seront rencontrées surtout dans la rédaction d'une lettre ou d'un courriel. Ce registre relève d'une situation formelle et professionnelle et le communicant possède normalement un niveau académique élevé et est une personne cultivée, raison pour laquelle le style littéraire figure ici. Il faut noter, pourtant, que le degré de formalité de ces styles dépasse celui du registre soutenu,

> au-delà du registre soutenu, il existe un degré supérieur de langage dit **registre « littéraire », « très soutenu », « relevé » ou « sublime »**, utilisé principalement par les grands auteurs de littérature, les poètes et le théâtre. Les écrits sont structurés de manière très complexe, faisant appel à un vocabulaire spécifique, utilisé selon l'effet recherché par l'auteur. (Lovato, 2023, § 39)

Les caractéristiques dans tous les domaines linguistiques du registre soutenu sont, en guise de résumé, les suivantes : en premier lieu au niveau lexical, le vocabulaire est plus recherché, riche,

précis, voire rare comme « le firmament », « les cieux » ou « l'azur » pour « le ciel » (*Hubert,* s.d.). Ensuite, les constructions grammaticales ou les tournures sont indubitablement notables dans le registre soutenu car elles sont plus complexes et longues comme « *quelque acariâtre qu'il fût, je ne l'en appréciais pas moins.* » ((Eon du Val & Collectif, 2016, p.428)

Le registre soutenu est particulièrement le lieu privilégié pour des temps qui sont dans une certaine mesure livresque comme le passé antérieur et le passé simple de l'indicatif « Quand ma mère *eut bordé* le petit Paul, elle *vint* me donner le baiser du soir. » (Pagnol, 1957, p.229) et le plus-que-parfait du subjonctif « Ah ! que je fusse né dans le temps des tournois et des batailles ! » (De Musset, 2013, p. 51). De même que, selon certains linguistes comme Gadet (2003), la construction des phrases interrogatives se présente également sous des formes variées et selon sa construction, elle sera classifiée dans l'un des quatre registres de langue : l'interrogation où s'effectue l'inversion du sujet, comme « Que dis-tu ? » ou « Les usagers ont-ils été prévenus ? » (Gadet, 2003, p. 101), sont bien accueillies par le registre soutenu. Enfin, sur le plan phonétique, Sküpas (1972) explique que :

> Le style soigné est celui du rythme ralenti très distinct, c'est le style des discours, des conférences et on l'utilise avec des personnes peu connues dans les conditions d'un entretien officiel. C'est la récitation des vers classiques qui a pour base le style soigné, mais différent de celui-ci par quelques traits conventionnels de la prononciation archaïque : l'observation de toutes les liaisons, la mise en relief de la durée vocalique etc. (p. 234)

C'est-à-dire que le français utilisant un registre soutenu sera enclin à une prononciation foncièrement claire n'excluant aucune syllabe et respectant toute liaison « *Mai**s** **a**lors, c'es**t** **i**ncroyable ! Vou**s** **ê**te**s** **a**llés à Paris le même jour que moi !* » (Français avec Pierre, 2021,6m58s)

- **Registre Standard/ courant**

Le registre Standard/courant/neutre…. se manifeste dans les situations quotidiennes formelles et professionnelles tant orales qu'écrites : du côté de l'oral, les médias attestent l'usage de ce registre, par exemple à la radio, dans un journal télévisé, les documentaires, etc. ; ainsi qu'en classe, lors des expositions orales, au cours des interactions entre élève et professeur ; au travail entre collègues avec lesquels il n'y a pas de relation intime, dans les conférences ; dans les discours politiques… ; relativement à l'écrit, il se présente principalement dans les lettres, la presse, les travaux scolaires écrits, les nouvelles, les courriels professionnels, etc.

À cet égard, Offord (cité dans Lubinda, 2011) mentionne que le registre standard porte sur

> La variété du français qui est utilisée par les Français bien instruits quand ils surveillent bien leur façon de s'exprimer ; on l'associe au « bon usage » parisien du français. C'est la variété de la langue qui est prescrite par le gouvernement et par beaucoup d'organismes nationaux et internationaux ; c'est la variété utilisée par les médias et dans l'éducation, et c'est la variété préférée de la plupart des locuteurs francophones. Bref, c'est la variété du français officiellement approuvée par l'État et qui jouit du plus grand prestige dans le monde francophone. Elle est, dans une large mesure, codifiée dans les dictionnaires et dans

> les manuels de grammaire. Le français standard peut apparaître soit à l'oral soit à l'écrit, mais surtout à l'écrit. La permanence de l'écrit encourage naturellement une attention plus soutenue à cette variété de langue. (paragr. 23) [Traduction de John Lubinda]

Ce paragraphe nous permet de comprendre le registre courant dans son intégralité, néanmoins nous souhaitons nous attarder sur la normativité de ce registre du fait que, à l'instar du registre soutenu, il s'en tient à la norme possédant d'ailleurs deux définitions chez Dubois et al. (2002) : en premier lieu, elle renvoie à

> un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme. (p.330)

En deuxième lieu, la norme porte sur « ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue standard » (Dubois et al., 2002, p. 330). Cela signifie que le registre standard est dépourvu de variétés géographiques, mais aussi dépourvu du lexique recherché, et est donc qualifié de neutre car il s'adapte à tous les francophones, raison pour laquelle il est aussi nommé comme français international.

La définition de norme dans ses deux acceptions coïncide avec la définition de langue standard de Cuq (2003), qui la définit comme « une variété sociale et géolinguistique normée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias. » (152) Disons-nous donc que le

français standard porte l'homogénéité proposée par le structuralisme de Saussure. D'autre part, le registre standard, se situant dans une dimension normative, signifie que, d'une certaine manière, nous trouverons ses caractéristiques phonétiques, morphologiques et orthographiques consignées dans les livres enclins au prescriptivisme.

Comme les citations ci-dessus le montrent bien, le français standard est associé à la grammaire, donc ses aspects linguistiques comparés aux autres registres ne se révèlent pas si distinctifs. Parmi ses caractéristiques lexicales, nous trouvons un vocabulaire commun, compréhensible pour tous et approprié à toute situation communicative, par exemple « calmant » qui, d'après Robitaille (1972) :

> est un terme neutre, convenable à n'importe quel contexte, tandis que le terme « sédatif » encore susceptible de ne pas être compris par certaines personnes (bien que son usage devienne de plus en plus courant), relève d'un vocabulaire plus savant. (p. 26)

Bien qu'il s'agisse d'un registre normé, son vocabulaire n'est pas aussi riche et spécialisé que celui du registre soutenu. Puis, parmi les traits syntaxiques du registre standard, il y a une construction de phrases respectant les règles grammaticales. Si nous avons dit précédemment que le locuteur utilisant un registre soutenu dira "*Quelque acariâtre qu'il fût, je ne l'en appréciais pas moins*", dans le registre standard la phrase devient moins absconse "*il est pénible mais je l'aime bien*" (Eon du Val & Collectif, 2016, p.428). Notons que les deux phrases sont grammaticalement correctes, mais celle appartenant au registre standard atténue la complexité de la phrase puisqu'elle est construite de temps verbaux simples, outre que la conjonction de coordination (mais) est assez usuelle parmi le public francophone. Par ailleurs, les phrases interrogatives dans ce registre se caractérisent par l'adverbe (interrogatif) "est-ce que". En reprenant les exemples de Gadet (2003), si la question du

registre soutenu est formulée ainsi « *Que dis-tu* ? », dans le registre standard la question serait énoncée de la manière suivante « *Qu'est-ce que tu dis ?* » (p. 101). Finalement, au niveau phonétique, certaines syllabes peuvent être omises au cours de la prononciation, alors si dans le registre soutenu le locuteur disait « *Je ne sais pas* », dans le registre standard le locuteur prononcera de cette manière « *Je n'sais pas* » (Eon du Val & Collectif, 2016).

❖ Registre familier

Le registre familier s'avère principalement utilisé dans des situations informelles où le sujet parlant s'exprime de façon détendue, ce qui fait ressortir considérablement des phénomènes linguistiques qui ne sont guère perceptibles dans un registre standard tels que les tics de langue, le verlan, l'omission de consonnes et de phonèmes dans la prononciation, la troncation des mots, etc. Baylon (1991) définit le registre familier comme « le style du discours quotidien tel qu'il est employé dans les situations ordinaires où le langage n'est pas un objet d'attention » (p.88).

C'est donc dire que les interactions verbales dans lesquelles le tutoiement est accepté en raison d'un énorme degré de familiarité et de confiance entre les interlocuteurs, sont réservées au registre familier, comme l'indique Mercier (2002) : « on l'adopte naturellement lorsqu'on est en compagnie de parents, d'amis ou d'autres personnes avec lesquels on se sent à l'aise, dans une situation qui favorise les échanges spontanés. » (p. 50). Dans ce cas, nous pouvons dire que ce registre porte indubitablement sur le « français de la rue, du bistrot du coin, de la conversation décontractée de la terrasse de café entre amis et/ou camarades de travail. » (Lubinda, 2011, § 25). Donc, la familiarité existante entre les interlocuteurs permet aux usagers de ce registre de ne pas se livrer

complètement à l'usage parfait de la langue au sens prescriptif du terme, c'est-à-dire que le sujet parlant d'un registre familier respecte les règles basiques grammaticales mais ne se restreint pas non plus à les suivre au mot près eu égard à las circonstances amicales et familiales de la communication.

Le registre familier, à l'instar du registre soutenu et standard, dévoile des traits dans tous les domaines linguistiques : sur le plan lexical, nous pouvons identifier généralement un vocabulaire assez simple, spontané et évolutif, car il "*est le plus ouvert aux innovations*" (Motlíková, 2017, p. 24). C'est dans ce registre que se manifestent des phénomènes tels que la troncation, le verlan, des mots familiers ou argotiques, des suffixations et préfixations familières, etc...

Quant au premier phénomène, aussi nommée abrègement "est une tendance « correctrice » et synthétique qui raccourcit les mots" (Colin, 2003, p. 438). Ensuite, les linguistes en distinguent deux types, mais nous nous concentrerons uniquement sur la troncation apocope car, d'après Marchello-Nizia (2003), "il s'agit d'un usage caractérisant l'oral familier : apéro, bistrot, resto, expo, vélo, métro, auto, parano, schizo, séropo…" (p. 81).

Nous pouvons constater que la majorité des *apocopes* fournis par Marchello-Nizia finissent en "o", cependant il n'est pas toujours ainsi, certains se manifestent simplement sans leur dernières syllabes : "En sortant de la **cantoche**(cantine) j'ai vu le **prof**(esseur) de **Gym**(nastique) avec son **survêt**(ement) qui discutait avec le **prof**(esseur) de sciences **nat**(urelles)" (Bernard Cerquiglini, 2020, 00m28s). Et d'ailleurs, pour chaque domaine un mot raccourci, pour illustrer cette idée, citons quelques exemples de Fridrichová (2012) : en **médecine,** nous trouvons dermato (dermatologue, dermatologie), ophtalmo (ophtalmologue, ophtalmologie), radio (radiographie,

radiologue), etc. ; **les médias** : actu pour actualité, hebdo pour hebdomadaire, info pour information… ; **les métiers** : bricolo (bricoleur), véto (vétérinaire), cuisino (cuisinier), etc.

En plus de mots tronqués, le registre familier accueille également quelques mots verlanisés. Nous ouvrons ici une parenthèse pour préciser que certains de ces mots sont classés dans le registre populaire ou vulgaire, mais nous considérons comme Méla (1997) que le verlan fait partie du registre familier, car « il a quand même infiltré toute la jeunesse et même la société entière. Peu de gens ignorent son existence. » (p.31). En outre, parce que

> En accord avec la norme radio-canadienne, a été considérée familière toute forme s'écartant de celles prescrites par le code grammatical français, consignées dans toute grammaire normative, dont Le bon usage de Maurice Grevisse représente la forme la plus achevée. (Gervais et al. 2000, p. 22)

Donc, en reprenant les propos de Méla (1997) sur la transmission du verlan dans la société, nous pouvons ajouter que les médias, les films, la musique, Internet, etc. témoignent de l'acceptation de ce phénomène linguistique. En ce sens, les questions suivantes reviennent : si le verlan s'étend dans la société n'appartient-il pas alors au registre courant ? ou ne devient-il pas normal ? Car, comme, l'indique Moreno de Alba (1992) "un hecho lingüístico normal puede dar lugar a una regla normativa [...]" (p. 64). A cet égard, Duneton (1998) explique que l'une des caractéristiques du registre familial est qu'il "est toléré, à la rigueur, dans une conversation scolaire, mais fermement rejeté à l'écrit." (p.24) Cela s'applique donc au verlan car son usage est certes courant chez les Français, or il reste écarté lors des rédactions formelles ou sérieuses (lettre au directeur, rédactions scolaires…) Alors que le registre courant est accepté sous les deux formes.

Après ces questions, venons-en aux exemples du verlan : Nous présentons ici les mots vernalisés les plus couramment utilisés, d'après Lingoda Team (2022), et avons indiqué le registre dans lequel ils sont classés, en nous basant sur des dictionnaire reconnus :

Mot verlanisé	**Registre de langue (classé par le Petit Robert)**	**Registre de langue (classé par Larousse)**
Chanmé (méchant)	Mot non inclus	Mot non inclus
Chélou (louche)	Familier	Mot non inclus
Relou (lourd)	Familier	Familier (Fam.)
Vénère (énerve)	Mot non inclus	Mot non inclus
Cimer (merci)	Mot non inclus	Mot non inclus
Ouf (fou)	Familier (Fam.)	Familier (Fam.)
Pécho (choper)	Familier (Fam.)	Mot non inclus
Mater	Familier (Fam.)	Mot non inclus
Teuf (Fête)	Familier (Fam.)	Familier (Fam.-verlan)

Voyons-nous que la majorité des mots du tableau sont étiquetés de "fam." (familier) et d'autres ne sont toujours pas intégrés dans les dictionnaires, même s'ils sont fréquemment utilisés. Cependant, il convient de noter que la classification d'un mot dans les différents dictionnaires existants peut varier, selon Caradec et Pouy (2009) "Ces dictionnaires [...] ne sont d'ailleurs pas toujours d'accord sur les niveaux de langage, et leur tolérance varie d'une édition à l'autre" (préface) donc si nous voulions bien savoir si un mot est familier ou non, c'est à nous de nous demander ce qui propose Claude Duneton (1998) : *Ce mot serait-il admis ou refusé dans une rédaction scolaire ?* (p.25)

Un autre trait lexical à constater sont des suffixations à valeur intensive comme **-issime** qui, d'après Michel Tillard (2022), s'utilisent pour créer des nouveaux adjectifs et font partie de la langue parlée ou familière, citons son exemple : Ce film est null*issime* ! Il y en a d'autres de toute évidence, comme grandissime (très grand), nullissime (nul à l'extrême), cultissime (extrêmement culte), etc. Parmi les suffixations à valeur intensive ou maximale et figurant dans le registre familier, nous

trouvons les suivantes : Hyper, super, ultra, archi, supra, extra, méga etc. En ce qui concerne l'avant-dernier préfixe, Izert (2012) constate que "l'emploi de -*extra* dans la langue familière se trouve limité par l'extension importante des autres préfixes comme super-, hyper-, méga-, etc.," (p. 440). Des exemples des préfixes comme -*supra* et -*archi* dans le registre familier, illustrés par Izert (2012), incluent : *une recette supra-facile, un blog supra-intéressant, un élève supra-intlligent*, ou encore *un type archi-nul* (ou archinul).

Quant aux tournures perçus comme familiers ou argotiques, nous pouvons citer comme exemple certains des mots qui d'après Duneton (1998) sont généralement utilisés par les Français : tronche (tête) ; un flic (policier) ; fric (l'argent) ; bistrot (café/ débit de boissons) ; frangin (soeur) ; rencard (rendez-vous) ; cantoche (cantine) ; boulot (job) ; engueuler (se disputer violemment) ; chouette (agréable/ beau) ; vachement (très, très) ; piger (comprendre) ; c'est foutu (c'est perdu/ ruiné) ; être crevé (être fatigué)...Pour de plus amples informations sur les tournures familières, nous recommandons de consulter le *guide du français familier* de Duneton.

Sur le plan syntaxique, "Le français familier se distingue évidemment par certains relâchements de syntaxe, surtout dans sa version « parlée »" (Duneton, 1998, p. 8). C'est donc dire que la construction des phrases risque d'être agrammatical par des redoublements de sujet, l'absence de l'adverbe (ne) négatif, l'utilisation de "à" comme possessif, des inversions, juxtapositions, l'emploi direct du signe interrogatif, le remplacement du pronom "nous" par "on", etc. « Figurons-nous que les gens parlent en suivant leur pensée, et puis ils s'arrêtent quand ils ne se rappellent plus, ils reprennent alors une autre phrase après avoir abandonné la précédente, ils hésitent et finissent par revenir à l'origine. » (Tang Na, 2018, p. 107). Vu que ce registre se manifeste lors des conversations

informelles avec des proches ou la famille, l'interlocuteur cherche juste à communiquer ses sentiments, ses émotions, son quotidien, etc. ce qui fait que son parler devient spontané, comprenons-nous donc pourquoi ce registre reçoit l'appellation de relâche. Dans ce qui poursuit nous mettrons en relief des caractéristiques ayant trait à la syntaxe familière :

Tableau 2

	Registre standard	**Registre familier**
Inversion	Sophie ne veut pas aller avec nous !	Elle veut pas aller avec nous, Sophie !
	Cet objet est amusant.	C'est marrant ce truc.
Répétition	La femme d'un collègue du bureau a eu un bébé.	Au bureau, un de mes collègues, sa femme, elle a eu un bébé.
Juxtaposition **Pronom** **Ponctuation**	L'homme que tu vois là-bas assis sur le banc est celui que j'ai rencontré hier à l'aéroport !	Regarde ! L'homme ! Il est assis là ! sur le banc ! Je l'ai croisé hier à l'aéroport !
Juxtaposition	Quant à moi, je n'ai pas le temps de penser à cette affaire !	Du temps, voyons ! est-ce que j'en ai, moi, pour penser à cette affaire-là !

Note. Information reprise de Tang N., 2018, p. 107

Les traits phonétiques du registre familiers ressortent considérablement par rapport à ceux des autres registres de langue. À cet égard, Tang (2018) explique que ce sont les caractéristiques phonétiques entravant le plus la compréhension des élèves : "ce qui les empêche de mieux saisir le sens, c'est avant tout la variation phonétique qui caractérise a priori le parler familier par l'omission des consonnes, la déformation des voyelles, l'élision du « tu », etc." (p. 106) Fort illustrative aux éléments phonétiques du registre familier ce sont les suivantes :

D'abord, Blanche-Benveniste (2003a) distingue des *prononciations rapides* dans le parler familier des locuteurs : parce que [pask] — maintenant [mɛ̃nɑ̃] — peut-être [ptɛt] — mais enfin [mɑ̃fɛ̃] — puis [pi] — en dessous [ɑ̃tsu] — des arbres [dezarb] — c'est-à-dire [stadir] — voilà [vla]. En outre, il démêle des omissions consonantiques ou plutôt du phonème [l] dans les pronoms *il* et *ils* ainsi que dans *qu'il* et dans *il y a* : *il vient, ils viennent* [ivjɛ̃], [ivjɛn] — *autant qu'il en faut* [otɑ̃kjɑ̃fo] — *il y a* [ja] — *il y en avait* [jɑ̃navɛ].

Après, un autre trait phonétique du registre familier, suivant Sküpas (1972), est *la chute de e et des autres voyelles et semivoyelles* : p(e)tite mère, sans prév(e)nir, c(e) qu'elle avait, ça d(e)mande réflexion, r(e)gardez-moi [...] j(e) parie que tu es ... , j (e) veux ... , t'en as d(e) la chance ... etc. ; *chute des voyelles et semivoyelle*s : t(u) entends ça; t(u) es tombé sur la tête; t(u) en as d(e) la chance; non p(u)isque v(ou)s êtes, v(ou)s êtes chauffeur, v(oi)là etc.

Finalement, l'omission de la liaison ne s'écarte pas du parler familier, d'après Tranel (2003) "plus le style est recherché, plus on trouve de liaison : plus le style est familier, moins on trouve de liaison." (p.310) Voici un exemple proposé par Tranel : "Je sui**s** **a**rrivé e**n** **a**vance" [ʒœsɥi**z**ariveɑ̃**n**avɑ̃s] — sans liaison (registre familier) c'est "je suis arrivé e**n** **a**vance" [ʃyarriveɑ̃**n**avɑ̃s].

- **Registre Populaire/Vulgaire**

Le registre populaire, à l'instar du registre familier, prolifère dans les situations communicatives informelles et intimes. Cependant, la langue populaire était auparavant la langue du peuple, ayant

d'ailleurs des connotations de hiérarchie sociale, il « fut celui des ateliers de toutes sortes dans le monde du travail manuel, aussi bien que le parler des familles des travailleurs. » (Duneton, 1998, p. 19) :

> En 1965, pour Pierre Guiraud, le « français populaire » est une « parlure vulgaire, langue du peuple de Paris, dans sa vie quotidienne ». On retrouve dans cette définition la localisation déjà adoptée par Henri Bauche qui avait effectué son enquête à Paris, mais aussi une appréciation méprisante (« parlure vulgaire ») qui laisserait entendre que le mot « peuple » ne signifie pas encore « population » et qu'il conserve son caractère péjoratif de classe inférieure, la basse classe opposée aux classes supérieures, cultivées et de bon ton. (Caradec, 2009, p. IX)

La conception du peuple s'est élargie à l'heure actuelle pour inclure l'ensemble de la population, plutôt que de se limiter à une classe sociale inférieure :

> À partir de 1871, avec le service militaire obligatoire pour tous les garçons, le brassage langagier opéré dans les casernes de France et de Navarre fit proliférer ce langage populaire dans toutes les couches de la population, comme dans toutes les régions. (Duneton, 1998, p. 20)

Tout français moyen se sert aujourd'hui des tournures du registre populaire, "il est devenu faux de dire aujourd'hui que cette langue est seulement « populaire », elle est devenue la langue française « parlée » connue de tous les Français, même si certains feignent de l'ignorer [...]" (Caradec, 2009, p. IX)

Si le registre populaire est employé couramment par les Français dans des contextes oraux et informels, idem pour le registre familier, pouvons-nous donc établir une distinction entre ces deux modes d'expression ? Il s'agit indubitablement d'une question épineuse que même les spécialistes ne parviennent pas à déterminer la délimitation entre ces deux registres de langue. Cependant, nous tenterons d'éclairer ce dont le registre populaire retourne en nous appuyant du constat des auteurs comme Gadet et Caradec.

Avant tout, explorons la raison pour laquelle certains, comme Duneton (1998), considèrent que le registre familier et le registre populaire, traditionnellement associés au français de la classe sociale inférieure et opposé au français des bourgeois, ne présentent aucune distinction. En conséquence, il est plus enclin au terme français familier, jugé plus adapté pour décrire la réalité linguistique actuelle :

> … la société française a évolué, comme les autres, depuis les années 1950, si profondément…que cette notion de « classe populaire » ne recouvre plus la même réalité sociale… On ne peut plus raisonnablement parler aujourd'hui de français populaire, au sens précis et exact de « français des classes laborieuses », opposé à ce qui serait un « français de la bourgeoisie ». Les différences qui existent dans le parler ordinaire des gens se sont établies selon d'autres lignes de fracture, lesquelles suivent les divers degrés d'instruction bien plus que les strates sociales. Nous avons le français savant, ou faux savant ; le français à la mode… ; le français scolaire…On distingue également une nouvelle source créative – et récréative - que l'on appelle «

> la langue des jeunes » … mais c'est par un abus de langage que l'on utilise encore, par une sorte d'inadvertance, l'expression français populaire. (pp. 20-21)

Donc, pour lui, le français populaire correspond au français familier, mais il maintient l'idée que le registre familier, est utilisé par l'ensemble de la société : « C'est « le français familier » utilisé verticalement du haut en bas de la société française, surtout à l'oral, mais non assimilé au français conventionnel. » (p. 21)

Pour sa part, Gadet (1991), conçoit *le français populaire* comme un "français non normé" sans aucun sens péjoratif et les différences existantes entre français familier et populaire tiennent surtout à la fréquence d'usage de l'un ou de l'autre. Bien que Duneton mentionne que le registre familier et populaire, c'est du même au pareil, et pourtant il mentionne que généralement le "« parler populaire » ne s'embarrasse pas de « bon usage » et se trouve taxé très généralement de « vulgarité »" (Duneton, 1998, p. 19)

Disant cela, le manque de respect à la norme, l'aspect fleuri et « vigoureux » qui porte le registre populaire sont particuliers à ce registre, dans ce sens, nous pourrions dire donc que cela trace la ligne de démarcation entre le langage familier et le langage populaire, parce que si le registre familier respecte les règles grammaticales de base, le registre populaire ne le fait pas, puisqu'il "accepte à peu près tout : anglicismes, termes impropres, termes péjoratifs, termes vulgaires, verbes mal conjugués, mauvais emplois du genre et du nombre, contractions de prépositions et de déterminants, sont remplacés par d'autres, etc." (Alloprof, s.d, paragr. 3), notons pourquoi parmi ses différentes dénominations se trouve celle de registre vulgaire.

Après avoir cherché à dissiper l'ambiguïté existant entre ces deux registres, évoquons-nous les éléments linguistiques à tous ses niveaux (phonétique, syntaxique et lexicale) comme souligné par Gadet (1991 et 2007). Cependant, attardons-nous premièrement sur la constatation de Gadet (2007), qui met en lumière le fait que “ « Français populaire » et « Français familier » partagent bon nombre de leurs traits” (Gadet, 2007, p. 25) :

En commençant par les traits phonétiques du registre populaire, il s’agit essentiellement d’une prononciation simple et réduite :

> Si l’on résume les traits donnés comme caractéristiques d’une phonologie de français populaire, beaucoup semblent se ramener, en tout cas dans les dénominations qui pour beaucoup tournent autour de l’idée de « facilité de prononciation », à « une tendance au moindre effort », ou à une certaine paresse articulatoire. (Gadet, 1991, p. 68)

Cette prononciation populaire dit *facile* et *à moindre effort* se manifeste, aux yeux de Gadet (1991, 2003), par les caractéristiques suivantes :

- Une articulation moins tendue et plus centralisée des consonnes et des voyelles.
- Une débilité des consonnes intervocaliques comme [d] et [v] à madame [maam].
- Des réductions et écrasements, spécifiques à des mots (tu prononcé [t] devant voyelle et même parfois devant consonne), ou plus larges (tu vas voir ta gueule prononcé [ta:rtagœl]).
- Une fréquence de chutes de [ə] (Je ne sais pas prononcé [ʃepa]). (Gadet, 1991, p.68)
- Une réduction des groupes consonantiques (parce que prononcé [paskə].
- Une rareté des liaisons facultatives ou encore fausses liaisons. (Gadet, 2003, p.116)

Sur le plan syntaxique, le registre populaire n'est pas en reste, pour reprendre les paroles de Gadet (2003), citons les traits qu'il constate :

- Une négation réduite à pas.
- Formes interrogatives stigmatisées (qui que c'est qui vient ?).
- Des détachements (l'armée, j'ai déjà donné).
- Relatives du français populaire (La femme que je vis avec)
- Usage étendu de la conjonction que (Moi, j'ai compris, que lui il a rien compris.) (p.116)

Dans le domaine lexical, Duneton (1998) constate que le registre populaire porte surtout sur un « langage imagé » ou même « agressif » et « grossier ». Gadet (1991), pour sa part, met en relief la « créativité lexicale » de ce registre.

Pour se convaincre de l'aspect *vulgaire* portant le registre populaire, citons-nous la suivante expression idiomatique qui, d'après Chollet et Robert (2008), fait partie du registre populaire :

« Se casser le cul à faire quelque chose : faire de grands efforts pour faire quelque chose. C'est injuste, ***je me suis cassé le cul*** à faire un bon exposé et je n'ai récolté qu'une note moyenne. » (p.121)

Des traits lexicaux comme des mots argotiques, des pléonasmes (répéter de nouveau), des jeux de mots tels que les calembours, les contrepèteries, le coq-à-l'âne, pataquès etc. sont particuliers des productions linguistiques populaires (Gadet, 1991).

Tous les éléments linguistiques du registre populaire évoqués, « loin d'être typiquement populaires, sont partagés par de nombreux locuteurs dans l'expression orale familière et seule une forte

fréquence pourrait éventuellement être regardée comme typique. » (Gadet, 2003, p. 116) À cela ajoutons-nous que le monde révolutionne continuellement et cette instabilité emporte la langue et alors le jugement d'une tournure comme "*populaire*" peut changer en *familier* voire en *standard*, car tenons-nous compte du fait qu'un "hecho lingüístico normal puede dar lugar a una regla normativa" (Moreno de Alba, 2003, p. 64). Dans ce cas-là c'est à nous étant qu'étudiants de cette langue vivante de prendre en considération le caractère évolutif de la société et de la langue pour que nous puissions bien ajuster notre discours.

Chapitre III. Méthodologie

Dans ce chapitre nous présenterons la démarche méthodologique sur laquelle repose notre mémoire et qui a rendu possible l'accomplissement de ce travail de recherche. Dans ce qui suit, nous examinerons en premier lieu le type de recherche dans lequel s'inscrit notre mémoire ainsi que l'approche qu'il porte. En deuxième lieu, nous spécifierons les caractéristiques du public ciblé de notre recherche comme les critères sur lesquels nous avons basé la sélection de l'échantillon. Enfin, nous exposerons les instruments et la justification de la méthode qui nous ont permis non seulement de recueillir les données, mais aussi de donner une réponse digne à nos questions de recherche de même que d'atteindre nos objectifs énoncés dans le chapitre un de ce mémoire.

3.1 Le type de recherche

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, l'intention principale de ce mémoire est de mener une sensibilisation aux registres de la langue par le biais des expériences communicatives des étudiants du FLE de la BUAP ayant été immergés dans un contexte endolingue (communicatif réel et authentique) de la langue française. Rappelons que : Le but général de cette

recherche est de susciter une prise de conscience de l'existence des registres de langue en prenant en compte les expériences des étudiants de la LEF ayant effectué un séjour en France, dans le but de développer la compétence communicative des étudiants de cette licence.

En raison de cela, notre étude prend une forme qualitative, en outre, car nous considérons le fait que la recherche qualitative « est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de générer des idées portant sur des phénomènes peu connus ou quand il faut comprendre un phénomène vécu selon le point de vue de personnes qui en ont fait de l'expérience. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 16).

Nous pouvons donc dire que notre recherche s'inscrit parfaitement dans cette méthodologie, dite qualitative, car notre intérêt et intentions se penchent principalement sur l'obtention des informations à caractère narratif et dans une certaine mesure complexe, portant sur les expériences d'interaction sociale des étudiants du FLE (de la Faculté de Langues de la BUAP) de la période 2011, 2016, 2017, 2018 et 2019 lors de leur séjour en France.

À cet égard, Taylor, et al. (2015) mentionnent que la méthodologie qualitative « produces descriptive data—people's own written or spoken words and observable behavior. » (p.7)

[Produit des données descriptives, c'est-à-dire les mots écrits ou parlés des personnes et leur comportement observable.] Traduit par nos soins.

L'obtention des données descriptives du phénomène étudié est enrichissante en raison de leur nature émique. Nous considérons que notre problème de recherche en a besoin pour répondre à nos questions de recherche qui étaient les suivantes : Pourquoi ceux qui ont effectué un stage en France

se sont-ils heurtés à des difficultés lors de conversations informelles, leur donnant l'impression que le français appris à la Faculté de Langues de la BUAP est différent de celui des locuteurs natifs ?

- En quoi consistent les registres de la langue ?
- Quelles sont les caractéristiques phonétiques, lexicales et syntaxiques les plus courantes que les étudiants de la BUAP ont identifiées lors de leurs interactions communicatives pendant leur séjour en France ?
- A quel registre de langue les élèves ont été le plus exposés ?
- Les difficultés rencontrées par les étudiants de la BUAP lors de leur séjour en France sont-elles liées à une méconnaissance des registres de la langue ?
- La méconnaissance des registres de la langue des étudiants de la LEF BUAP a compliqué leurs interactions et leur adaptation pendant leur séjour en France ?
- Quel registre de langue faut-il privilégier dans l'enseignement du FLE ?

Les questions exposées ci-dessus, nous permettent de refléter que ce que nous poursuivons, c'est de faire ressortir la réalité vécue, par les apprenants du français de la Faculté de Langues de la BUAP lors de leurs interactions menées dans un contexte réel de communication (séjour en France), pour mieux comprendre leurs expériences en prenant en compte leurs interactions, le contexte culturel, etc. Cela coïncide avec le principe holistique de la méthodologie qualitative qui, d'après Fortin et Gagnon (2016), permet de mieux cerner les expériences sociales.

Ensuite, c'est un fait bien établi que la recherche qualitative a pour objectif de répondre à la question du « pourquoi ? » plutôt qu'à celle du « combien ? ». Comme l'explique Dumez (2016),

lors de l'analyse d'un corps humain, certains chercheurs se posent les questions suivantes : *« quels sont les éléments qui le constituent, et en quelles proportions ? »* la première question requiert d'une analyse qualitative qui obtient les composantes du corps, alors que la deuxième demande d'une analyse quantitative où le pourcentage de la présence de X éléments chimiques présents dans le corps soit obtenu.

Nos questions montrent le besoin d'obtenir des données contextuelles et non numériques. En utilisant la méthode qualitative « le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent, mais il ne les mesure ni ne les contrôle. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 31)

Vu que la recherche qualitative ne se borne pas à une seule approche (la phénoménologie, l'ethnographie, la théorisation enracinée, l'étude de cas et la recherche descriptive qualitative), il nous semble nécessaire de préciser que notre recherche est forcément de type non expérimentale et descriptive qualitative. Non expérimental, puisque nous étudions la réalité telle qu'elle se présente dans son contexte naturel.

En ce qui concerne notre recherche, aucune sensibilisation des étudiants aux registres de la langue a été effectuée au préalable, nous n'avons pas appris à un groupe d'étudiants le langage familier et populaire avant leur départ en France et pas à un autre groupe, pour vérifier ensuite l'effet existant des variables dépendants et indépendants, autrement dit les effets potentiels d'une sensibilisation préalable sur l'adaptation communicative des étudiants en France. Nous n'atteignons que la description des diverses situations de communication confrontées par les étudiants du FLE de la BUAP, pour comprendre ainsi ce phénomène. Rappelons-nous que « la recherche non

expérimentale est utilisée pour découvrir des phénomènes lorsqu'elle se situe dans un paradigme qualitatif ou pour décrire des événements ou des situations… » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 20).

Compte tenu de la valeur de la méthode descriptive qualitative, mise en avant par Sandelowski (2000), qui souligne sa flexibilité dans l'analyse ainsi que sa capacité à observer et rapporter les faits de manière précise et fidèle, offrant de cette manière une vision plus élargie du phénomène étudié, nous optons pour une approche descriptive qualitative. D'une part, notre intérêt se porte sur les expériences communicatives des étudiants du FLE de la BUAP effectuant ou ayant effectué un séjour en France et l'adoption de cette approche nous permet de proposer une description fidèle et détaillée de leur vécu, et de mener ainsi une sensibilisation sur l'importance des registres de langue dans l'apprentissage du français. D'autre part, notre instrument de recherche s'insère parfaitement dans une démarche descriptive, car les questions de notre entretien permettent de comprendre les diverses situations communicatives auxquelles se sont heurtés nos participants.

3.2 Échantillon

La taille de l'échantillon est de 5 participants dont 4 sont filles et 1 garçon. La population sélectionnée répond de manière adéquate aux critères d'admissibilité de la présente recherche. Les critères d'inclusion furent les suivants :

1. Appartenir à la communauté d'étudiants du FLE de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Puebla (BUAP).

1.1 Les étudiants peuvent être des étudiants ou ex-étudiants de la carrière de FLE de la Faculté de Langues de la BUAP.

2. Avoir fait récemment un séjour en France ou être en cours de réalisation d'un séjour en France.

2.1 Sous-critère pour la première option du point deux : Lorsque le séjour a déjà pris fin, il doit s'agir d'une période récente (à partir de 2019) et non inférieur à 5 mois.

2.2 Sous-critère pour la deuxième option : Lorsque le séjour en France est en cours, nos participants doivent avoir accompli plus de la moitié de leur séjour.

Nous considérons que tous ces critères et sous-critères sont essentiels. D'une part, car ils demandent principalement l'exposition des étudiants à un contexte de communication réel et un séjour récent. Ce dernier point (récent) est si important en tenant compte de l'instabilité de la langue, concernant l'autre critère (non inférieur à 5 mois), il est primordial que nos participants aient des expériences riches et variées de l'événement à raconter. D'autre part, car il nous importe de connaître les expériences communicatives auxquelles se sont heurtés nos participants lors de leurs échanges linguistiques tant en contexte formel qu'informel durant leur séjour en France.

Les critères ci-dessus s'appliquent absolument à notre but et problème de recherche ; quant à nos participants, les 5 personnes sélectionnées accomplissent les deux critères et les trois sous-critères déterminant la population cible de notre recherche, pour en faire preuve, nous donnons un bref aperçu de chaque participant :

Tableau 2: Données personnelles des répondants

Participant	Âge	Période d'étudiant	Programme du séjour	Durée du séjour	Lieu de séjour	Carrière
1	29	2011	Assistante de langue (espagnol)	7 mois	Nancy, Grand Est.	LEF
2	24	2016	Au pair et étudiante	1 an 5 mois et en cours.		LEF
3	24	2017	Mobilité étudiant	5 mois	Paris, île de France.	LEF
4	22	2018	Mobilité étudiant	5 mois	Lille, Hauts de France	LEF
5	21	2019	Mobilité étudiant	5 mois	Rennes, Bretagne.	LEF

En ce qui concerne le processus de sélection des participants, l'échantillon de cette recherche a été constitué à partir d'une sélection intentionnelle. L'échantillonnage intentionnel, aussi connu sous le nom d'*échantillonnage par choix raisonné, typique* ou *au jugé*, porte sur une technique de sélection des échantillons de participants qui d'après Fortin et Gagnon (2016) « les éléments de la population sont choisis sur la base de critères précis, afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. » (p.271). Comme nous avons pu le constater, des critères d'admissibilité sont établis dans notre recherche et en fonction de cela, nous avons fait le choix des participants.

Il n'est pas anodin de révéler toutefois que cette technique d'échantillonnage se caractérise par un recrutement qui s'effectue généralement, suivant Fortin et Gagnon (2016), par le biais de publications des annonces internes ou locales. Quant à notre recherche, nous nous sommes servi des publications des annonces sur les réseaux sociaux (Facebook et WhatsApp) : Afin d'atteindre le nombre de 5 participants. Nous avons diffusé des post (annonces) par l'intermédiaire des groupes Facebook de la Faculté des Langues de la BUAP ainsi que par les « Statut » de WhatsApp, cela nous a permis de contacter des étudiants de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Puebla qui répondaient à nos critères de sélection préalablement fixés. Outre que nos participants ont été recrutés, pour ainsi dire, via Facebook et WhatsApp, ils ont été également informés des buts de notre recherche.

Bien que la population ciblée ne soit pas représentative de la population d'étudiants du FLE de la Faculté de Langues de la BUAP, en raison des critères d'admissibilité spécifiques, nous considérons que la taille de notre échantillon est juste pour répondre tant à nos questions de recherche qu'à nos objectifs.

3.3 L'instrument de recueil de données

S'inscrivant dans une approche qualitative, les données ont été recueillies à l'aide d'une guide d'entrevue semi-dirigée conçue pour accumuler le maximum des données sur les expériences communicatives des étudiants du FLE de la Faculté de Langues de la BUAP pendant leur séjour en France.

Avant d'entrer dans la vive description de notre instrument de recherche, nous aimerions préciser quelques aspects de notre méthode de collecte de données afin de lever toute enchevêtrement par rapport à d'autres types d'entrevues et d'éclairer ce dont l'entrevue semi-dirigée retourne.

La méthode de l'entrevue peut se faire avec une guide ou sans guide, Fortin et Gagnon (2016, p. 319), nous font constater qu'il existe l'entrevue non-dirigée, semi-dirigée et l'entrevue dirigée. Suivant l'ordre de types d'entrevues ci-dessus, elles augmentent le degré de contrôle dont dispose le chercheur sur l'interaction avec le participant : Dans l'entrevue non-dirigée, le contenu dépend en quelque sorte de l'intervieweur et non du chercheur, c'est-à-dire que les questions seront formulées en fonction des réponses du participant, le chercheur n'a que se laisser porter par le flux de la conversation. Vu que l'entrevue dirigée est à l'opposé de l'entrevue non-dirigée, car elle suit un plan et le chercheur contrôle l'interaction, disons que ce type d'entrevue présente des similitudes avec un questionnaire ayant des questions prédéfinies et l'interviewé se voit restreint dans ses réponses. L'entrevue semi-dirigée fonctionne, dès sa part, comme le ton moyen (gris) du blanc et du noir (du dirigé et du non-dirigé), en raison du plan prédéfini, de la flexibilité des questions et de la liberté concédée à l'interviewé, le plus important ici est de couvrir les sujets pertinents à la recherche. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme suit :

> L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une

> compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 340)

Il nous paraît approprié pour la présente recherche de choisir cette stratégie de collecte de données, car l'entrevue semi-dirigée nous permettra d'obtenir des données riches et approfondies sur les expériences communicatives des étudiants du FLE de la BUAP durant leur séjour en France. En outre, parce que nous tenons compte du fait que l'un des buts de l'entrevue semi-dirigée, est *« d'apprendre, à propos du monde de l'autre »* (Savoie-Zajc, 2009, p.343) et notre recherche poursuit une sensibilisation des registres de langue en prenant en compte les expériences des échanges linguistiques des étudiants de notre communauté universitaire, nous considérons que le fait de fournir des données sur le vécu de nos homologues, en France, permettra des prises de conscience sur l'importance des registres de langue dans l'enseignement du FLE.

Après la justification de notre choix de cette méthode de collecte de données, venons-en au *schéma d'entrevue* de notre recherche qui porte d'ailleurs sur « un guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche ; ceux-ci se traduisent en question. » (Savoie-Zajc, 2009, p.347)

En ce qui concerne notre schéma d'entrevue, les questions ont été élaborées en fonction de nos objectifs et questions de recherche, nous nous sommes aussi basés sur la littérature concernant le sujet traité. Les questions préformulées englobent des sujets ou des thèmes pertinents à notre recherche, tels que les situations d'interaction auxquelles se sont soumis nos participants, les défis rencontrés, les traits linguistiques ayant entravé leurs interactions, etc.

Bien que l'entrevue semi-dirigée s'apparente, suivant Fortin et Gagnon (2016), à une conversation informelle, mais son déroulement requiert d'un ordre : « La conduite de l'entrevue comporte trois moments : l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture. » (Savoie-Zajc, 2009, p.351)

D'après cette auteure, l'ouverture est consacrée à la présentation du chercheur ou de l'interviewé, de même qu'à la présentation de la recherche, des buts poursuivis, etc. Il s'agit surtout de créer une atmosphère de confiance et convivialité en posant des questions plus générales pour « établir une relation de confiance » et « briser la glace. »

Suite de l'ouverture vient *l'entrevue proprement dite* qui, comme l'explique Savoie-Zajc (2009), porte essentiellement sur le contenu de la recherche : Dans cette étape, le chercheur met en œuvre le schéma de l'entrevue ainsi que pose des questions du suivi plus précises, concernant le sujet de recherche. Il s'agit de la partie la plus importante, car elle permettra au chercheur de recueillir les données à analyser sur le phénomène étudié, c'est pour cela que les questions devront être sagement formulées. Savoie-Zajc (2009) suggère quelques caractéristiques des questions d'une entrevue semi-dirigée : Des questions ouvertes (pour obtenir des informations riches sur le phénomène), courtes ou simples (pour que l'interviewé s'exprime au maximum), neutres (pour éviter des jugements sur la situation analysée) et pertinentes au sujet de recherche.

Finalement, Savoie-Zajc (2009) propose que dans la clôture, étape qui succède à la deuxième étape (*l'entrevue proprement dite*) le chercheur fasse un rappel de ce qui a été abordé et fasse des clarifications lorsqu'il s'avère nécessaire, il remercie les personnes interviewées pour sa participation et leur indique qu'il les informera sur les résultats de la recherche.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons jugé bon de suivre les trois parties proposées par Savoie-Zajc (2009) car cela nous permettra de bien conduire notre entrevue : Au premier abord et en dehors de la présentation de la chercheuse, des objectifs de l'entrevue et l'accord concernant l'enregistrement et la confidentialité des données., notre schéma d'entrevue comprend, dans l'ouverture, des questions introductives qui permettent aux participants de se présenter et des questions générales portant sur l'impression des interviewés concernant leur séjour en France, afin de les mettre à l'aise. A titre d'exemple écrivons certaines questions d'ouverture de notre guide d'entrevue qui nous permettront de briser la glace :

1. ¿En qué programa has participado para realizar tu estancia en Francia?
2. ¿En qué ciudad o región exactamente te alojaste durante tu estancia?
3. ¿Hay alguna razón en particular por la que hayas elegido este lugar?

La deuxième partie de notre schéma pose des questions plus spécifiques sur les expériences des participants durant leur séjour en France et la troisième partie (la clôture) nous a permis de clarifier les réponses des interviewés et de les remercier pour leur participation et leur disponibilité et pour rendre possible la prise de conscience des registres de langue.

La grille suivante correspond à notre schéma d'interview

Tableau 3: Schéma d'interview :

Schéma d'interview	
L'ouverture	**Sujets à couvrir**
[Presentación del investigador y objetivos de la entrevista]	Présentation.

• ¿Cuánto tiempo estuviste en Francia? / ¿Cuánto tiempo llevas en Francia? • ¿Si te hubiesen dicho que podías quedarte más tiempo hubieses aceptado? • ¿En qué ciudad o región exactamente realizaste tu estancia? ¿Hay alguna razón en particular por la que elegiste X lugar? • ¿Tuviste la oportunidad de viajar y explorar otros lugares durante tu estancia en Francia?	Duración y lugar de la estancia. Decisión del lugar de estancia. Programa de estancia.
L'entrevue proprement dite	**Sujets à couvrir**
¿Cómo describirías tus primeras interacciones con los franceses? ¿Hay alguna experiencia de tus primeros días interactuando en francés que te haya dejado una impresión duradera? Podrías describirla. ¿Has hecho amigos o establecido relaciones con estudiantes locales o con otras personas de Francia? ¿Qué actividades o situaciones, te permitieron practicar tu francés? Pedir describir situaciones de interacción (contextos formales-informales-momentos incomodos…) ¿Durante tu estancia en Francia, te enfrentaste a alguna situación en la no adaptaras adecuadamente tu forma de hablar a la situación? ¿Cómo fue tu experiencia en contextos académicos o escolares? ¿Qué fue lo que más te costó? ¿entender conversaciones de contextos formales o informales? ¿Por qué? ¿Consideras que el francés que se aprende en la facultad de lenguas difiere mucho del francés de la gente nativa? ¿Por qué? ¿Qué diferencias notaste principalmente entre el francés aprendido y el de la gente nativa? (a nivel de vocabulario, pronunciación y sintaxis) ¿Crees que hay algún rasgo en la forma de hablar de los franceses que puede resultar difícil de comprender para los estudiantes de FLE? ¿Recomendarías a otros estudiantes que presten atención a los diferentes registros de lengua en francés durante su estancia en Francia? ¿Por qué? Mirando hacia atrás ¿Cómo calificarías tu experiencia de integración en Francia?	Interacciones en un entorno cultural diferente con los locales Situaciones de comunicación a las que se expuso el entrevistado Problemas con los registros de lengua. Características lingüísticas del francés aprendido y el francés de los locales. Consejos para aquellos que planean una estancia en Francia.
La clôture	
[Recapitulación y aclaraciones de las respuestas si resultaba necesario] **[Agradecimientos]** ¡Tu participación ha terminado! ¡¡¡Gracias!!! Por favor, hazme saber si deseas que te mantengamos informado de los resultados al final de la investigación.	

3.4 La validation du schéma d'entrevue

Nous avons jugé bon d'effectuer une preuve pilote de notre guide d'entrevue semi-dirigée auprès de deux participants qui satisfaisaient à certains de nos critères d'admissibilité, afin d'évaluer la clarté, la pertinence et la validité de nos questions préalablement formulées et pour que nous puissions également affiner notre guide d'entrevue si cela s'avérait nécessaire.

Notre grille d'entrevue semi-dirigée a été testé auprès de deux étudiants de la BUAP, contactés via Facebook et WhatsApp. Il faut souligner que ce groupe restreint d'étudiants ne faisait pas partie de la communauté de la LEF (Licence en enseignement du français), mais ils ont été choisis en raison de répondre à notre deuxième critère d'admissibilité : 2) Avoir fait récemment un séjour en France ou être en cours de réalisation d'un séjour en France. Par conséquent, le fait qu'ils étaient externes à la communauté de la LEF ne trouble pas notre recherche, puisque nos questions se penchent davantage sur les expériences de quelqu'un ayant séjourné en France.

En ce qui concerne le déroulement, les deux participants ont été informés de la nature du test pilote et ont donné leur consentement pour y participer. Les entretiens ont été menés individuellement sur Microsoft Teams et ont été enregistrés avec l'accord des participants. Chaque entretien a duré environ deux heures et les participants ont été encouragés à parler de leurs interactions en français, des défis rencontrés, des stratégies utilisées pour communiquer, des moments clés de leur expérience en France, etc.

La validation de notre guide d'entrevue semi-dirigée nous a permis, d'une part, d'affiner notre grille des questions en retirant certaines questions qui n'apportaient pas les résultats escomptés ou qui étaient répétitives ; en ajoutant d'autres questions ou en reformulant certaines questions et en

mettant en ordre toute la guide d'entrevue. D'autre part, nous avons constaté que le fait d'envoyer les questions préalablement à notre deuxième participant fournit des résultats plus enrichissants et approfondis de leurs expériences communicatives en France.

Le tableau ci-dessous indique les questions qui ont été retirées et les questions ajoutées et reformulées lors de l'épreuve pilote :

Tableau 5: Classification des questions

<table>
<tr><th colspan="2">Questions retirées</th></tr>
<tr><td colspan="2">

- ¿Pudiste comunicarte con fluidez en francés al inicio de tu estancia, como hacer compras o pedir direcciones, ir al banco, a la lavandería, ordenar para comer? (Lo mencionaban en respuesta a otra pregunta)
- ¿Notaste los diferentes registros del lenguaje en tus interacciones durante tu estancia en Francia? (No aportaba información relevante)
- ¿Tuviste la oportunidad de viajar y explorar otros lugares durante tu estancia en Francia? (No aportaba información relevante)
- ¿Cómo fueron tus interacciones con los lugareños cuando visitabas lugares turísticos o históricos de Francia? (No aportaba información relevante)

</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questions reformulées</th></tr>
<tr><td>1 ¿Qué rasgos lingüísticos notaste en tus interacciones en las diferentes situaciones durante tu estancia en Francia?
2 ¿Crees que hay algún rasgo lingüístico específico del francés que puede resultar difícil de comprender para los estudiantes de FLE?
3 ¿Tuviste problemas utilizando los registros lingüísticos?
4 ¿Qué te pareció tu experiencia en términos de comunicación en francés durante tu estancia en Francia?</td><td>1 ¿Qué diferencias notaste principalmente entre el francés aprendido y el de la gente nativa? (a nivel de vocabulario, pronunciación y sintaxis)
2 ¿Crees que hay algún rasgo en la forma de hablar de los franceses que puede resultar difícil de comprender para los estudiantes de FLE?
3 ¿te enfrentaste a alguna situación en la no adaptaras adecuadamente tu forma de hablar al contexto?
4 ¿Cómo describirías tus primeas interacciones con los franceses? ¿Las consideras buenas, malas o ni buenas, pero tampoco malas? ¿Por qué?</td></tr>
<tr><th colspan="2">Questions ajoutées</th></tr>
</table>

¿Cómo fue tu experiencia en clases? Mirando hacia atrás ¿Cómo calificarías tu experiencia de integración en Francia?

Dans les lignes suivantes nous expliquerons notre méthode pour analyser les données obtenues lors de l'entrevue semi-dirigée.

3.5 L'analyse des données

Pour l'analyse des données de cette recherche, nous avons arrêté notre choix sur une grille d'analyse des données où nous mettons en lumière les thèmes et les sous-thèmes émergés lors de l'analyse thématique des réponses des interviewés.

En ce qui concerne l'analyse thématique, Paillé et Mucchielli (2021) expliquent que « l'analyse thématique, par l'entremise des thèmes, vise à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus »

C'est donc dire que ce type d'analyse fournira une vue générale des données recueillies, nommés corpus, par le biais de l'identification des thèmes récurrents. En ce qui concerne notre recherche, nous dégagerons les thèmes et les sous-thèmes du corpus : Paillé et Mucchielli (2021) indiquent que dans le cadre d'une analyse thématique, le thème peut être général (par exemple « Soins des enfants ») ou plus précis sous forme de sous-thème (par exemple « soins difficiles des enfants »). Cette approche nous permettra de mieux organiser le corpus des interviews appliquées tout en respectant le principe de la recherche qualitative descriptive qui est de décrire les expériences communicatives des participants à travers leurs paroles elles-mêmes, cependant nous ferons des

interprétations modérées pour mieux contextualiser notre thème de recherche sans nous éloigner trop des récits des personnes interviewées.

Concernant le processus d'analyse de cette recherche, il se divise en cinq étapes : Au premier abord, nous **enregistrons les entrevues** en nous servant d'un ordinateur pour conserver les paroles de nos interlocuteurs. Ensuite, les entrevues seront **transcrites partiellement**, il s'agit d'une méthode de transcription plus rapide et efficace où « les parties qui n'ont pas de rattachement évident avec la recherche. » ne sont pas incluses dans la transcription » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). Puis les transcriptions seront **révisées** plusieurs fois afin de nous immerger dans les données et de cette manière les **interpréter**. Après, nous procéderons à **coder** les données de manière manuelle. D'après Fortin et Gagnon (2016) :

> Le codage qualitatif est un processus qui consiste à reconnaître, dans les données, les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés « codes ». [...] Le codage conduit à l'établissement de catégories, de thèmes ou de construits. Les données sont ainsi fragmentées en des sections plus malléables. (p.360)

Le codage de nos données s'est penché sur un axe sémantique, c'est-à-dire que nous avons porté notre attention sur les idées et les concepts, plutôt que sur les mots eux-mêmes. Nous avons analysé méticuleusement les segments des transcriptions des interviews pour repérer les notions clés et les expériences communicatives partagées par nos participants. Ces éléments ont ensuite été regroupées en fonction de leur relation thématique, ce qui a permis de faire émerger les thèmes et les sous-thèmes structurant la grille d'analyse de cette recherche :

Thème : Titre du thème	
Sous-thème : 4.1.1…/4.2.1…	**Titre du sous-thème**
Extrait des réponses des participants	
S1:	
S2:	
S3:	
S4:	
S5:	

Pour faciliter l'analyse, les réponses de chaque participant ont été codées à l'aide des abréviations S1, S2, S3, etc. Sous chaque grille, une analyse détaillée des réponses de nos participants sera présentée. Par ailleurs, il convient de préciser qu'une grille comme celle-ci-dessus sera créée pour chaque Thème et sous-thème identifié lors de l'analyse.

Les données obtenues ne seront utilisées qu'à des fins de la présente recherche. Pour finir cette partie méthodologique, nous aimerions souligner que les résultats de l'analyse permettront de mieux comprendre les expériences des étudiants de notre communauté universitaire pendant leur séjour en France et pourront créer des prises de conscience sur les registres de langue dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère.

CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre quatre aborde 4 thèmes d'analyse et chacun comprend maximum 5 sous-thèmes. Le premier thème s'intitule « difficultés linguistiques » (4.1) qui s'efforce d'exposer les défis liés à langue française auxquels se sont confrontés les personnes interviewées lors de leur séjour en France, en identifiant notamment si celles-ci sont en rapport avec les registres de la langue. Ce thème comprend ainsi trois grands sous-thèmes : Problèmes de compréhension orale (S-T4.1.1) ; problèmes d'expression orale (S-T4.1.2) et des malentendus linguistiques (S-T4.1.3).

Ensuite, nous abordons l'analyse du deuxième thème dénommé « Difficultés sociolinguistiques » qui montre comment les interactions linguistiques sont étroitement liées aux aspects sociaux et culturels découlant ainsi des difficultés sociolinguistiques. Afin d'encadrer ces difficultés, plusieurs sous-thèmes ont été identifiés : Trouble de registre de langue (4.2.1) ; style de communication (4.2.2) ; difficultés à se lier avec des locaux (4.2.3) ; incompréhension de l'humeur française (4.2.4) et malentendus sociolinguistiques (4.2.5).

Le troisième sous-thème dont le nom est « Exposition aux registres de la langue française » porte sur les différents contextes et registres de langue auxquels ont été exposés les participants lors de

leur séjour en France. Ce thème englobe cinq sous-thèmes portant les noms les suivants : Faible exposition au français (4.3.1) ; Exposition au français administratif et commercial (4.3.2) ; Exposition au français scolaire (4.3.3) ; Exposition au français relâché (4.3.4) et Exposition au français populaire (4.3.5).

Pour finir, nous trouverons le quatrième thème « Traits perçus de la parlure des natifs » se référant à des caractéristiques linguistiques d'ordre lexical, phonétique et syntaxique que les personnes interviewées ont fréquemment remarquées dans la parlure des locuteurs natifs. Pour englober ces variations linguistiques, trois sous-thèmes ont surgi : Vocabulaire fréquemment utilisé (4.4.1) ; phonétique fréquemment utilisée (4.4.2) et syntaxe fréquemment utilisée (4.4.3).

4.1 Difficultés linguistiques

Le tableau ci-dessous commence par le thème « Difficultés linguistiques » faisant référence aux obstacles ou défis liés à l'usage et à la compréhension d'une langue, en l'occurrence du français lors des interactions interculturelles. Trois sous-thèmes sont regroupés et liés à ce thème : Problèmes de compréhension orale (S-T 1.1), problèmes d'expression orale (S-T 1.2) et des malentendus linguistiques (S-T 1.3). En considérant la diversité des récits, des opinions et des expériences partagées par les participants, nous subdiviserons l'analyse de chaque sous-thème afin de proposer une analyse plus approfondie.

Thème : Difficultés linguistiques	
Sous-thème 4.1.1	**Problèmes de compréhension orale**
Extrait exemple	
S3: "*mi primera vez fuera del país, un vuelo de 12 horas, yo llegué estaba muertísimo y un poco nervioso de saber si iba a llegar a bien, perdí el tren y por alguna razón cuando me empezaban a hablar en francés igual fue como un shock, dije -Dios mío estudié 5 años para esto- …Creo que no entendía porque hablaban rápido, a una velocidad, normal para ellos, pero para nosotros no y porque estaba muy cansado y nervioso…*"	

S5 : *"…en Bretaña, cortan mucho las palabras como que no pronuncian todo al 100% y cuando llegué de verdad, yo no entendía nada, una palabra de 10 que me decían jajaja"*

"…cuando llegué a Francia, lo primero que hice fue pedir un Uber para llegar a mi hotel y el señor del Uber me venía hablando y yo así como de -¡no entiendo nada, no entiendo nada!- le decía -désolé je ne comprends pas y repetía con su acento y su forma de hablar, así muy rápido. Luego cuando me bajé pagué con efectivo y yo ni conocía las monedas, los céntimos y dije ¿aquí como qué? ¿Cómo funcionan las monedas, los céntimos? JEJEJEJE…"

4.1.1 Problèmes de compréhension orale

Les extraits ci-dessus mettent en lumière les difficultés de compréhension orale liées à des contextes linguistiques similaires sur le plan chronologique, puisqu'il se réfèrent aux défis rencontrés par S3 et S5 lors de leur arrivée en France.

En premier lieu, S3 a éprouvé un choc linguistique lorsque les gens lui parlaient en français déclarant : « *cuando me empezaban a hablar en francés igual fue como un shock* » Il attribue ses difficultés de compréhension à la vitesse du discours, à la fatigue et au stress généré par les incidents du voyage « *Creo que no entendía porque hablaban rápido…y porque estaba muy cansado y nervioso… ».* En outre, l'usage de l'expression « *-Dios mío estudié 5 años para esto-* » met en évidence non seulement la déception de S3 par rapport à ses attentes, mais également la question de la préparation linguistique avant le voyage et la réalité parfois surprenante de la langue réelle en France.

En deuxième lieu, S5, à l'instar de S3, mentionne des difficultés avec le français parlé rapidement, évoquant les particularités de la prononciation des Bretons et le découpage fréquent des mots : *"…en Bretaña, cortan mucho las palabras como que no pronuncian todo al 100% y cuando llegué de verdad, yo no entendía nada, una palabra de 10 que me decían jajaja"* L'anecdote avec le conducteur Uber témoigne des difficultés de compréhension face à un locuteur natif parlant rapidement : « *"… el señor del Uber me venía hablando y yo así como de -¡no entiendo nada, no entiendo nada!-… y repetía con su acento y su forma de hablar, así muy rápido. »,* la répétition de la phrase *« No entiendo nada, no entiendo nada »* souligne son exaspération face au parler rapide d'un local. Cependant, il est aussi pertinent de souligner les obstacles d'ordre pratique auxquels S5

a dû faire face : « *cuando me bajé pagué con efectivo y yo ni conocía las monedas, los céntimos y dije ¿aquí como qué? ¿Cómo funcionan las monedas, los céntimos?* » l'ignorance des pièces de monnaie et la question sur leur fonctionnement indiquent des défis liés à la vie quotidienne dans un nouvel environnement linguistique, en l'occurrence, le français.

Ces deux expériences illustrent le choc linguistique généré par les coupures phonétiques et la rapidité du discours des locaux en France. A cet égard, refaisons appel aux mots de Tang (2018) : "ce qui les empêche de mieux saisir le sens, c'est avant tout la variation phonétique qui caractérise a priori le parler familier par l'omission des consonnes, la déformation des voyelles, l'élision du « tu », etc." (p. 106). C'est de cette manière qu'une prise de conscience des traits phonétiques du registre familier est essentielle pour éviter toute déception, exaspération ou intimidation face à la prononciation familière des locaux dans des contextes authentiques.

Par ailleurs l'expérience de S5 souligne également l'importance d'une sensibilisation pragmatique concernant le système monétaire français, étant un élément essentiel de la vie quotidienne. La sensibilisation, tant au registre familier qu'aux aspects pratiques de la France, faciliterait la communication des étudiants de la Faculté de Langues de la BUAP dans des contextes réels.

4.1.2 Problèmes d'expression orale

Sous-thème 4.1.2	**Problèmes d'expression orale**
Extraits exemple	
S3 : *"Los primeros días, por alguna razón no me salía el francés, no sé, no, no sé por qué no podía hablar francés […] me acuerdo muy bien que yo tenía muchísimas ganas de comer un Kebab, y el primer día que llegué vi un puesto y me fui a cenar ahí, pero estaba tan nervioso, tan inseguro que el señor realmente no hablaba rápido pero no entendí cuando me preguntó que salsa quería para el Kebab…me sentí muy tonto, pero él no fue grosero ni nada, de hecho como que dijo -ah creo que no habla bien en francés-, y me empezó a decir todo en inglés y le respondí en inglés y estaba sabrosísimo el Kebab pero fue muy amargo jaja porque dije chale, no me pude comunicar en francés…"*	
S4 : *"los primeros días o meses tal vez creo que era más mi pena de hablar que hizo que yo no articulara bien… me sentí insegura, por algunas palabras... sobre todo cuando estaba en el banco, era mucha perífrasis y me preocupaba no entender el funcionamiento de las tarjetas bancarias, el sistema bancario, la solicitud de tarjetas, o sea aquí nosotros tenemos una tarjeta de débito y una de crédito aparte, pero allá no. Igual al comunicarme con la secretaria del director, que es quien arregla las cuentas... Me hablaba mucho del sistema y que tenía que llenar una carta y mi*	

Assurance Maladie, no sé qué tanto me hablaba y al principio ni entendía nada por el vocabulario de esa área y porque eran más cosas sociales y administrativas…" *"había momentos en que dudaba porque pues uno aprende francés, pero como estás en un contexto artificial, no se ven palabras sencillas y de uso cotidiano como cuando quería decir "con permiso" para pasar, no encontré la palabra, y ya con el tiempo me di cuenta de que se debe decir 'pardon'…era en esos momentos tan simples en los que yo no encontraba la palabra correcta*
S5 : *"… sí me costó desenvolverme porque a mí me daba mucha pena hablar francés, me ponía yo muy nerviosa y tartamudeaba mucho y a veces pues me faltaban palabras, a veces me quedaba como de -¿Y ahora, cómo digo esto? ¿y cómo digo esto otro?"*

Les réponses des interviewés S3, S4 et S5 mettent en exergue les difficultés linguistiques initiales liées à l'expression orale lors des situations simples du quotidien en France : Dans le cas de S3, l'envie de manger un kebab dès son premier jour à Lille a donné lieu à une interaction où il se sentait mal à l'aise, mettant en évidence une barrière linguistique : *"…no sé por qué* ***no podía hablar francés*** *[…] me acuerdo…que yo tenía muchísimas ganas de comer un Kebab, y* ***el primer día*** *que llegué vi un puesto y me fui a cenar ahí, pero* ***estaba tan nervioso, tan inseguro*** *que el señor realmente no hablaba rápido pero* ***no entendí cuando me preguntó*** *que salsa quería para el Kebab…"*

Quant à S4, elle souligne également les défis rencontrés lors des situations de communication orale courantes, que ce soit à la banque ou en s'adressant à la secrétaire du proviseur du collège. Elle exprime une certaine gêne et hésitation, notamment dans l'usage de termes bancaires, ainsi que la nécessité de comprendre les procédures bancaires : " …***mi pena de hablar*** *que hizo que yo no articulara bien…****me sentí insegura, por algunas palabras****... sobre todo cuando estaba* ***en el banco****… y* ***me preocupaba no entender el funcionamiento…del sistema*** *bancario…Igual al comunicarme* ***con la secretaria del director****, que es quien arregla las cuentas... Me hablaba mucho del sistema…no sé qué tanto…"* à cela, elle ajoute des moments de doute, expliquant que malgré son apprentissage du français, elle éprouvait parfois des difficultés à trouver des mots simples et quotidiens. Par exemple, lorsqu'elle voulait dire «con permiso » pour passer, elle remarque : «… *cuando quería decir "con permiso" para pasar, no encontré la palabra, y ya con el tiempo me di cuenta de que se debe decir 'pardon'… »* Il s'agit en définitif de mots souvent négligés lors de l'apprentissage du français, car notre contexte d'apprentissage (exolingue) ne les met pas nécessairement en avant. Et pourtant, ils revêtent une importance essentielle dans le quotidien.

S5 partage des expériences similaires en exprimant parfois une incapacité à trouver les mots appropriés pour des situations quotidiennes. Elle explique: « *a veces pues me faltaban palabras, a veces me quedaba como de -¿Y ahora, cómo digo esto? ¿y cómo digo esto otro?».*

Il est à noter que les situations les plus ordinaires se révèlent paradoxalement les plus compliquées, en raison de plusieurs facteurs, notamment une connaissance limitée du vocabulaire local, des termes d'un contexte précis, ainsi que l'influence des émotions : La nervosité et l'insécurité ressenties par S3 ont troublé sa compétence communicative, conduisant à une communication en anglais malgré son vif désir de parler en français « *como que dijo -ah creo que no habla bien en francés-, y* ***me empezó a decir todo en inglés*** *y le* ***respondí en inglés*** *y estaba* ***sabrosísimo el Kebab pero*** *fue* ***muy amargo*** *jaja porque dije '****chale, no me pude comunicar en francés'****…"* Les mots « amargo » et « chale » utilisés par S3 reflètent son sentiment d'échec dans l'échange linguistique malgré le goût agréable du Kebab. La situation souligne ainsi l'importance de maîtriser le français de tous les jours (le français familier), comme le précise Blanche Benveniste, pour faciliter des interactions quotidiennes.

De manière similaire, S4 a été également intimidé par la gêne et l'insécurité, ce qui a eu un impact sur son expression orale : *"los primeros días o meses tal vez creo que era más mi pena de hablar que hizo que yo no articulara bien…"* et encore S5 éprouve des sentiments de gêne, de nervosité et de bégaiement initial lors de la pratique du français : « *"… sí me costó desenvolverme porque a mí me daba mucha pena hablar francés, me ponía yo muy nerviosa y tartamudeaba mucho… ».*

Ces réponses mettent en évidence, l'impact des émotions sur la compétence communicative. Les sentiments de gêne, de nervosité et d'insécurité ont entravé la capacité des interviewés à s'exprimer dans des situations courantes. En comprenant ces aspects, il devient évident le besoin de développer une compétence communicative adaptée aux contextes informels et un peu formels, où la compréhension mutuelle est essentielle. La sensibilisation à différentes nuances linguistiques, qu'elles soient au registre standard ou familier, est primordial pour une communication efficace dans situations diverses, même celles paraissant simples. De la même manière, la mise en place de stratégies affectives résulte nécessaires, car, comme nous l'avons pu noter, les émotions troublaient aussi la production orale de S3, S4 et S5.

4.1.3 Malentendus linguistiques

Sous-thème 4.1.3	**Malentendus linguistiques**
Extraits exemple	
S3 : *una vez estaba caminando en la universidad una compañera francesa se me acercó y me preguntó, « là est-ce que t'as d'autres cours ? » Y yo dije « Ah, là ? » Y dijo, « oui là là, là, là, là t'as d'autres cours ? » Y como que me quedé procesando la información de que qué chingados significa là, porque yo le estaba entendiendo como un là de lugar y ya después como que volteó los ojos y se fue, casi dijo 'este wey no me entendió, me voy, bye' jajaja sí fue un poco grosero la verdad… Y luego me quedé pensando y lo deduje después de varios minutos y también me explicaron que reducen o acortan el « dans un moment là », y dije, Ah, mira. Entonces, ella quiso decir, là maintenant, nada más dicen là, como que "ahora" es « là »"*	
S4 : *ya me estaba peleando o discutiendo con una mujer ya grande porque metieron un perro en un bazar, entonces, la señora empezó a refunfuñar, así de -ay, pero para qué lo meten, los perros van afuera, no adentro- y otra señora, de su edad, dijo -Ay, ¿pero ¿qué tiene?, ese perro está bien bonito- y así, y yo le dije, sí, está muy bello y le dije 'a mí sí ME', le dije - ¡A MÍ SÍ ME GUSTAN! újule y entonces ya luego ese "A mí sí me gustan" o sea de que ocupé ese A MI, ella me dijo - ¿Ah, entonces estás diciendo que a mí no me gustan? Y la otra señora dijo ¿en qué momento le dijo eso? Y pues o sea solo porque dije como resaltando el "a mí sí… y luego empezó a sacar otras cosas que pues no, dijo, me dijo -yo soy de aquí, yo, yo nací en Francia y ya la otra señora nomás dijo ooooi, pero eso que tiene que ver, o sea, y dije, bueno, pues yo no, ¿y? .... al final de cuentas este eres extranjero, eres extranjera y siempre y puedes pues sí, tal vez no integrarte al 100%*	
S5 : *Una de mis amigas tenía un novio francés y una vez empecé a platicar con él y yo entendí que me había preguntado algo de drogas, y yo empecé a explicarle la situación de las drogas y después me dijo que me estaba preguntando por las piedras que teníamos en México, como de joyería, la verdad es que no me acuerdo, pero creo que utilizó una palabra que sonaba así como droga, no sé también súmale que siempre relacionan a México con las drogas, el vocabulario y que habla muy rápido.*	

Dans ces extraits nous observerons des malentendus linguistiques qui semblent résulter d'une faible familiarisation avec le français abrégé du registre familier, des différences culturelles et des préjuges.

Commençant par S3, qui marchait à l'université et a été approché d'une camarade française lui posant une question ponctuée d'ellipses et utilisant l'expression « là » dans ce moment particulier. L'interviewé a eu du mal à saisir le sens de cette tournure peu élaborée (« là »), initialement pensant qu'il s'agissait d'une référence à un lieu : *una compañera francesa se me acercó y me preguntó, « là*

est-ce que t'as d'autres cours ? » Y yo dije « Ah, là ? » Y dijo, « oui là là, là, là, là t'as d'autres cours ? » Nous notons que la répétition de là-là-là-là-là par l'interlocutrice de S3, témoigne de son impatience et irritation face à la réponse tardive de S3 à une question en apparence simple.

Finalement, après quelques minutes de réflexion et des explication ultérieures, S3 a compris que le terme « là » était utilisé pour signifier « maintenant », remplaçant ainsi l'expression plus longue « dans un moment-là » : « ***me quedé procesando la información*** *de que* ***qué chingados significa là****, porque yo le estaba* ***entendiendo como un là de lugar*** *y ya después como que* ***volteó los ojos y se fue****… Y luego me quedé pensando y lo deduje… también me explicaron que* ***reducen o acortan el « dans un moment là »…****"* L'usage de l'expression *"qué chingados significa là"* reflète la confusion de S3 lors de cet échange informel. Cette expérience souligne sans doute l'importance de se familiariser avec les ellipses et les nuances de la parlure familière des Français pour bien gérer les interactions informelles.

De manière similaire, l'interviewée S5 a été confronté à un malentendu linguistique résultant de divers facteurs, parmi lesquels la vitesse de la parole et des préjuges culturels : «*Una de mis amigas tenía un novio francés y una vez empecé a platicar con él y yo* ***entendí que me había preguntado algo de drogas****, y yo empecé a explicarle la situación de las drogas y* ***después me dijo que me estaba preguntando por las piedras que teníamos en México****»* S5, en raison des stéréotypes associés au Mexique, s'attendait à une discussion sur les drogues, alors que la conversation portait en réalité sur des pierres précieuses. Elle attribue ce malentendu à des stérotypes culturels et aux particuliarités phonétiques et lexicales du français : « *…creo que utilizó una palabra que sonaba así como droga, no sé también súmale que siempre relacionan a México con las drogas, el vocabulario y que habla muy rápido. »* Cet exemple met en lumière comment les préjugés culturels et la rapidité du langage familier français peuvent entraîner des malentendus linguistiques lors d'interactions interculturelles.

Dans l'interview de S4, une divergence de registres de la langue et d'expressivité contribue au malentendu linguistique. Notre interviewée se retrouve en dispute avec une femme plus âgée au sujet d'un chien dans un bazar : *"estaba discutiendo con una mujer ya grande... la señora empezó a refunfuñar, así de -...los perros van afuera, no adentro- y otra señora, de su edad, dijo -Ay, ¿pero ¿qué tiene?, ese perro está bien bonito- y así, y yo le dije, 'sí, está muy bello... a mí sí ME', le dije - ¡A MÍ SÍ ME*

GUSTAN!" l'ajout emphatique de "*A mí sí me gustan*" (moi, je les aime bien) semble être une façon décontractée d'exprimer l'affection de S4 pour les chiens, mais cela a été interprété différemment de ce qui était intentionnel. La femme plus âgée semble adopter un comportement moins tolérant en critiquant l'introduction du chien dans le bazar.

Cependant, d'autres facteurs influencent le développement de ce malentendu, tels que les nuances de l'intonation, du ton de la voix, la divergence de pensée et les conventions générationnelles. La femme plus âgée peut avoir des attentes différentes quant à la manière dont les opinions personnelles sont exprimées, ce qui peut également contribuer au malentendu. Toutefois, les causes de ce malentendu sont sujettes à différentes interprétations.

En conclusion, cette analyse illustre différents malentendus linguistiques qui découlent d'une faible familiarisation avec le français abrégé du registre familier, des différences culturelles et des préjugés. L'étude des interactions de S3, S4 et S5 révèle comment la méconnaissance des expressions familières ou ordinaires, les stéréotypes culturels et les divergences de registres de langue peuvent entrainer des interprétations erronées et des tensions dans les interactions interculturelles. Il est donc important de se familiariser non seulement avec la langue standard formelle, mais aussi avec les subtilités de la langue familière pour favoriser une communication efficace et une meilleure compréhension dans les échanges informels.

4.2 Difficultés sociolinguistiques

Dans cette deuxième partie, nous nous pencherons sur les complexités sociolinguistiques qui surgissent à l'intersection de la langue et de la société.
Pour aborder cette analyse, nous avons divisé le tableau en quatre sections, en mettant en évidence les quatre types d'obstacles sociolinguistiques les plus fréquents chez les étudiants de la Faculté des Langues de la BUAP : le trouble du registre (sous-thème 4.2.1), les styles de communication (S-T 4.2.2), les difficultés à se lier avec des locaux (S-T 4.2.3), incompréhension de l'humour français (4.2.4) et les malentendus sociolinguistiques (S-T 4.2.5).

Thème 4.2 : Difficultés sociolinguistiques

Sous-Thème 4.2.1	**Troubles de registre de langue**
Extraits exemple	
S1 : *"había un amigo mío que estaba hablando con un señor y entonces yo llego y les digo como ah pues chóquenlas y me puse a contar mis cosas así bien informales, pero yo no sabía que la persona era el jefe y que de lo que estaban hablando era como de un contrato también porque estaban en la terraza tomando jugo y ellos igual nunca me dijeron nada… sí me sentí un poco tontita y dije chispas y pues ya"*	
S2 : *"hice un trabajo en equipo con unas compañeras, que son nativas. Y de repente entre ellas sí eran como muy informales, bueno creo que, entre nosotras, porque me incluían a veces, y decían algo como "meuf tu fais quoi" "wey ¿qué haces? O así y decían mucho «bordel», como carajo, de "¡ya te dije, carajo!" como un poco desesperadas, y a mí me pasaba que decía "on va faire ça" "c´est la raison pour laquelle", "c'est-à-dire", y ellas siento que al inicio les daba igual pero después si me decían es que es muy formal, se dice así y así, como que sí eran muy directas."*	
S4 : *"a los maestros, me dirigía a ellos con respeto y formal de vous y ellos me decían -Ay no, háblame de tú ¿por qué nos hablas así? Y todos mis maestros con los que tenía yo más interacción y otros profesores me decían -ay, no ¿Pero por qué tanta formalidad? o cosas así. También luego yo les decía - ¿le mando correo? y me decían, -pero no, ya tienes mi número, puedes mandarme un whats y listo ts ts ts ts ts ts, para qué tanto…"*	
S5 : *"A unos chicos del club de lectura les hablé todo el tiempo de vous, y ya después me atreví a preguntarles si podía tutearlos y ellos me dijeron que sí, pero o sea todo el tiempo les hablé formal y nunca me dijeron nada, ya después me explicaron que entre jóvenes sí podíamos tutearnos y el vouvoiement con los mayores o gente que no conocemos."*	

4.2.1 Troubles de registres de langue

Dans le sous-thème des « Troubles du registres », nous abordons des problèmes liés à une inadéquation du langage par rapport à une situation donnée, qu'elle soit informelle ou légèrement formelle.

Dans la première interview, S1 adopte un langage informel et des attitudes décontractées en présence d'un supérieur hiérarchique, sans le savoir : "*había un amigo mío que estaba hablando con un señor y entonces yo llego y les digo como '**ah, pues chóquenlas'** y me puse a contar mis cosas así bien informales, pero **yo no sabía que la persona era el jefe** y que de lo que estaban **hablando** era como **de un contrato**…"* Elle se rend compte après coup que la conversation était professionnelle (concernant un contrat) et qu'elle aurait dû adopter une attitude plus formelle. Utiliser le langage familier dans des contextes professionnelles est source de moments gênants : «*sí me sentí un poco tontita…»* mais elle se resigne face à cette situation en disant *« chispas pues ya »*. Cependant, la situation de S1 est

davantage liée à une méconnaissance des normes culturelles en milieu professionnel plutôt qu'à une maitrise insuffisante des registres de la langue, car au Mexique les discussions professionnelles ont tendance à se dérouler dans un cadre plus formel comme un bureau et non sur une terrasse.

Dans le cas de S2, nous remarquons que son style formel est en contradiction avec celui de ses collègues : « *entre ellas sí eran como muy informales, bueno creo que, entre nosotras, porque me incluían a veces, y decían algo como "meuf tu fais quoi"… y decían mucho «bordel»,… y a mí me pasaba que decía "on va faire ça" "c´est la raison pour laquelle", "c'est-à-dire"… »* Au début, les collègues semblaient tolérantes envers le registre courant formel de S2, mais par la suite, elles ont exprimé que c'était trop formel : «*al inicio les daba igual pero después si me decían es que es muy formal, se dice así y así…»* Cette expérience souligne encore une fois l'importance d'enrichir ses connaissances dans un registre familier, notamment dans un environnement professionnel ou d'équipe où la communication peut être décontractée, est essentielle pour établir une connexion efficace avec les collègues. Cela ne signifie pas nécessairement abandonner son style personnel, mais plutôt être conscient des normes de communication informelle qui peuvent prévaloir dans certaines situations professionnelles.

Ce qui suscite notre intérêt à propos des expériences de S4 et S5, c'est leur perception du vouvoiement comme étant synonyme d´une grande formalité. Par conséquent, elles croient ne pas avoir ajusté leur registre de langue en fonction de la situation. Par exemple, S4 rapporte : « *a los maestros, me dirigía a ellos con respeto y formal de vous y ellos me decían -Ay ,no, háblame de tú ¿por qué nos hablas así? Y todos mis maestros con los que tenía yo más interacción y otros profesores me decían -ay, no ¿Pero por qué tanta formalidad? o cosas así.»* De même, S5 partage : *« A unos chicos del club de lectura les hablé todo el tiempo de vous, y ya después me atreví a preguntarles si podía tutearlos y ellos me dijeron que sí, pero o sea todo el tiempo le hablé formal…»* Toutefois, il est important de noter que le niveau de formalité n'est pas déterminé par le vouvoiement. En effet, nous pouvons vouvoyer de manière formelle ou informelle en fonction du contexte. Voyons-nous comment ces expériences mettent en lumière l'importance de sensibiliser aux nuances des registres de la langue afin d'éviter d'associer systématiquement le vouvoiement à la formalité.

En guise de résumé, les expériences des sujets (S1, S2, S4 et S5) mettent en lumière l'importance de la connaissance des différents registres de la langue dans divers contextes sociaux. Les problèmes liés à l'inadéquation du langage par rapport à une situation donnée, que ce soit dans un

cadre professionnel ou informel, peuvent entrainer des moments gênants et des malentendus. La méconnaissance des normes culturelles en milieu professionnel, comme l'illustre S1, ainsi que la divergence de style formel avec les collègues, comme l'observe S2, soulignent la nécessite de s'adapter aux normes de communication spécifiques à chaque environnement. Puis, les expériences de S4 et S5, liées à la perception du vouvoiement comme synonyme de grande formalité, mettent en évidence la complexité des registres linguistiques.

Nous voyons ainsi comment la sensibilisation aux registres de la langue s'avère essentielle pour établir une communication efficace dans des environnements variés.

4.2.2 Style de communication

Sous-thème 4.2.2	**Style de communication**
Extraits exemple	
S2 : *"…los primeros días, sí, me sentía muy insegura, porque creo que la actitud era muy diferente, yo estoy muy acostumbrada a que siempre es ¡hola buenas tardes! y sonreír y así, pero creo que ahí no tanto, bueno para nada…yo preguntaba algo y siempre era de que no sonreían, se veían serios y yo pensaba que estaban hasta molestos, entonces sí me sentía como que insegura y antes de preguntar algo, como pedir direcciones, mejor lo buscaba en internet o preguntar sobre un platillo o recomendaciones, sí limitaba un poco mis interacciones, sí era como de decir me da pena mejor no, pero eso fue en París, en otras ciudades sí eran muy amables, me acuerdo en Lyon y Bordeaux eran muy lindos, ahí sí hacían plática cuando preguntaba direcciones o así."*	
S3: "*son muy desesperados los franceses, no tienen paciencia, o sea, la patience, ça n'existe pas en France. Te lo puedo asegurar, desde mi perspectiva como extranjero es que no tienen paciencia los franceses me pasó muchas veces en la que no eran groseros, pero de repente, como que te tardabas tantito y la gente se desesperaba…eso es algo que me frustra de los franceses jóvenes, insisto con lo de la juventud, eh, porque las personas más grandes, en mi caso eran más amables."*	
S4 : *"Yo, por ejemplo, los primeros días subía al bus y decía ¡Hola! no, ¡ Bonjour ! (Con tono eufórico) Y digo qué ridículo, después, ya que lo veo y analizo, digo qué ridícula yo o sea yo, porque he dicho así, ya entendí en lo personal, que también si tú hablas así allá es como - ¿qué quieres? O sea, ¿te intereso? ¿te gusto? porque me hablas así, ¿no?*	
S5 : *"… aquí apenas llegué y o sea cruzo miradas con la gente y me sonríen y allá yo recuerdo que también cuando llegué, o sea como que intentaba hacer lo mismo porque pues a eso estás acostumbrado, ¿no? Y sonríes. Y ellos, así como de -¿estás bien?- O sea como que voltean luego luego la mirada así como que -no te conozco porqué haces eso…"*	

Les styles de communication varient en fonction de plusieurs facteurs, tels que l'âge, la zone, le genre, la personnalité, etc. Mais la culture y joue également un rôle essentiel : Mexicains et Français ont des styles de communication radicalement différents, ces anecdotes ci-dessus en font preuve. Les réponses de cette sous-catégorie, illustrent en plus la diversité des perceptions dans les interactions sociales des personnes interviewées, en mettant en avant les différences culturelles dans les salutations et les expressions faciales qui font partie des styles de communication.

Tout d'abord, S2 décrit une expérience initialement difficile à Paris en raison de la différence culturelle dans les salutation et les expressions faciales : *"…los primeros días, sí, me sentía muy insegura, porque creo que la actitud era muy diferente, yo estoy muy acostumbrada a que siempre es ¡hola buenas tardes! y sonreír y así, pero creo que ahí no tanto, bueno para nada…"* Les Mexicains tendent à être chaleureux dans leurs salutations, ce qui se reflète dans leurs sourire et leur accueil amical, même envers des inconnus, en revanche, les Français se montrent plus neutres, sérieux ou réservés dans leur manière de saluer. Rappelons-nous néanmoins que ces généralisations ne s'appliquent pas à tous et que chaque personne a son propre style de communication. Toutefois les tendances existent. Quoi qu'il en soit le véritable style de communication des Français, le contraste des normes culturelles évoquées par S2, l'a déstabilisé au début de son séjour en France, en lui générant un sentiment d'insécurité.

À ces divergences, notre interviewée rajoute que l'attitude des Parisiens était nullement chaleureuse, ce qui la rendait hésitante et moins encline à s'engager dans des conversations, ou à demander de l'aide directement : "*yo preguntaba algo y siempre era de que no sonreían, se veían serios y yo pensaba que estaban hasta molestos, entonces sí me sentía como que insegura y antes de preguntar algo, como pedir direcciones,* ***mejor lo buscaba en internet*** *o preguntar sobre un platillo o recomendaciones,* ***sí limitaba un poco mis interacciones****…"* cela met en exergue à quel point les différences dans les styles de communication entre les Français et les Mexicains peuvent perturber les interactions et restreindre la pratique du français.

Quant à S4 et S5, elles mentionnent également les divergences entre leur attitude enthousiaste et expressive et celles des Français. D'abord S4, reconnait que sa première approche, plus enthousiaste, a été perçue comme étrange : « *los primeros días subía al bus y decía ¡Hola! no, ¡ Bonjour ! (Con tono eufórico) Y digo qué ridículo, después, ya que lo veo y analizo, digo qué ridícula yo"*

elle décide alors d'ajuster son comportement pour éviter d'être mal interprétée : "*ya entendí en lo personal, que también si tú hablas así allá es como - ¿qué quieres? O sea, ¿te intereso? ¿te gusto? porqué me hablas así…"* ce dernier extrait reflète une bonne gestion de S4 vis-à-vis des différences culturelles en matière de salutations, elle a compris que la France ne fonctionne pas comme le Mexique, ce qui lui a permis de s'adapter aux normes de salutations des Français.

En ce qui concerne l'expérience de S5, elle note que les regards échangés en France peuvent être mal interprétés, suscitant un éventuel sentiment de questionnement sur la signification derrière ces expressions : "*recuerdo que también cuando llegué (a Francia), o sea como que intentaba hacer lo mismo porque pues* ***a eso estás acostumbrado****, ¿no?* ***Y sonríes****. Y ellos, así como de -¿estás bien?- O sea como que voltean luego luego la mirada* ***así como que -no te conozco porqué haces eso…****"* S5 a eu le tort de continuer à utiliser son style de communication habituel sans tenir compte des nuances culturelles françaises en matière de salutations. Les regards échangés et les sourires, qui peuvent être interprétés positivement au Mexique, ont peut-être suscité des réactions différentes en France. Les Français peuvent avoir interprété ces gestes comme étranges ou déplacés, d'où la réaction de perplexité décrite par S5. Cela souligne, encore une fois, l'importance de prendre en compte les différences culturelles lors des échanges interculturels.

Dans l'interview trois, S3 souligne une certaine impatience dans les interactions, même si les gens n'étaient pas nécessairement impolis, cependant, il mentionne que les personnes plus âgées étaient plus compréhensives : « *son muy desesperados… no tienen paciencia, o sea, la patience, ça n'existe pas en France… me pasó muchas veces en la que no eran groseros, pero de repente, como que te tardabas tantito y* ***la gente se desesperaba****…eso es algo que* ***me frustra de los franceses jóvenes, insisto con lo de la juventud****, eh, porque las personas más grandes, en mi caso eran más amables."* Une fois de plus, la facteur âge joue un rôle essentiel dans la communication. Cette observation n'est guère étonnante, étant donné que les différences de comportement entre les générations sont toujours observables dans tous les pays et cultures. Mettons-néanmoins l'accent sur l'expressions « *La patience, ça n'existe pas en France* » soulignant la perspective que S3 a développé lors de ses interactions. C'est par conséquent une affirmation subjective qui ne peut pas représenter l'ensemble de la population française. Rappelons-nous que les expériences varient : certains peuvent être perçues comme accueillantes et amicales, tandis que d'autres semblent plus réservées. S2 souligne cette

variation en mentionnant que d'autres villes françaises, comme Lyon et Bourdeaux, étaient plus accueillantes : « *en otras ciudades sí eran muy amables, me acuerdo en Lyon y Bordeaux eran muy lindos, ahí sí hacían plática* ».

Ainsi, il est tout à fait normal de se sentir déstabilisé face aux contrastes culturels dans les styles de communication, cela peut être comparé à la sensation de plonger ses mains dans l'eau chaude pour ensuite les plonger brusquement dans l'eau froide. Cependant, une bonne gestion de ces différences implique que l'on peut progressivement ressentir de l'eau tiède, autrement dit une intégration dans la culture française : les attitudes des Français ont eu un impact sur la façon dont S2, S3, S4 et S5 ont choisi d'interagir, les poussant à ajuster leur comportement pour s'adapter aux normes culturelles, du moins en matière de salutations. Cela témoige d'une bonne gestion des différences culturelles dans ce domaine.

Toutefois, nous constaterons dans le sous-thème suivant que le style de communication a eu des effets négatifs sur certaines personnes interviewées en entravant leur capacité à établir des liens sociaux et à s'exposer pour autant au registre relâché.

4.2.3 Difficultés à se lier avec des locaux

Sous-thème 4.2.3	**Difficultés à se lier avec des locaux**
Extraits exemple	
S1 : *Las interacciones con personas que no conocía para nada, sabes, tenía que ir despacito porque no sabía cómo, tenía miedo a equivocarme. Pero ahí…no tiene nada que ver con el idioma, era más mi personalidad que me decía -ay que, qué tal que dice qué pedo por qué esta morra me está hablando"* *"…en México, por ejemplo, tú vas al gimnasio y haces plática con alguien, pero aquí no aplica eso, // cuando iba al gimnasio, yo dije a huevo me voy a hacer amiga de esa persona, pero obviamente eso no pasó, no pasó, no pasó… y fue triste, yo dije, o sea qué pedo, yo me esperaba poder hacer amigos fácilmente como en México, pero es distinto, es una cuestión muy cultural."*	
S2 : *"la verdad es que son muy muy pocas las amistades con locales, si acaso algunos profesores que son amistosos con los extranjeros, pero todos los amigos que hice eran igual extranjeros, no son franceses jeje ninguno, como que el ambiente era muy pesado en clase la verdad es que eran muy individualistas, a veces me hablaban compañeros de clase pero era para preguntar sobre algo de la clase, rara vez fue así como dé dónde eres y que cómo estas y así."*	

S4: *"…en Francia es como que cada quien sus cosas. Entonces, estar un poco ahí, como rogando, buscando con quien hablar no va. Llega un punto en el que las cosas sí se dan, se dan e igual con los alumnos, no son como que luego luego llegas y te dicen - hey, ¿ya llegaste? Wow una mexicana. ¡Bravo! - no, o sea, no es algo excepcional…A veces es como cansado estar buscando ahí con quien hablar y practicar, entonces no... (tono de voz fatigado). Su indiferencia es como de - ¿ajá y? - Siempre es como hablar, pero con una razón: porque somos colegas, compañeros, etc."*
S5 : "*La verdad es que no hice amigos locales, no se me dio esa oportunidad. No se pudo sinceramente, justo por eso, yo siento que no aprendí un francés así como de calle porque no hice amigos nativos, como que no se presta la gente para ser tu amigo, son duros, son muy duros o no sé tal vez sea la suerte, no sé, yo, de verdad, en verdad si traté como de juntarme con ellos y así, pero no y pues también es como uno dice, pues ya bye si no quieres, pues no jajaja."* *"son muy indiferentes tipo les dices ça va y ellos oui, así entonces, como que te hartas y ya llega un momento en el que dices, -Ay, no, ya bye- También, o sea, cómo que te decepcionas…"*

Les réponses ci-dessus reflètent les difficultés des personnes interviewées dans l'établissement des relations interpersonnelles avec les Français. Les causes de ces difficultés varient, cependant, il semble y avoir une tendance générale à l'isolement vis-à-vis de la communauté locale.

Tout d'abord, l'interviewée (S1) exprime qu'il était plus difficile d'interagir avec des personnes qu'elle ne connaissait pas. Elle avoue avoir eu peur de faire des erreurs et prenait les interactions avec prudence : *Las interacciones con personas que no conocía para nada, sabes, tenía que ir despacito porque no sabía cómo, tenía miedo a equivocarme.* Elle fait référence non pas à des erreurs linguistiques, mais plutôt à des erreurs concernant les normes d'interaction, cela est confirmé lorsqu'elle évoque des craintes émotionnelles liées à sa personnalité timide, en mentionnant ses pensées : *"no tiene nada que ver con el idioma, era más mi personalidad que me decía -ay que, qué tal que dice qué pedo por qué esta morra me está hablando"* cet extrait reflète son inquiétude envers la réaction des autres, soulignant que son anxiété est davantage liée à sa propre personnalité. Elle croit que son interlocuteur pourrait être surpris et confus lorsqu'elle s'engage à une conversation. Il semble qu'elle soit consciente des nuances culturelles qui entourent les interactions sociales en France. Cependant, cette conscience semble également être un facteur contribuant à son sentiment d'insécurité quant à son aptitude à s'engager de manière appropriée dans des conversations amicales avec les locaux.

Après, S1 mentionne également des différences culturelles entre le Mexique et la France en matière d'interaction sociale, en particulier dans des contextes tels que le gymnase : "*en México, por ejemplo, tú vas al gimnasio y haces plática con alguien,… cuando iba al gimnasio, yo dije a huevo me voy a hacer amiga de esa persona,* ***pero obviamente eso no pasó****…"* Elle exprime une attente déçue de ne pas pouvoir créer des liens d'amitié aussi facilement qu'elle le faisait au Mexique, attribuant cela à des différences culturelles : « *y fue triste, yo* ***dije****, o sea* ***qué pedo, yo me esperaba poder hacer amigos fácilmente como en México****,… es una cuestión muy cultural »* l'usage de l'expression *"qué pedo…"* et l'expression en gras contribuent à souligner le contraste entre les attentes de S1 basées sur son vécu au Mexique et la réalité qu'elle a vécue en France, illustrant ainsi le choc culturel qu'elle a éprouvé en matière d'établissement de liens amicaux.

Quant à S2, elle souligne une atmosphère individualiste dans ses interactions : D'abord elle note la rareté des amitiés avec des locaux en mentionnant que : « *…son muy muy pocas las amistades con locales… pero todos los amigos que hice eran extranjeros »,* puis, elle décrit une ambiance universitaire lourde et individualiste, avec peu d'occasions de créer des liens authentiques avec des locaux et par conséquent peu d'exposition à des discussions personnelles informelles : « *el ambiente era muy pesado en clase… eran muy individualistas, a veces me hablaban compañeros de clase pero era para preguntar sobre algo de la clase, rara vez fue así como de dónde eres y que cómo estás y así. »*

De leur part, S4 et S5 attribuent leurs difficultés d'établir des liens d'amitié à l'indifférence de la part des locaux : *"… Su indiferencia es como de - ¿ajá y ? - Siempre es como hablar, pero con una razón: porque somos colegas, compañeros, etc."* (S4) Pour elle, les interactions sont souvent liées à des obligations professionnelles. Ensuite, S5 fait face à des réponses courtes et peu engageantes lors des tentatives de socialisation : *"son muy indiferentes tipo les dices ça va y ellos oui, así… ».* Elle attribue son incapacité à se faire des amis à la dureté perçue des gens ou peut-être au destin : « *no hice amigos locales… como que no se presta la gente para ser tu amigo, son duros, son muy duros o no sé tal vez sea la suerte, no sé… »*

Ces deux dernières personnes interviewées ont ressenti du découragement face à la nécessité de chercher constamment des occasions de parler et pratiquer la langue : « *A veces es como cansado estar buscando ahí con quien hablar y practicar, entonces no... »* (S4) *; "como que te hartas y ya llega un momento en el que dices, -Ay, no, ya, bye- También, o sea, como que te decepcionas…"* (S5).

Par ailleurs, ce qui attire notre attention c'est que S5 mentionne ne pas avoir appris un français décontracté (« Français de la rue ») parsemé d'argot, du verlan, d'expressions idiomatiques et des tournures informelles à cause du manque d'amitiés locales : « *siento que no aprendí un francés así como de calle porque no hice amigos nativos* » Cela souligne l'importance des interactions sociales avec des Français pour une immersion complète dans la langue et la culture.

En résume, les raisons qui expliquent pourquoi S1, S2, S4 et S5 ont rencontré des difficultés à créer des liens amicaux avec les locaux ne semblent pas être liées à la langue, ou à un faible niveau du français, mais plutôt à des différences culturelles, à la personnalité des personnes interviewées, à des attitudes perçues comme indifférentes et à des barrières potentielles liées à la vie sociale en France. Toutefois en absence de contacts avec des locaux, les participants n'ont guère eu l'opportunité d'être exposés naturellement au langage des contextes sociaux informels. En effet, cette analyse souligne également l'importance d'être authentique, ouvert d'esprit et respectueux envers la culture locale.

4.2.4 Incompréhension de l'humour français

Sous-thème 4.2.4	**Incompréhension de l'humour français**
Extraits exemple	
S1 : "*Esta parte de ser sarcástico yo no lo entiendo y me lo tomo muy a pecho, sabes, los franceses son muy sarcásticos, en añol cuando te alburean pues sabes que te están albureando pero aquí no lo sabes y es como ahchis achis, y yo no sé cuándo la gente lo dice con buena o con mala intención"*	
S5: *"los señores con los que vivía hacían muchas bromas, pero yo, o sea, como que no sé si no me reía porque no me daba risa o porque a veces no entendía jajaja, tenía un humor que es raro para mí o sea las cosas que a mí como que me daban risa o como que trataba yo de que creía que les iba a dar risa, a ellos no jaja como que el humor francés y mexicano si llega a chocar…"*	

Chaque société a sa propre vision de l'humour et des aspects humoristiques allant au-delà de la langue sont partagés : Il existe des détails, comme les codes sociaux et les expériences connues par tous (des évènements historiques, politiques, sociaux voire personnels et des références culturelles) d'une société, qui ne doivent pas être négligés si nous voulons bien comprendre le sens de l'humour d'une culture étrangère à la nôtre.

L'humour français, notamment le sarcasme n'est pas apprécié par tous, certains peuvent le trouver blessant, tel est le cas de l'un de nos participants (S1) dont l'expérience sera abordée par la suite : Avant de s'immerger dans l'analyse de ce cadre, nous aimerions préciser que ce sous-thème soulève les difficultés de S1 et S5 à comprendre l'humeur français, en particulier le sarcasme.

En commençant par S1, qui mentionne que les Français ont tendance à être très sarcastiques, et elle trouve difficile de distinguer si les commentaires de cet ordre sont fait avec de bonnes ou de mauvaises intentions : *« Los franceses son muy sarcásticos… y es como ahchis achis, y yo no sé cuándo la gente lo dice con buena o mala intención »*, ce qui caractérise le sarcasme est le ton moqueur, mais nous en tant qu'étudiants du français langue étrangère ne sommes pas habitués à cette intonation, ce qui peut entrainer des difficultés dans des contextes d'interactions réelles.

En outre, S1 semble être affectée émotionnellement par le fait de ne pas comprendre pleinement les commentaires sarcastiques des Français, en disant *« Esta parte de ser sarcástico yo no lo entiendo y* ***me lo tomo muy a pecho****…* » Cela montre les répercussions qui peuvent avoir les différences culturelles dans l'usage du sarcasme sur les interactions interculturelles. Puisque les commentaires sarcastiques qui pourraient être considérés comme anodins dans une culture, peuvent avoir des effets émotionnels négatifs chez ceux qui ne parviennent pas à les interpréter correctement.

En ce qui concerne S5, ce participant met également en lumière les différences d'humour entre le Mexique et la France. Elle explique avoir eu du mal à apprécier les plaisanteries faites par les personnes avec lesquelles elle vivait, soit parce qu'elle ne les trouvait pas drôles, soit parce qu'elle ne saisissait pas toujours le sens. Elle déclare : *"los señores con los que vivía hacían muchas bromas, pero yo… no sé si no me reía porque no me daba risa o porque a veces no entendía jajaja…"* Cette incompréhension de l'humour peut être attribuée à une méconnaissance des faits culturelles, historiques, politiques ou sociaux. Quoi qu'il en soit les causes, cette expérience souligne une fois de plus l'importance de se familiariser avec les codes sociaux pour saisir l'humour d'une autre culture lors des interactions interculturelles. Cependant, notre situation d'apprentissage exolingue nous empêche de connaitre les spécificités culturelles de la société française. Il existe beaucoup

d'aspects, comme ceux humoristiques, qui ne s'apprennent pas dans une salle de classe mais au contact de la société.

En poursuivant l'analyse de S5, nous remarquons une fois de plus que chaque pays possède son propre sens de l'humour, comme le souligne S5 lorsqu'elle mentionne : « *tenía un humor que es raro para mí, o sea las cosas, que a mí, como que me daban risa o como que trataba yo de que creía que les iba a dar risa, a ellos no jaja…* » Cela renforce l'idée que les différences culturelles peuvent influencer la manière dont l'humour est perçu et apprécié.

Il est généralement dit que l'humour français tend à être plus sophistique et satirique, tandis que l'humour mexicain se tourne davantage vers la dérision et le malheur de soi-même ou l'albur (double sens, souvent sexuel), ce dernier étant parfois perçu par certains comme un humour vulgaire et irrespectueux. Toutefois, il est important de se renseigner au fond sur les nuances culturelles, afin de faciliter les interactions interculturelles, surtout lorsqu'il s'agit de moments de plaisanterie et divertissement.

Il est indubitable que l'adaptation à l'humour d'une culture différente est un défi sociolinguistique car cela implique non seulement de comprendre les aspects linguistiques comme les jeux de mots ou la tonalité, mais aussi de s'immerger dans les nuances culturelles et sociales qui sous-entendent le sens de l'humour. Bien que notre contexte exolingue ne favorise pas l'apprentissage de cette facette (l'humour), nous croyons que des alternatives comme l'exposition aux médias, la lecture de la littérature française, l'usage approprié d'Internet, etc. offrent l'opportunité d'avoir un aperçu de l'humour français.

4.2.5 Malentendus sociolinguistiques

Sous-Thème 4.2.5	**Malentendus sociolinguistiques**
Extraits exemple	
S1: "*estaba hablando con una señora y la señora se quedó un par de días en la casa, hablamos de muchas cosas y yo sentí que ya habíamos construido como un lazo, pero en realidad no porque cuando se fue quise abrazarle y despedirme de beso y la señora dijo como «no, no euh on peut pas se faire la bise » ... y yo de perdóneme usted, no sabía que se preguntaba antes. Después conocí a*	

otra persona más joven y lo mismo hablamos e interactuamos bien y así, y esta persona me preguntó quieres que nos demos el beso y yo dije pues no sé, tú quieres, jajajaja…"
S5: *"cuando conocía a alguien como que no sabía cómo saludar: no sabía si darles la mano o solo mover mi mano de -hola o encantado-, o si hacerle los 2 besos y una amiga colombiana me presentó a la pareja de franceses con los que se llevaba bien y yo los saludé de beso y se quedaron, así como sorprendidos y me dijeron -ah c'est gentil de ta part !- y me quedé así como -¡Ay no! creo que ya la cagué- y le pregunté a ella, porque ya llevaba más tiempo viviendo allí, cómo se debe saludar y me dijo que pues normalmente los 2 besos lo haces cuando ya son muy cercanos a ti."*

Les situations évoquées ci-dessus offrent un aperçu des malentendus sociolinguistiques, mettant en lumière les complexités des interactions humaines dues aux différences sociales et linguistiques. Ces expériences se concentrent particulièrement sur des détails des salutations, un terrain fertile pour les incompréhensions en raison de l'influence des normes culturelles des personnes interviewées lors de leurs interactions en France.

Au cours de cette analyse, nous explorerons en détail la manière dont nos participants ont interprété différemment ces signaux non verbaux, ce qui a été prêté à des moments de confusion et à des malentendus sociolinguistiques. Cette analyse nous permettra de souligner l'importance d'une familiarisation aux registres de la langue et de mieux comprendre l'impact des différences culturelles sur la compréhension mutuelle au sein même des échanges les plus anodins.

Premièrement, S1 décrit une interaction avec une dame qui n'a pas voulu lui faire la bise lors des adieux : « ***Sentí que ya habíamos construido un lazo, pero en realidad no****… cuando se fue quise abrazarle y despedirme de beso y la señora dijo como* ***« non, non, euh on peut pas se faire la bise »*** » Il semble que notre interviewée s'est laissée aller par ses connaissances sur les normes sociales mexicaines, cependant les codes sociaux liés aux salutations ne sont pas universels et comme cette situation le souligne, ils varient d'une culture à l'autre. Au Mexique, nous tendons à être chaleureux. Les embrassades, les poignées de mains chaleureuses et les gestes amicaux sont courants lors de la première rencontre, tandis qu'en France, les salutations chaleureuses, comme l'échange de baisers ne sont réservés qu'à des connaissances proches.

Par ailleurs, cette expérience l'a rendue hésitante concernant la manière de saluer : *"Conocí a otra persona* ***más joven*** *y lo mismo hablamos e interactuamos bien y… me preguntó* ***quieres que nos***

demos el beso *y yo dije* ***pues no sé****…"* L'usage du mot "pues" et la description de cette situation évoquent la confusion ressentie par S1 quant au normes culturelles de salutation, montrant que ces règles ne sont pas toujours évidentes et qu'elles varient donc ne seulement d'une culture à l'autre, mais également au sein d'une même culture en fonctions de différents facteurs dont l'âge. Par conséquent, il devient important de prendre en compte aussi les différences générationnelles dans les codes sociaux de salutations lors des interactions interculturelles.

Deuxièmement, S5 explique qu'elle était souvent incertaine quant à la manière de saluer les gens, ne sachant pas s'il fallait leur serrer les mains, ou simplement leur dire bonjour, ou faire la bise. Après, lorsqu'elle a salué un couple de Français avec le fameux baiser sur la jour, ceux-ci ont été surpris, mais ont bien apprécié le geste en la qualifiant de gentille : *Una amiga colombiana me presentó a la pareja de franceses con los que se llevaba bien y yo los saludé de beso y se quedaron así como sorprendidos y me dijeron -ah c'est gentil de ta part !-* Malgré la réaction positive des interlocuteurs de S5, elle a eu l'impression d'avoir commis une erreur, en exprimant : *« ¡Ay no! Creo que ya la cagué*» L'utilisation de l'expression *"ya la cagué"* évoque la reconnaissance de S5 vis-à-vis de sa propre faute dans cette situation.

Par la suite, elle a cherché à comprendre les subtilités de cette pratique en demandant à une amie colombienne qui résidait en France depuis quelque temps, comment saluer correctement : *« Y le pregunté a ella…cómo se debe saludar y me dijo que pues normalmente los 2 besos lo haces cuando ya son muy cercanos a ti. »* Notons que notre interviewée a eu les intentions de s'adapter aux normes culturelles de salutations des Français, illustrant ainsi une prise de conscience des différences culturelles et une volonté d'apprendre pour éviter des possibles malentendus.

Eu égard aux expériences de S1 et S5, nous considérons qu'une sensibilisation aux registres de la langue s'avère importante, puisque la mise en pratique des gestes de salutations, notamment l'échange de baisers, est en relation avec la connaissance des registres de la langue, car le choix entre une formule de salutation formelle (comment allez-vous ?) ou une formule de salutation informelle (ça va, toi ?) s'accompagne des gestes tels que la poigné de main ou la bise. Ces gestes s'inscrivent dans les registres de la langue, adaptés aux divers contextes de communication.

En outre, il est également essentiel de se renseigner sur les différences concernant les codes sociaux de salutation au niveau culturel et générationnel, car, d'après l'expérience de S1, un jeune peut se montrer plus ouvert à l'idée d'échanger des baiser avec un cercle plus large des personnes, y compris des connaissances moins proches, par rapport à certaines personnes âgées préférant opter pour la formalité, cependant les interlocuteurs de S5 étaient également des personnes âgées, mais leur réaction face à l'échange de baisers a été différente. Il s'agit donc définitivement d'une question subtile, car les normes sociales varient non seulement d'une culture à l'autre ou d'une génération à l'autre, mais aussi d'une personne à l'autre. Dans ce cas, il est préférable de demander ou d'observer comment les autres se saluent dans un contexte donné. Le plus important finalement est le respect et la considération envers les autres et leur culture.

4.3 Exposition aux registres de la langue française

Le troisième thème, intitule « exposition aux registres de la langue française » (4.3) est constituée de cinq sous-thèmes : S-T 4.3.1 : faible exposition à la langue française ; S-T 4.3.2 : exposition au français administratif et commercial ; S-T 4.3.3 : exposition au français scolaire ; S-T 4.3.4 exposition au français relâché ; S-T 4.4.5 exposition au français populaire. Au cours de cette analyse nous dévoilerons les registres de la langue française (soutenu, standard, familière et populaire) auxquels ont été le plus confrontées les personnes interviewées lors de leur séjour en France et nous déterminerons si cette exposition était passive ou active.

Thème : Exposition aux registres de la langue française/contextes d'exposition à la langue française	
Sous-Thème 4.3.1	**Faible exposition au français**
Extraits Exemple	
S1 : *"no solo porque vengas a Francia significa que lo vas a hablar…la primera vez que vine fui a una escuela y era para aprender francés entonces solo hablaba con extranjeros…"* *"…ya tenía amigos, sabía que podía salir con mi amiga que igual es de Puebla y estaba en Francia, podíamos ir a fiesta y todo, luego viene la pandemia y viajé un poco, pero sabes nunca busqué realmente interactuar con la gente de aquí. Este segundo año que vine no estuvo mi amiga,*	

pero mi personalidad…no salía mucho… digamos que sí llevo como seis meses perdidos, porque no interactuaba con la gente."
S2 : *"con amigos casi todos nos movíamos así en inglés la mayor parte del tiempo… "* *"Yo creo que ya todo estaba como cubierto, esto de hacer amigos y todo era como -no pues yo ya tengo mis amigos no hay ningún problema no necesito hablar con nadie más en otro idioma-, porque pues mi contexto que era de movilidad y por la forma de ser de la gente de allá (de Paris) hace que no quieras interactuar, me hubiera gustado mucho más interactuar con gente francesa pero el programa de movilidad como que te permite más conocer gente de varios lugares, echar desmadre y viajar."*
S3 : "*verás, como tienes cinco meses, tienes el tiempo muy limitado, es muy corto y luego todos los días había actividades padres y diferentes con personas extranjeras que organizaba la uni, y pues como que no me di el tiempo de sentarme con franceses o salir con ellos…conocí a otras personas principalmente hispanohablantes…muchas interacciones las tuve en español, en inglés, inclusive en portugués. Entonces como que el francés se veía un poco opacado."*

4.3.1 Faible exposition au français

Nous avons eu le tort de croire que le simple fait de vivre en France pendant 5 mois ou 1 an permet une immersion totale dans la langue française. Cependant au cours de cette analyse, nous avons constaté certains facteurs qui empêchent une entière immersion linguistique et, par conséquent, une exposition riche aux différentes formes sous lesquelles la langue française peut être présentée selon les circonstances de communication. Les réponses de S1, S2 et S3 nous ont montré la réalité d'un séjour de 5 mois ou d'un an en France en termes de pratique linguistique, mettant en évidence le faible contact des personnes interviewées avec la langue française.

D'abord, S1 souligne que le fait de séjourner en France ne garantit pas une pratique linguistique constante car il intervient plusieurs facteurs empêchant de mettre en pratique la langue française à tout moment : *"la primera vez que vine fui a una escuela y era para aprender francés entonces solo hablaba con extranjeros…"* rappelons-nous que S1 a eu l'occasion de faire deux fois un stage en France, cependant, la première fois elle n'interagissait qu'avec des étrangers qui à l'instar d'elle suivaient des cours pour apprendre le français. Il est courant que, dans des contextes d'apprentissage de langues secondes, les personnes se regroupent avec d'autres apprenants, souvent étrangers, car ils partagent un objectif commun d'améliorer leurs compétences linguistiques. Cela peut néanmoins limiter les occasions de pratiquer avec des locaux natifs de la langue étudiée qui peuvent nous

exposer à un Français plus authentique. Dans ce cas, nous ne pensons pas que les causes de la faible exposition à la langue française soient dues au programme de séjour, car S1 est partie en France comme fille au pair dans les deux occasions, mais plutôt à son choix d'activités et à la zone de confort dans laquelle elle se trouvait, cela se confirme lorsqu'elle mentionne que : *"ya tenía amigos, sabía que podía salir con mi amiga que igual es de Puebla y estaba en Francia, podíamos ir a fiesta y todo"* elle se sentait à l'aise avec son amie à elle qui se trouvait aussi en France, cependant l'état de confort ne permet pas de progrès. Dans ce contexte, elle a eu moins d'opportunités pour des échanges authentiques avec des locuteurs natifs de la langue française et pour autant un progrès plus pausé.

Ensuite, un autre facteur a été la pandémie et le propre choix de notre participant : *"viene la pandemia y viajé un poco, pero sabes nunca busqué realmente interactuar con la gente de aquí"*. Ensuite, la deuxième année du séjour en France se voit entravé par la personnalité de S1 : *Este segundo año que vine no estuvo mi amiga, pero mi personalidad…no salía mucho…"* notre interviewée croit n'avoir pas tiré du profit à son long séjour en France car elle ne s'est pas immergée au maximum dans des interactions avec les natifs de la langue française : "*digamos que sí llevo como seis meses perdidos, porque no interactuaba con la gente."*

En ce qui concerne S2, nous pourrons attribuer sa faible exposition, au français authentique, aux facteurs liés au programme de mobilité, et à une zone de confort influencée par la dynamique sociale des parisiens et la disponibilité d'amis préexistants : d'abord, elle explique que la communication avec ses amis (internationaux) se faisait principalement en anglais, ce qui limitait son exposition au français : *"con amigos casi todos nos movíamos así en inglés la mayor parte del tiempo..."* Après, nous constatons qu'elle regrette de n'avoir pas pu se lier d'amitié avec des locaux : *"me hubiera gustado mucho más interactuar con gente francesa pero el programa de movilidad... te permite más conocer gente de varios lugares..."* Cependant cela n'a pas été possible, car le programme de mobilité favorise la rencontre avec des personnes de pays divers. Le second facteur est lié à une zone de confort, S2 exprime un sentiment de confort et de plénitude sociale en mentionnant : *"Yo creo que ya todo estaba como cubierto, esto de hacer amigos y todo era como -no pues yo ya tengo mis amigos no hay ningún problema no necesito hablar con nadie más en*

otro idioma" Ce sentiment de satisfaction sociale peut avoir découragé la recherche active d'interactions en français avec des personnes locales, et à cela ajoutons que la dynamique sociale des Parisiens perçue par S2 ne l'as pas motivée beaucoup à s'engager à des conversations avec les habitants locaux, ce qui a poussé à notre interviewée à privilégier les cercles sociaux internationaux.

Finalement, l'exposition de S3 à la langue française se voit nui par des contraintes temporelles et le programme de mobilité. Premièrement, il mentionne les contraintes du temps, en indiquant que cinq mois est une période courte : *"verás, como tienes cinco meses, tienes el tiempo muy limitado, es muy corto..."* Nous avons commis l'erreur de croire que cinq mois était suffisant pour s'immerger dans la langue française et s'exposer aux différents registres de la langue, cependant, nous constatons en analysant ces réponses que les cinq mois restreignent les opportunités d'une immersion plus profonde dans la langue et la culture française. Ensuite, S3, à l'instar de S2, a attribué sa faible exposition à la langue française à des facteurs liés au programme de mobilité indiquant que l'université organisait des activités avec des personnes étrangères et ces activités occupaient une grande partie de son temps : *"todos los días había actividades padres y diferentes con personas extranjeras que organizaba la uni, y pues como que no me di el tiempo de sentarme con franceses o salir con ellos…"* à cela s'ajoute le fait que S3 a principalement interagi avec des hispanophones et a eu des échanges en espagnol, en anglais, voire même en portugais, reléguant ainsi un peu l'immersion dans la langue française : *"conocí a otras personas principalmente hispanohablantes…muchas interacciones las tuve en español, en inglés, inclusive en portugués. Entonces como que el francés se veía un poco opacado."* Cet extrait met en lumière le fait que le programme de mobilité privilégie l'aspect international.

Les réponses suggèrent sans aucun doute que l'interaction avec la communauté locale française a été limitée par rapport à celle avec des personnes d'autres pays. L'influence de la personnalité, la disponibilité d'amis préexistants (zone de confort), la dynamique sociale de Paris et les activités organisées par l'université ont joué un rôle important dans le choix des interactions linguistiques et sociales. De plus, il semble y avoir une tendance à privilégier le confort et la familiarité en

recherchant des interactions dans la langue maternelle ou dans d'autres langues connues plutôt que de prioriser une immersion profonde dans la langue française.

4.3.2 Exposition au français administratif et commercial

Sous-Thème 4.3.2	**Exposition au français administratif et commercial**
Extraits Exemple	
S1: *cuando abrí mi cuenta del banco, fue una situación formal, en redacciones para pedir mi visa y cuando tuve que ver mi proceso para estudiar, o sea yo digo formal porque utilicé palabras un poco más formales, sabes, para ver lo de mi estatus de estudiante y continuar mis estudios, pero siento que al principio fue formal y luego un poco informal, creo que muchas veces decimos que es un contexto formal pero el lenguaje es neutro…en la mayoría de los casos omiten el NE y eso para mí no hace que sea informal o menos formal.*	
S3: *"cuando hablamos en francés como en los libros de texto y así, sí podría decirte que... principalmente cuando haces algún tipo de trámite, o cuando iba a comprar cosas, es que la gente sí era muy educada, sí hablaban un francés como el que nosotros aprendemos, incluso llegué a escuchar la negación completa cuando fui a comprar cosas, como que los franceses tienen esa mentalidad de tener un servicio muy formal con el cliente y sí llegué a escuchar, que me decían « non il n'y en a pas » en vez de Yen'apas que ocupan todos los demás…"*	
S5: *"cuando hacía mis documentaciones que para la universidad y escribir, siento que sí era un poco más formal que cuando lo hablaba…" "las situaciones cotidianas como comprar y así, siento que las estructuras eran muy cortas, o sea algo como sujeto, verbo y complemento y te explicaban despacio utilizando vocabulario que pues normalmente es muy conocido y entendible…"*	

Le français administratif et commercial se caractérise par son langage formel, sa structure grammaticale précise et claire et un vocabulaire adapté aux échanges professionnels. Nous pouvons le considérer comme un Français standard, car c'est la variété de la langue qui est utilisée dans des contextes formels, officiels et académiques.

Il est vrai que les personnes interviewées ont indiqué dans le sous-thème précédent qu'elles avaient eu une faible exposition à la langue française, cependant, les démarches administratives et le besoin d'achat les ont poussé à interagir avec les habitants locaux et pour autant à s'exposer au registre standard du français : dans les réponses de la grille ci-dessus, S1, S3 et S5 abordent la question de la formalité du langage dans des situations de nature administrative et commerciale dans le sens des services du vendeur-client.

Dans l'ensemble des réponses, les interviewés ont mis en évidence un niveau de formalité dans les contextes administratifs. S1, par exemple, explique que les situations où elle a utilisé un

vocabulaire formel ont été lors de la rédaction de sa demande de visa, lors des démarches liées à ses études et lors de l'ouverture d'un compte bancaire : *"cuando abrí mi cuenta del banco, fue una situación formal, en redacciones para pedir mi visa y cuando tuve que ver mi proceso para estudiar, o sea yo digo formal porque utilicé palabras un poco más formales..."* Les situations mentionnées par S1 sont des situations formelles quotidiennes qui correspondent au registre standard, dont les traits lexicaux sont liés aux domaines administratifs et institutionnels et les phrases sont souvent structurées de manière rigoureuse, de même que l'emploi de formules de politesse et de tournures standardisées est fréquent. Ce registre est utilisé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Cependant, il est à noter que S1 a une connaissance limitée des situations et des caractéristiques du registre standard, comme en témoigne sa remarque : *"creo que muchas veces decimos que es un contexto formal pero el lenguaje es familiar…porque incluso en estos casos omiten el ne"* S1 n'a pas tort lorsqu'elle sous-entend que l'omission du "ne" de la négation française est un trait du registre familier. Cependant cette caractéristique est également présente dans le registre standard, où, dans sa forme orale, il y a aussi une tendance à omettre certaines syllabes, mais pas dans la même mesure que dans le registre familier : Au niveau phonétique le "ne" négatif est élidé dans le registre standard (je n'sais pas) tandis que dans le registre familier, la phrase est beaucoup plus abrégée (ʃ'sɛpa).

En ce qui concerne la réponse de S3, il semble avoir une notion du registre standard, mais il le qualifie de français du manuel. Selon lui, les procédures administratives et les achats sont des occasions où un français similaire à celui des manuels (peut-être prescriptivistes) est utilisé : *"cuando hablamos en francés como en los libros de texto y así, sí podría decirte que... principalmente cuando haces algún tipo de trámite, o cuando iba a comprar cosas..."* Étant donné que le registre standard se situe dans une dimension normative, les règles de bon usage de ce français dit standard se trouvent effectivement dans les manuels, notons ainsi que S3 n'a pas fait l'erreur de le nommer *"francés de libro de texto"*.

De plus, l'interviewé numéro trois, met en avant également la politesse des Français dans les services, notant qu'ils emploient des structures plus complexes, notamment la négation complète,

par rapport aux formes abrégées qui sont plus fréquemment utilisées : *"los franceses tienen esa mentalidad de tener un servicio muy formal con el cliente y sí llegué a escuchar, que me decían « non il n'y en a pas » en vez de Yen'apas que ocupan todos los demás…"* Cette observation suggère que, selon S3, les Français adoptent un langage formel et élaboré (registre standard) lors des interactions avec les clients, préférant des expressions plus longues et détaillées plutôt que des formes abrégées.

Concernant notre dernière interviewée, elle, à l'instar de S1, partage son ressenti quant à la formalité lors de la rédaction de documents. Elle suggère que l'acte d'écrire peut exercer une influence sur le choix d'un langage plus formel, comme elle l'exprime : *"cuando hacía mis documentaciones y escribir, siento que sí era un poco más formal que cuando lo hablaba…"* cette observation met en lumière la caractéristique fondamentale de la variation diamésique, souligné par Gadet (2007) : "Les usagers ne parlent pas comme ils écrivent et inversement" (p. 17), un concept que nous avons déjà abordé dans le chapitre II de cette recherche, où nous avons souligné qu'il y aura des variations en fonction du canal de communication (l'oral et l'écrit) et le registre de la langue, en dehors du contexte et du public cible, sera adapté au moyen de communication, c'est un fait bien établi que l'écrit tend à être formel et l'oral tend à la spontanéité et S5 vient le réaffirmer, à l'écrit, la formalité est plus présente, privilégiant ainsi le registre standard. En revanche, dans la forme orale, le registre familier ou relâché gagne en importance.

Par ailleurs, du point de vue commercial, S5 évoque de même la simplicité du registre standard au niveau syntaxique, oral et lexical, ce qui le rend particulièrement compréhensible : *"las situaciones cotidianas como comprar y así, siento que las estructuras eran muy cortas, o sea algo como sujeto, verbo y complemento y te explicaban despacio utilizando vocabulario que pues normalmente es muy conocido y entendible…"* le registre standard est dépourvu du vocabulaire recherché et des variétés géographiques, ce qui explique pourquoi il s'adapte à tous les francophones. En outre, au niveau syntaxique, en se conformant aux normes établies, le registre standard engendre des structures de phrases suivant un ordre commun. A ce sujet, S5 mentionne la structure grammaticale S-V-O (Sujet-Verbe-Objet) qui est fréquemment utilisée tant en français que dans d'autres langues

telles que l'espagnol ou l'anglais. Ce respect syntaxique rend la langue plus compréhensible et accessible pour tous les francophones.

Pour conclure l'analyse de cette sous-catégorie, il parait que les procédures administratives, tant orales qu'écrites, ainsi que les interactions vendeur-client (liées aux services bien entendu) représentent des situations quotidiennes, bien que formelles, auxquelles toute personne séjournant en France est inévitablement confrontée. Dans ce contexte, la maitrise ou la familiarisation avec le registre standard du français résulte essentielle pour mener efficacement ces interactions.

Nous croyons que les personnes interviewées n'ont pas rencontré de difficultés majeures en matière de communication lorsqu'elles ont été confrontées à des situations administratives et commerciales. Cette facilité de communication peut être attribuée à l'apprentissage du français standard à la Faculté de Langues de la BUAP, que nous dote des compétences nécessaires pour communiquer dans ce type de contexte.

Nonobstant, il est important de noter que S1 a montré des confusions concernant les traits du registre standard et familier, cela nous rappelle la nécessité d'une sensibilisation quant aux particularités de chaque registre de langue, car cette prise de conscience peut renforcer la compétence communicative des étudiants de la LEF de la BUAP.

4.3.3 Exposition au français scolaire

Sous-thème 4.3.3	**Exposition au français scolaire**
Extraits Exemple	
S2: "*en las clases realmente no me costó el idioma, siento que el francés de profesores en la facultad de lenguas y en París 8 era el mismo o sea la forma en la que se dirigían todo, yo creo que lo que sí ya era muy diferente era el cómo socializar con gente más joven como de mi edad y los universitarios"*	
S3: *"…el francés de la fac y el de mis clases en Francia sí se parecía un poquito, pero el ritmo era más rápido y el vocabulario un poco diferente: las maestras de la facultad no ocupan mucho du coup o Enfin o quoi que ce soit, il faut faire en sorte que obviamente adaptan su francés a los alumnos, pero hay expresiones que omiten y pues se usan continuamente en Francia."*	
S5 : "*en las 3 materias que escogí me tocó la misma profesora y era de Cuba. Entonces su francés era muy entendible ahí sí podría decir que el francés de mi maestra se asemejaba al que*	

escuchamos en la facultad, literalmente era lo mismo, por eso no tuve problemas ni para comunicarme ni para entender la clase."

Le français du registre standard n'est pas uniquement utilisé dans des contextes administratifs et officiels, mais également dans des contextes académiques. Dans la suite de cette analyse, nous examinerons comment les situations mentionnées ci-dessus sont liées au registre standard du français et comment elles se rapprochent du français que nous avons l'habitude d'entendre à la Faculté de Langues de la BUAP.

Il y a un point commun entre les réponses de S2, S3 et S5 : dans les trois extraits, il est mentionné que le français enseigné à la Faculté de Langues à Puebla était similaire à celui produit dans des contextes scolaires, ou plutôt universitaires en France, que ce soit à Paris 8, à Rennes 2, à Lille.

D'abord, S2 affirme que l'expérience en classe à la Faculté de Langues et à Paris 8 n'était pas difficile en termes de compréhension de la langue en raison de leurs similitudes : *"en las clases realmente no me costó el idioma, siento que, el francés de profesores en la Facultad de Lenguas y en París 8 era el mismo..."* Puis S3 observe que le français entendu à notre faculté et celui des cours en France étaient similaires, bien que le rythme et le vocabulaire diffèrent légèrement : *"...el francés de la fac y el de mis clases en Francia sí se parecía un poquito, pero el ritmo era más rápido y el vocabulario un poco diferente..."* De même, S5 remarque que le français de sa professeure originaire de Cuba, qui a enseigné les trois matières qu'elle a suivies lors de son séjour en France, était très similaire à celui entendu à la faculté. C'est pourquoi S5 se sentait à l'aise en cours, sans rencontrer des difficultés de compréhension ou de communication : *"...su francés era muy entendible ahí sí podría decirte que se asemejaba al que estamos acostumbrados nosotros acá, literalmente era lo miso, por eso no tuve problemas ni para comunicarme ni para entender la clase."*

Comme nous l'avons souligné dans l'analyse antérieure, à la faculté, nous nous familiarisons avec un Français standard, car nous sommes formés en tant que futurs professeurs de français langue

étrangère, et les bases de la grammaire française revêtent une importance particulière. C'est ainsi que la maitrise du français normatif prend tout son sens.

Effectivement, S3 a mis en évidence la similarité entre le français enseigné à la Faculté de Langues de la BUAP et celui rencontré dans le contexte universitaire en France. Cependant, il souligne quelques légères divergences entre les deux contextes évoqués, notamment des tournures des phrases ou des expressions utilisées couramment en France, plus précisément à Lille : *"las maestras de la facultad no ocupan mucho « du coup » o « enfin » o » quoi que ce soit », « il faut faire en sorte » que obviamente adaptan su francés a los alumnos..."* Parmi les expressions relevées par S3, certaines sont classifiées comme familières selon le dictionnaire en ligne Larousse (du coup), tandis que d'autres, telles que *quoi que ce soit* et *il faut faire en sorte que*, appartiennent au registre standard, et leur utilisation évolue au fil du temps, comme le remarquent le site internet de la langue française et le site l'internaute.

Il est crucial de se rappeler que l'usage fréquent d'un mot ou d'une expression peut varier en fonction de plusieurs facteurs tels que la région géographique, l'âge, le contexte social, le niveau d'éducation, etc. S3 a simplement illustré quelques-unes des tournures dont il se souvenait le mieux. Par ailleurs, nous partageons l'avis de S3 lorsqu'il justifie pourquoi les professeurs de notre faculté de langues ignorent certaines tournures et pourtant sont couramment utilisées en France : primo, ils adaptent leur français pour faciliter notre apprentissage ; secundo, notre contexte exolingue et le caractère évolutif de la langue rendent difficile d'être constamment à jour avec les évolutions linguistiques comme les tournures des phrases, les mots, l'argot, etc. Cela dit, il revient à chacun d'entre nous de compléter notre apprentissage en utilisant Internet pour se plonger dans des documents authentiques et s'immerger davantage dans les tournures et le vocabulaire en usage courant dans la langue française.

Pour conclure cette sous-catégorie, l'analyse des réponses de S2, S3 et S5 met en exergue, comme l'ont souligné certains des interviewés, la clarté et la compréhensibilité du français employé au sein du système universitaire, se rapprochant même de celui entendu au sein de la Faculté de Langues. Cela démontre que l'usage du registre standard n'a pas posé aucun obstacle dans les contextes administratifs, de service, ainsi que dans les milieux scolaires ou universitaires chez les personnes

interviewées. Toutefois, il faut noter que les distinctions observées au sein du cadre universitaire résident davantage dans les pratiques de socialisation propres à la culture française, comme l'a souligné S2 en mentionnant : « *…yo creo que lo que sí* ***ya era muy diferente era el cómo socializar*** *con gente más joven como de mi edad y los universitarios »*, cela soulève une fois de plus la difficulté à laquelle s'est confronté S2 lors de la socialisation avec des locaux de son âge ou universitaires.

4.3.4 Exposition au français relâché

Sous-thème 4.3.4	**Exposition au français relâché.**
Extraits exemple	
S1 : *"los morros que cuidaba tienen creo um…¿10 años? Bueno no están tan bebés y usan un lenguaje muy así…sabes, de vamos a divertirnos y así, dicen cosas como Wesh, wesh, uno de ellos me acuerdo mucho, dice, wesh, chais pas quoi y haciendo esta seña (·)- yo igual lo decía, aunque ni sé qué signifique eso"*	
S2 : *"en el centro, en Saint Denis hay muchos migrantes, y ahí estaba el mercado y sí llegué a escuchar cosas como "meuf" ou "putain"… y en el metro, en la noche, cuando ya era viernes o fin de semana, estaban los chavos que casi siempre iban borrachos, pero entre ellos platicaban con más argot y sí llegué a comprender, pero ideas generales y algunas palabras, pero sólo eso…"*	
S3 : "*…el registro coloquial yo lo encontraba cuando intentaba hablar con personas de nuestra edad, ahí es cuando yo decía, ¡¿What?! Y ahí fue un poco la frustración y de hecho, en Francia hay como una pelea generacional de que los jóvenes hablan muy moche"* *"Sí se nota muchísimo la diferencia cuando hablas con una persona de más de 35 años y con una de 30 años o menos es que los chavos sí te sacan muchas palabras nuevas, hacen más contracciones : dicen schuis y no je suis... o el argot: en lugar de decir Super o bon te dice "top", "cool", "Nickel" o sea, ¿qué está pasando? Como que cuándo hablas con la chaviza es cuando no entiendes ja, ja, ja, ja."*	
S4 : *"Interacciones muy informales casi no las hubo, o sí pero yo no interactuaba en esos contextos, porque eran los alumnos y hay que mantener cierta distancia: Ellos sí hablan más rápido, incluso exageran la pronunciación como para que tú no les entiendas y hablo de ambos niveles collège y Lycée, es que, articulan o pronuncian como muy adentro de la garganta: oh oh oh ¿qu'est-ce que tu fais ici hein? no sé si lo hacen a propósito, pero a veces escucho muy oh oh oh,, a veces digo, ¡¿qué es eso?! ¿Cómo se entienden? O sea, los jóvenes hablan francés, pero francés de calle, por decirlo así, un francés familiar, social…son los que menos les entiendes, y de hecho, la pareja (de franceses) que estuvo viajando por México que te platiqué, les dije, que nos les entiendo y me dicen no, -ni te preocupes, porque a veces ni nosotros les entendemos."*	

L'exposition au registre relâché porte sur une exposition à un contexte communicationnel familier, souvent lié aux interactions sociales de tous les jours. Ce registre est caractérisé par l'usage d'un français qui se rapproche considérablement de celui des locuteurs natifs, où le respect strict de la norme n'est pas objet du souci. Au cours de cette analyse, nous constaterons que le contexte ou le cadre est associé à des situations informelles de la vie quotidienne et que l'exposition des interviewés à ce registre peut être participative ou non participative dans la situation. Dans ce dernier cas, cela suggère que les personnes interviewées ont été exposées au registre familier, sans être activement engagées dans une interaction directe avec les utilisateurs de ce registre.

D'abord, S1 évoque un contexte de Baby-Sitter où elle garde deux enfants d'environ 10 ans, rappelons-nous que dans les deux occasions de son séjour en France elle est partie comme fille au pair : *"los morros que cuidaba tienen creo um…¿10 años? Bueno no están tan bebés…"* il s'agit en effet d'un contexte informel qui se prête à l'utilisation d'un registre familier, cela est confirmé lorsque S1 décrit le langage des enfants comme « … *y usan un lenguaje muy así…sabes, de vamos a divertirnos »* cela se traduit par un langage décontracté, relâché ou familier, informel et axé sur le divertissement. Concernant S2, elle décrit deux cadres informels, le premier concerne le marché de Saint Denis, un quartier de la banlieue nord de Paris connu par sa diversité culturelle et sa population migrante : « *el centro, en Saint Denis hay muchos migrantes, y ahí estaba el mercado… »* Le deuxième cadre porte sur l'environnement nocturne des espaces publics, pour être plus précis, il s'agit du train parisien les vendredis et les week-ends soirs transportant souvent des jeunes ivres : « *…en el metro, en la noche, cuando ya era viernes o fin de semana, estaban los chavos que casi siempre iban borrachos… »* Cette ambiance influence le comportement des jeunes emportant ainsi des changements dans le style du langage des jeunes alcoolisés. Ces lieux, le marché à Saint Denis et le métro parisien les vendredis et les week-ends soirs, impliquent définitivement une exposition passive au registre familier, voire vulgaire, et le lexique évoqué par S2 témoigne de cette exposition passive au style informel : « *…el mercado y sí llegué a escuchar cosas como "meuf" ou "putain"… » ; « …en el metro, en la noche, cuando ya era viernes o fin de semana, estaban los chavos que casi siempre iban borrachos, pero entre ellos platicaban con más argot… »* dans les deux cas, nous notons une présence des mots faisant partie du registre familier tels que *meuf* et *putain* celui-ci est très, très familier, voire vulgaire. Dans le cas de *Meuf*, il s'agit

d'un mot verlanisé qui, suivant le Robert dico en ligne, signifie femme, mais il peut désigner aussi une épouse ou une compagne. Concernant le terme *putain*, il est un mot multiusage, pouvant signifier une prostituée, ou sinon, il sert à marquer l'exaspération, le mépris ou à exclamer le désagrément (*Dico en ligne le Robert*, s. d.) à cet égard, nous pourrions dire que son équivalence en espagnol mexicain pourrait être le terme *Chinga(d)o*.

Dans le cas de S1, elle nous illustre aussi avec des termes familiers utilisés par les enfants : « *dicen cosas como Wesh, wesh, uno de ellos me acuerdo mucho, dice, wesh, chais pas y haciendo esta seña (·)* » en tapant *Wesh* sur le petit Rober en ligne, nous nous rendrons compte qu'il est classifié dans le langage des jeunes et sa signification fait référence à l'adverbe interrogatif quoi ou comment, cependant si l'on va au de-là des dictionnaires en ligne, nous constaterons qu'il s'agit d'un mot argotique provenant de l'arabe algérien possédant plusieurs significations dans la langue française : L'adverbe interrogatif algérien est… à la fois adverbe, substantif et interjection (Bern, 2021, paragr 6). Quoi qu'il en soit la douceur ou la dureté des mots argotiques ou verlanisés comme ceux-ci soulevés, il est primordial de saisir le sens de ces mots afin de les utiliser à bon escient.

A propos du cadre d'interaction de S4, elle décrit un contexte éducatif, à la fois au niveau collège et lycée. Elle souligne néanmoins qu'elle maintient une certaine distance avec les élèves en raison de son rôle d'enseignant : « *Interacciones muy informales casi no las hubo, o sí pero yo no interactuaba en esos contextos, porque eran los alumnos y hay que mantener cierta distancia…* » Notons que la participation de S4 dans les interactions est passive dans le sens où elle n'intervient pas dans l'échange linguistique, mais elle est une auditrice et cela implique une exposition au registre familier. Par ailleurs, notre interviewée quatre, nous illustre avec des traits phonétiques de la parlure des jeunes : "*Ellos sí hablan más rápido, incluso exageran la pronunciación como para que tú no les entiendas y hablo de ambos niveles collège y Lycée, es que, articulan o pronuncian como muy adentro de la garganta: oh oh oh ¿qu'est-ce que tu fais ici hein? no sé si lo hacen a propósito, pero a veces escucho muy oh oh oh,,"* Il s'agit plus précisément du débit de la parole des jeunes, où ils semblent parler rapidement et exagérer la prononciation, en articulant ou en prononçant « *très à l'intérieur de la gorge* ». La prononciation rapide est bien connue comme une particularité du registre familier, cependant le phénomène phonétique de parler dès l'intérieur de la gorge peut être interprétée comme une production des sons où l'air est forcé à travers la gorge avec une intensité inhabituelle.

Il semble en tout cas que ce trait phonétique ne fait pas partie du registre familier, mais il s'agit plutôt d'une caractéristique de la parlure des jeunes pour exprimer leur identité, bien que S4 ne soit pas sure si cela se fait intentionnellement.

Du côté de S3, bien qu'il n'évoque aucun cadre spécifique, il remarque que le registre familier abonde dans le langage des jeunes : "*…el registro coloquial yo lo encontraba cuando intentaba hablar con personas de nuestra edad… »* Idem pour S4, qui nomme le français des jeunes comme un français de rue (familier) : « *…los jóvenes hablan francés, pero francés de calle, por decirlo así, un francés familiar, social… »* Ces deux interviewés mettent en lumière la variation diastratique que se soumet aux facteurs de groupe social (âge, sexe, classe sociale…) : *"en Francia hay como una pelea generacional de que los jóvenes hablan muy moche…Sí se nota muchísimo la diferencia…es que los chavos sí te sacan muchas palabras nuevas, hacen más contracciones : dicen schuis y no je suis... o el argot: en lugar de decir « Super » o « bon » te dice "top", "cool", "Nickel"* Il est vrai que les jeunes peuvent être enclins à utiliser un langage familier, en raison de son association avec l'informalité et la spontanéité, qui correspondent souvent à leur style de communication. En plus, ils sont les plus touchés par les tendances linguistiques contemporaines, notamment l'argot, le verlan, les anglicismes, etc. Cependant, associer le registre familier uniquement à la parlure des jeunes serait une simplification excessive. Quiconque peut utiliser ce registre, des personnes de tous les âges et de toutes les catégories sociales, cela dépendra finalement du contexte et des relations sociales des interlocuteurs.

Au niveau de compréhension orale, l'utilisation d'un registre familier nuit ou restreint la capacité des interviewés à saisir pleinement son contenu : « *– yo igual lo decía, aunque ni sé qué signifique eso » (S1) ; « y sí llegué a comprender, pero ideas generales y algunas palabras, pero solo eso… » (S2) ; "ahí es cuando yo decía, ¡¿What?! Y ahí fue un poco la frustración…" (S3); "¡¿qué es eso?! ¿Cómo se entienden?" (S4).* Ce qui semble poser des problèmes aux interviewés n'est pas le registre familier dans son ensemble mais plutôt l'axe phonétique et lexical de ce registre. Toutefois, ces traits familiers (l'argot et l'intonation) s'avèrent même difficiles pour les locuteurs natifs ou des personnes bien versées dans la langue : « *…la pareja (de franceses) …les dije, que nos les entiendo y me dicen no, -ni te preocupes, porque a veces ni nosotros les entendemos. »*

Les situations de ce sous-thème soulignent l'importance de sensibiliser aux registres familiers, surtout sur le plan lexical (argot et verlan) et phonétique (le débit de parole et l'intonation), de même qu'à la variation diastratique. Pour certains, l'exposition à ce registre n'a pas posé de problème majeur car ils étaient simplement des auditeurs. Cependant, pour d'autres comme S3, qui ont été directement impliqués en tant qu'interlocuteurs lors d'interactions informelles, ces situations peuvent être frustrantes. Ainsi la sensibilisation au registre familier s'avère cruciale pour une communication efficace, surtout dans des contextes interculturels.

4.3.5 Exposition au français populaire

Sous-thème 4.3.5	**Exposition au français populaire.**
Fragment du texte exemplaire	
S3 : *"aproveché lo de la Copa del Mundo y en un partido estuve en París, y como ya estaba un poquito tomado, me junté con la bola y fuimos al arco del triunfo a festejar y en esas ocasiones fue cuando escuché gritar je t'emmerde, nique ta mère, ese tipo de lenguaje que está mal visto."*	
S4 : *"a veces los alumnos hablan en árabe, para Insultarse, para decirse de cosas jejeje para que tú no entiendas hay muchos chicos que eso hacen y que no saben ni escribir bien ni árabe ni francés, lo escriben como Dios les da a entender."*	
S5: "*en el metro sí escuché muchas groserías porque siempre había pasajeros que iban borrachos y se ponían a pelear, se ofendían y cuando escuchaba como que buscaba en internet para ver cómo se escribían y qué querían decir porque sí cuesta un poco descifrarlas de que están borrachos, hablan gritando y rápido…de ahí aprendí groserías: putain de merde o nique ta mère o je m'en bats les couilles que es como el me vale verga."*	

L'exposition au registre populaire, également connu sous le terme vulgaire, implique une immersion dans un contexte de communication informel et extrêmement décontracté. Certains auteurs estiment que ce registre est le même que le registre familier. Cependant, nous soutenons qu'une distinction nette existe entre ces deux registres, ce qui permet de comprendre à quel point les formes linguistiques (lexique, syntaxe et phonétique), en particulier dans le domaine lexical, peuvent être perçues comme durs et comprendre une grande dose de grossièreté. Il existe des mots qui, bien qu'ils ne soient pas impolis ou vulgaires, sont familiers, tels que *zut* au lieu de *merde* ou *bordel* qui sont des termes plus vulgaires. Nous analyserons dans les lignes suivantes le cadre et les caractéristiques vulgaires qui ont été évoqués par les personnes interviewées, ainsi que la nature

de leur exposition à ce registre, qu'elle soit active ou passive, en mettant en lumière les points communs entre ces trois réponses.

En commençant par le cadre physique des interactions, il est remarquable que les trois personnes interviewées ont été impliquées dans des contextes informels variés : lors de rassemblements sociaux tels que la Coupe du Monde (S3) ***la Copa del Mundo y en un partido*** *estuve* ***en París****, y como ya estaba un poquito tomado, me junté con la bola y fuimos* ***al arco del triunfo*** *a festejar* ; des échanges entre élèves (S4) où l´on rapporte que « *a veces* ***los alumnos*** *hablan en árabe, para Insultarse, para decirse de cosas…* » et dans les transports en commun (S5) « ***en el metro*** *sí escuché muchas groserías porque siempre había* ***pasajeros*** *que iban* ***borrachos*** *y se ponían a pelear, se ofendían…"* Ces contextes privilégient l´utilisation d´un registre extrêmement familier voire vulgaire : dans le premier cas et en dehors de l'état alcoolisé des interlocuteurs, le contexte de regarder jouer un match où l´équipe supportée gagne peut générer des moments euphoriques et passionnants, poussant á l´usage de jurons et d´un langage très décontracté. Dans le second cas, l´école est présentée comme un lieu de sociabilité où les jeunes utilisent un langage similaire pour s´identifier en tant que groupe linguistique. Quant au troisième cas, il s´agit d´une situation de conflit et d´ivresse propice á l´usage des insultes pour exprimer la colère et le mécontentement. Il est remarquable que dans ces trois situations, les participants (S3, S4 et S5) adoptent un rôle passif, raison pour laquelle ce registre ne leur a pas posé de problème majeur dans leurs interactions, car les circonstances ne requérant pas une participation active d'eux.

Au niveau de compréhension, le langage vulgaire semble entraver la compréhension des dernières personnes interviewées (S4 et S5). Celle-ci s'explique par la rapidité avec laquelle les expressions vulgaires sont prononcées et par le contexte d'ivresse, particulièrement observable chez S5. Dans le cas de S4, son incompréhension découle davantage d'une méconnaissance de l'arabe, plutôt que d'une méconnaissance du registre vulgaire français. Cela témoigne de l'influence significative de l'arabe sur la langue française, résultant des contacts interculturels entre les immigrants d'Afrique du Nord et les Français, ce qui met en lumière le caractère vivant et évolutif de la langue française.

L'analyse des expressions vulgaires évoquées par S3 et S5 est superflue ici, car les traductions qu'ils ont fournies sont claires. Cependant, il est essentiel de remarquer l'importance d'apprendre

le français dans toutes ses formes. Se cantonner à l'apprentissage d'un français normé et parfait serait une erreur ; la réalité montre qu'il existe aussi un langage qui se moque de la grammaire, qui alimente la parasse articulatoire (la prononciation raccourcie) et qui recourt occasionnellement aux jurons. Toutefois, nous ne préconisons pas l'enseignement d'un langage vulgaire à la Faculté de Langues de la BUAP. En tant qu'étudiants de français langue étrangère, nous devons simplement prendre en compte les diverses facettes de la langue française pour bien gérer les divers contextes communicatifs lors d'un séjour en France.

4.4 Traits perçus de la parlure des natifs

Le quatrième thème comportant trois sous-thèmes : S-T4.4.1 : Vocabulaire fréquemment utilisé ; S-T4.4.2 : phonétique/prononciation fréquente ; S-T4.4.3 : syntaxe fréquemment utilisée, s'intitule "Traits perçus de la parlure des natifs". Au cours de cette analyse nous analyserons globalement les caractéristiques linguistiques (lexicales ou liées au vocabulaire, phonétiques et syntaxiques) fréquemment utilisées par les locuteurs natifs et identifiées par les personnes interviewées lors de leur séjour en France.

Nous ne nous attarderons néanmoins à analyser chaque trait linguistique dans son individualité, car la langue est en constante évolution. Toutefois, en gardant notre optimisme vivant, il se peut que les informations des grilles puissent être utiles à nos lecteurs ou aux recherches à venir. Quoi qu'il en soit, nous dévoilerons de manière générale le registre de langue auquel ces caractéristiques appartiennent, cela nous permettra de soulever les écarts entre la langue française apprise à la Faculté de Langues de la BUAP et la langue française telle qu'elle est utilisée naturellement par des locuteurs natifs.

4.4.1 Vocabulaire fréquemment utilisé

Thème : Traits perçus de la parlure des natifs	
Sous-thème 4.4.1	**Vocabulaire fréquemment utilisé**
Fragment de texte exemplaire	
S3 : *hay mucho vocabulario que es raro escucharlo en la facultad, pero en Francia es muy común como el argot: les flics-la policia, o también flipper, literalmente es flipar, sorprendente. y Genre, y muletillas como mais non, Baaaah, maiiiis, du coup, du coup, bah du coup. On utilise du coup tout le temps. Otra palabra muy común "Pas de souci", "nickel" y "dracher" que es llover para los de Lille…es una ciudad*	

en la que todo el año llueve, y pues tienen su verbo especial. También me sacó un poco de onda que allá (Lille) no dicen pain au chocolat o chocolatine, es p'tit pain. ; *"yo me imaginaba que para mostrar emoción o sorpresa es como que ¡serieusement! Pero hay 2 opciones más que son informales y se escuchan más estando en Francia como t'es serieux o Genre."*
S4 : *"El verlan y el argot predomina mucho en jóvenes y en algunos adultos que ya están en confiancita, como la Nana, la bagnole, un mec, le boulot, wesh. Wesh la dicen más los jóvenes y significa muchas cosas…« Quoi de neuf ? » aunque creo que esa la dicen más los mayores, la escuché de mi maestra referente…« ah t'est chiant » la decían mucho los alumnos cuando se molestaban o « si jamais…» y yo - ¿Qué es si jamais?- Y me decían que era como au cas où…* *"…interjecciones muy comunes: Bah (oui/non), hein, eso lo dicen uuuuf todo el tiempo, hop se usa como cuando casi chocas con alguien y dices "hop" es como tal vez un uy, y pfff como tronando la boca y tstststs"* *"cuando recién llegué escuchaba que decían mucho je t'en prie o je vous en prie en lugar de De rien, y eso lo vi en la facultad como una tournure de fermeture para una carta o correo, pero en Francia* no era tan formal como en las redacciones, decían allez-y je vous en prie como adelante toma asiento o a un alumno que pasa a borrar el pizarrón le dicen je vous en prie (de rien) y cuando la escuché dije uy quelle élegance, pero no, es algo muy estándar" *"usan mucho "Oh la vache", me explicó la maestra de allá, de Francia que la podía usar con niños, aunque fuera familier."; "« ma mamam » lo usaban más niños y "ma mère" los adultos y adolescentes y de hecho una maestra me comentó que si un adulto dice "ma maman" suena como un adulto muy aniñado o inmaduro" ; "la gente me decía cuando me escuchaba hablar "tu te débrouilles très bien" en lugar de "tu parles très bien" o "tu t'exprimes bien" no sé algo así esperaba escuchar pero usaban más se débrouiller…"*

La présente sous-catégorie porte sur la fréquence à laquelle, certains mots sont utilisés dans le vocabulaire quotidien des locuteurs natifs de la France.

Le lexique apparait comme un trait véritablement riche pour la langue française, les exemples avec lesquels S3 et S4 nous ont illustré semblent riches. Toutefois, ce qui attire notre attention, c'est la mise en avant des mots argotiques : S3 soulève des mots tels que les *flics, flipper, nickel, du coup, genre, etc.* Mais à quel registre de langue appartient-ils ? Il s'agit sans aucun doute des mots argotiques quotidiens élargissant le répertoire lexical du registre familier. Pour assurer, une simple recherche de ces mots sur le petit Robert en ligne nous permettra de nous rendre compte de la classification (registre familier) à laquelle ils appartiennent. Concernant S4, elle ajoute des exemples comme *nana, bagnole, boulot*, en remarquant qu'il y a des mots argotiques plus utilisés par les jeunes et d'autres plus usuels chez des personnes qui ne sont pas compris dans la tranche d'âge des jeunes. Bien que chacun ait son propre style de langage, il n'est pas inutile de prendre en compte ces observations.

Outre de l'argot, on trouve également dans les réponses de S3 et S4 des interjections comme « Hop, bah, pfff, tstststs » celle-ci pour exprimer une légère désapprobation ; des tics de langage, tels que « du coup » ; des expressions idiomatiques, notamment *oh la vache* -S4 ; des expressions familières comme « t'es chiant » et des régiolectes tels que « dracher » et « petit pain ».

De manière générale nous pourrions dire que le vocabulaire évoqué par S3 et S4 s'inscrit dans le registre familier, et bien que certains mots ne soient pas forcément familiers, mais ils sont plus utilisés que les mots conventionnels, comme *je t'en prie* au lieu de *de rien* ou *tu te débrouilles bien* au lieu d'une forme plus commune *tu parles bien* (le français). Ces réponses témoignent non seulement que le registre familier polarise définitivement la parlure quotidienne des locuteurs natifs de France marquant de cette manière la différence entre le français appris à la Faculté de Langues de la BUAP et le français des locuteurs natifs, mais aussi cela rend compte de la richesse lexicale de la langue française dans sa pratique quotidienne.

4.4.2 Phonétique fréquemment utilisée

Sous-thème 4.4.2	**Phonétique fréquemment utilisée.**
Fragment du texte exemplaire	
S2: *"cuando eran sarcásticos, muchas veces me tocó escuchar la entonación, sí era muy, como vous faites ça ¡hein! como que el tonito en el que lo decían sí era muy parecido, sí lo noté en todos, como dando la intención de afirmar algo cuando en realidad lo preguntan, como eres tonto, aunque a veces no era como sarcasmo sino como que estaban molestos y se notaba porque era como «mais vous le faites ¡hein!» o «Tu n'es pas trop brillant hein»" (con una entonación ascendiente)*	
S4: *"La pronunciación siempre es muy rápida, pero es comprensible cuando usan un lenguaje estándar, pero en el lenguaje de los jóvenes que su pronunciación es más rápida y como que muy desde adentro de la garganta, para ponerte en contexto, creo que escuchando música de rap actual, puedes darte una idea de como hablan la mayoría de los jóvenes, hacen mucho este sonido oh oh oh oh oh, ooogglalalala"* **"***Sí se comían muchas letras a la hora de hablar, o sea no dicen tu es chiant lo dicen t'es chiant, o j'veux, ach'ter, s'maine, chepas y no je ne sais pas."*	
S5: "*su forma de hablar era muy cortada, en lugar de decir "Je ne sais pas" era "chepas", y también ves que nosotros decimos "qu'est-ce qui te arrive ?" y allá era como muy cortada, como "Kessk't'arrive?" …siento que hablan a una velocidad a la que nosotros como estudiantes no estamos acostumbrados… a pesar del tiempo que estuve no era como que entendiera yo todo al 100%."*	

Les étudiants (S2, S4 et S5) ont remarqué des variations de prononciation des Français dans des situations quotidiennes par rapport à ce qu'ils avaient appris. Tout au long de cette analyse nous dévoilerons le registre de langue auquel appartiennent ces traits phonétiques.

Dans le première réponse, S2 décrit la prononciation des locuteurs natifs lorsque ceux-ci sont sarcastiques : *era muy, como vous faites ça hein ! como que el tonito en el que lo decían sí era muy parecido…* elle est caractérisée par l'usage de l'interjection *hein* et une prononciation montante, similaire à l'intonation des phrases interrogatives, à la fin de la phrase. En outre, S2 remarque que ce type de prononciation est caractéristique non seulement des phrases sarcastiques, mais aussi des tournures exprimant l'irritation des gens ou quand ils sont fâchés. Il en va de soi que l'intonation nous permet de comprendre le sens réel des phrases, car celui-ci contredit le sens littéral de ce que le locuteur dit.

Une autre caractéristique de nature phonétique, dont leur évocation a été présent dès le début des analyses précédentes, c'est la prononciation elliptique (qui omet des phonèmes). S4 décrit ce propos en utilisant l'expression suivante « *sí se comían muchas palabras* » (manger des mots) : « *o sea no dicen tu es chiant lo dicen t'es chiant, o j'veux, ach'ter, s'maine, chepas y no je ne sais pas."* Puis S5 la rejoint en décrivant cette parlure comme suit : "*su forma de hablar era muy cortada, en lugar de decir "Je ne sais pas" era "chepas", y también ves que nosotros decimos "qu'est-ce qu'il t'arrive ?" y allá era como muy cortada, como "Kessk't'arrive?"* Les exemples donnés par toutes les deux expliquent bien en quoi consiste l'omission de phonèmes (des unités sonores). Force est de constater que cet aspect influence la qualité de la compréhension orale des personnes interviewées : *"La pronunciación siempre es muy rápida, pero es comprensible cuando usan un lenguaje estándar"(S4).* De plus, S4 nous laisse sous-entendre que les locuteurs natifs parlent vite à toutes les occasions, or les variétés lexicales du registre standard sont plus faciles à saisir que celles du registre familier.

Outre du débit de la parole et de l'intonation sarcastique et d'irritation, S4 évoque la variation diastratique avec la variable âge et au niveau phonétique bien entendu : "*en el lenguaje de los jóvenes que su pronunciación es más rápida y como que muy desde adentro de la garganta, … hacen mucho este sonido oh oh oh oh oh, ooogglalalala"* de ce propos nous en avons déjà parlé dans la sous-catégorie 3.4, il s'agit d'une prononciation forcée dans la gorge, il se révèle difficile de la transposer à la forme écrite. Dans la tentative de nous approcher de cette articulation, S4 évoque la parlure des rappeurs

contemporains : "*para ponerte en contexto, creo que escuchando música de rap actual, puedes darte una idea de cómo hablan la mayoría de los jóvenes, hacen mucho este sonido oh oh oh oh oh, ooogglalalala"* En tirant profit des réseaux sociaux et avec l'objectif de vous immerger un peu plus dans ce type de parlure nous conseillons de consulter ce *Trend*[1] qui vous aidera à mieux comprendre le phénomène de parler « dès l'intérieur de la gorge ».

Quoi qu'il en soit l'idée, il semble que ce type de parlure est concernée par le registre familier, car il est utilisé dans des contextes informels, quotidiens et avec les personnes très proches comme des amis.

Définitivement, ces réponses fournissent des éléments du registre familier, tels que l'intonation, la vitesse de la parole due aux raccourcis linguistiques résultant d'ailleurs difficiles à saisir par les étudiants du français langue étrangère qui sont habitués à un registre standard visant à être clair et précise mais éloigné du français parlé dans la vie de tous les jours.

[1]https://www.tiktok.com/@concontelevision/video/7275003895271689505?_r=1&_t=8knifBOq5LR

4.4.3 Syntaxe fréquemment utilisée

Sous-thème 4.4.3	**Syntaxe fréquemment utilisée.**
Fragment du texte exemplaire	
S1: *"Es muy común no escuchar el Ne incluso en situaciones formales"* **;** *"Todo está muy revuelto o no organizado, porque justo siento que cuando hablas solo buscas expresar lo que sientes, o sea es como el feeling, lo que quieres transmitir al momento y no te preocupas porque sea gramaticalmente correcto".*	
S2: *"decían mucho quoi al final de una frase, por ejemplo, ma soeur elle va à l'école quoi. Como que todo el tiempo quoi, quoi, quoi, quoi." ; "...las estructuras de las frases, yo creo que en general, en ambientes formales o informales era casi siempre la misma, aunque luego en la negación si se llegaba a no decir el NE, aunque fuese una situación formal"*	

Dans la grille ci-dessus « Syntaxe », les interviewés mettent en lumière quelques aspects liés à la structuration des phrases dans les interactions quotidiennes des Français. Notre analyse vise pour

autant à déterminer le registre de langue de ces caractéristiques et à évaluer toute différence par rapport aux structures grammaticales auxquelles nous, étudiants de FLE, sommes habitués à voir et à écouter.

Concernant les points communs entre les réponses de S1 et S2, la fréquence d'ellipses syntaxiques y apparaissent, notamment la plus commune concerne l'absence du *ne* de la négation, dont le faible emploi se livre tant à des situations formelles qu'informelles. À cet égard, S1 affirme que : *"Es muy común no escuchar el Ne incluso en situaciones formales"* Ensuite S2 coincide avec S1 mentionnant que : "*aunque luego en la negación si se llegaba a no decir el NE, aunque fuese una situación formal"*

L'omission du *ne* négatif est un aspect distinctif du registre familier, cependant, il semble avoir une tendance excessive à l'élider malgré le degré de formalité des situations. Bien que nous manquions de précisions de ce qui est considéré comme un contexte formel pour S1 et S2, nous pouvons le déduire à partir de leurs réponses dans les thèmes 3.2 et 3.3. Par exemple, S1 évoque des consultations financières dans le sous-thème 3.2, tandis que S2 mentionne le contexte académique dans le sous-thème 3.3. Ces contextes sont considérés par elles comme des situations formelles. Notons néanmoins qu'il s'agit des contextes formels à la forme orale. Cela nous permet de comprendre que la suppression de NE se produit surtout dans des contextes oraux, qu'ils soient formels ou informels. De toute façon, il convient de noter que cette caractéristique syntaxique n'est pas conforme aux normes prescriptives de la langue, même si c'est un phénomène très répandu à l'oral chez les natifs de la langue française ; et que l'usage du NE reste obligatoire, surtout à la forme écrite formelle, ainsi que potentiellement dans certaines situations orales formelles et professionnelles, telles que le discours d'un président.

En ce qui concerne la juxtaposition, S1 évoque que la syntaxe des locuteurs natifs tend à se plier au désordre des unités linguistiques : *"Todo está muy revuelto o no organizado… »* elle attribue ce fouillis des mots à une meilleure expressions des émotions : « *…siento que cuando hablas solo buscas expresar lo que sientes, o sea es como el feeling, lo que quieres transmitir al momento y no te preocupas porque sea gramaticalmente correcto".* Tang Na (2018) soutient cette idée en affirmant que : « Il en résulte qu'un désordre apparent assure une expression plus entière et plus transparente de la pensée. » (p.107) Le

désordre du discours se révèle paradoxalement plus complet et compréhensible lorsque nous essayons d'exprimer nos pensées et nos ressentis. Quant au registre de langue, le désordre syntaxique représente une manière spontanée de communication, cette caractéristique faisant alors partie du registre familier.

Outre de la juxtaposition (désordonné), S2 trouve également une structure grammaticale dont son usage est très courant à la forme orale : *"decían mucho quoi al final de una frase, por ejemplo, ma soeur elle va à l'école quoi. Como que todo el tiempo quoi, quoi, quoi, quoi."* Le quoi à la fin des phrases est un phénomène linguistique souvent considéré soit comme un tic de langage utilisé inconsciemment, soit comme un mot de remplissage pour combler le silence ou les vides. De plus, il peut également servir à donner d'emphase à la phrase. Quoi qu'il en soi, son usage est très commun à l'oral, surtout dans des situations informelles reflétant l'spontanéité de la langue française. Une fois de plus, nous constatons la prolifération du registre familier dans la parlure des natifs.

Comme nous l'aurions pu noter, les caractéristiques du registre familier, qu'elles soient lexicales, phonétiques ou syntaxiques, abondent dans le langage quotidien des locuteurs natifs, tandis que nous, apprenants de français langue étrangère, sommes davantage enclins aux traits d'un registre standard. Cette différence pourrait s'expliquer par notre contexte d'apprentissage (exolingue) et notre préparation pour devenir des professeurs de français de FLE, ainsi que par la nécessité de réussir des examens de certification tels que le DELF à la fin de notre programme universitaire qui requiert d'ailleurs d'un registre standard dominé par la norme.

CHAPITRE V : CONCLUSIONS

Tout au long de ce travail, nous avons discuté les différents cas de confrontation et/ ou incompréhension des étudiants mexicains en France. Pour conclure ce travail, nous aborderons les points qui ont ouvert cette recherche et nous y ajouterons quelques commentaires qui nous semblent pertinents.

Le but général de cette recherche a été de susciter une prise de conscience quant à l'importance de l'apprentissage des registres de langue dans le développement de la compétence communicative des étudiants de la LEF. Cette sensibilisation était possible par la prise en compte des expériences des étudiants qui ont déjà effectué un séjour en France et furent par conséquent exposés à divers contextes communicatifs et authentiques. Dans cette lignée nous considérons avoir atteint le dit objectif en présentant l'analyse des discours par rapport aux expériences vécues, ainsi que par la classification des thèmes qui ont mis en relief les points sensibles.

Outre de l'objectif général, nous avons également poursuivi cinq objectifs spécifiques. En première abord, nous avons cherché à définir le concept de registre de langue et à identifier ses caractéristiques clés. Ce premier objectif a été accompli dès le chapitre II de cette recherche et les

caractéristiques clés ont été enrichis de même dans le chapitre IV, lorsque nous avons poursuivi le deuxième objectif : Présenter en examinant de près les traits phonétiques, syntaxiques et lexicaux des registres formels et informels de la parlure des natifs qui ont perçu les étudiants dans leurs interactions. Comme troisième objectif, nous avons cherché à présenter les diverses situations auxquelles les étudiants ont été exposés lors de leur séjour. Cet objectif a été atteint dès le chapitre IV, lors de l'analyse du thème 3. En outre, nous avons visé à relever les difficultés linguistiques et sociolinguistiques rencontrées par les étudiants de la BUAP lors de leur séjour en France. Celles-ci ont été développées tout au long des interviews transcrites dans ce travail. Finalement, le cinquième objectif consistait à évaluer l'utilité et adéquation des cours offerts par la Faculté de Langues de la BUAP pour faire face aux défis rencontrés par les participants dans les interactions sociales en immersion. Cet objectif a été atteint lors de l'analyse des commentaires de chaque thème et sous-thème étudié.

5.1 Réponses aux questions de recherche

En ce qui concerne les questions de recherche :

Quelles sont les caractéristiques phonétiques, lexicales et syntaxiques les plus courantes que les étudiants de la BUAP ont identifiées lors de leurs interactions communicatives pendant leur séjour en France ? Cette question a une réponse plus approfondie dans l'analyse du thème 4.4 (***traits perçus de la parlure des natifs***) et ses sous-thèmes (4.4.1 ; 4.4.2 et 4.4.3). Toutefois, il convient de souligner que la majorité des caractéristiques phonétiques, lexicales et syntaxiques perçues par nos participants illustrent une prévalence puissante du registre familier dans la langue quotidienne des locuteurs natifs. Sur le plan lexical, par exemple les étudiants ont remarqué l'usage fréquent de l'argot et d'expressions idiomatiques. Phonétiquement, nous trouvons la tendance à

l'ellipse (omission de phonèmes), le débit rapide et les variations diastratiques (liées à l'âge des locuteurs). Sur le plan syntaxique, nous soulignons l'élision du « ne » négatif, la juxtaposition des éléments des phrases et l'usage des tics de langage tels que « quoi » en fin de phrase. Toutes ces caractéristiques mettent en lumière l'écart entre le français (standard) appris en contexte exolingue et le français (familier) pratiqué au quotidien en France. Ce constat est traduit ici comme un rappel pour les étudiants de LEF de s'immerger dans les variations de la langue française, y compris les registres de la langue, telle qu'elle est réellement utilisée, pour une maitrise plus complète de la langue.

Les difficultés rencontrées par les étudiants de la BUAP lors de leur séjour en France sont-elles liées à une méconnaissance des registres de la langue ? Effectivement, l'étude et emploi du registre standard auquel sont exposés les étudiants lors de leur formation réduisent leur portée communicative entravant les interactions surtout avec les jeunes.

La méconnaissance des registres de la langue des étudiants de la LEF BUAP a compliqué leurs interactions et leur adaptation pendant leur séjour en France ? Nous devons répondre par l'affirmative. Nous croyons avoir pu démontrer que des malentendus linguistiques et d'autres difficultés de cet ordre, ont des causes diverses allant au-delà de la simple méconnaissance des registres de la langue et une familiarisation insuffisante avec les traits phonétiques du langage familier, notamment la prononciation elliptique. Cependant, notre recherche nous a permis d'élargir la portée de cette réponse, et nous avons trouvé que sur le plan émotionnel, les difficultés à comprendre la parlure familière des natifs suscitent de sentiments négatifs, tels que la frustration

et l'exaspération ce qui ralenti leur processus d'adaptation. S'il existe donc l'intention de séjourner en France, une sensibilisation au registre familier résulte crucial pour une meilleure intégration dans la société française.

A l'heure actuelle, l'immersion au registre familier ou à des nuances de la langue française peut être possible grâce à Internet. Si l'inclusion du registre familier dans les pratiques pédagogiques ne s'effectue pas, il revient à nous, étudiants du FLE, de nous engager activement dans l'apprentissage de la langue française sous toutes ses formes, en prenant en considération la dimension sociolinguistique de la langue pour développer ainsi notre compétence communicative.

En outre, lorsque les causes sont de type culturel, c'est parce que les personnes ne connaissaient pas les normes culturelles et utilisent pour autant un registre inapproprié. Les expériences des étudiants montrent des situations où les attentes en matière de salutations, d'expressions faciales et de patience varient considérablement entre la culture mexicaine et la culture française.

Force est de constater que ce type de difficulté a généré des sentiments d'insécurité et de déception. Les différences culturelles entre le Mexique et la France, ainsi que l'atmosphère individualiste et indifférente que les interviewés ont ressentie, ont également contribué à leur isolement.

En guise de résume, cette recherche met en lumière que les difficultés rencontrées par les étudiants se divisent en deux catégories : les difficultés linguistiques et les difficultés sociolinguistiques. Ces dernières, notamment en raison d'un manque de compréhension des normes culturelles et des codes sociaux, semblent avoir un impact plus significatif sur l'adaptation des individus en abattant leur moral. En outre, il semble que les défis linguistiques, bien que présent en début de séjour, peuvent être surmontés grâce à une exposition continue à la langue des locuteurs natifs. Cependant, les

difficultés sociolinguistiques persistent plus de temps par rapport aux difficultés linguistiques et certaines, notamment celles liées aux styles de communication et à l'établissement des liens sociaux, entravent l'immersion des étudiants dans un registre familier.

Ainsi, cette discussion aide à créer une sensibilisation non seulement à l'importance des registres de la langue, mais encore à la prise en compte des nuances socioculturelles pour une expérience communicative enrichissante.

En ce qui concerne la suivante question : **A quel registre de langue les élèves ont-ils été le plus exposés ? nous** avons pu répondre : au registre standard. Celui-ci était principalement utilisé lors des contextes administratifs et commerciaux.

Les expériences et les observations des étudiants soulignent, d'une part, l'importance de ce registre dans les interactions quotidiennes formelles tant à l'oral qu'à l'écrit. D'autre part, ils mettent en lumière la similitude qui existe entre le français parlé à la Faculté de Langues de la BUAP et celui rencontré dans des contextes scolaires (à l'université française), démontrant que le français appris ne diffère pas beaucoup du français des locuteurs natifs à certaines situations formelles. Bien qu'en contexte universitaire quelques différences subtiles aient été relevées, telles que des expressions ou des pratiques de socialisation, l'usage du français standard n'a pas posé de problème majeur. Ceci étant dit, les résultats indiquent que les interviewés ont acquis les compétences nécessaires pour communiquer efficacement dans les contextes administratifs, commerciaux et académiques ou scolaires en français standard.

De cette manière, nous pouvons répondre à la dernière question de recherche : **Quel registre de langue faut-il privilégier dans l'enseignement du FLE ?**

Nous avons pu démontrer que l'enseignement du registre standard en contexte exolingue s'est révélé pertinent. Par conséquent, il est essentiel que l'enseignant de FLE continue d'initier les étudiants au français courant car comme le résume Hennequin (1991), il porte sur "…una especie de llave maestra del francés, que en cualquier situación permitiría el acceso a cualquier tipo de comunicación." (p.55)

Il est vrai que les personnes interviewées éprouvaient des difficultés à comprendre les caractéristiques phonétiques et lexicales du registre familier. De ce fait, nous pourrions admettre que le registre standard peut être potentiellement suffisant pour communiquer dans des situations formelles, toutefois, il ne permet pas nécessairement de comprendre la parlure familière qui caractérise les locuteurs natifs.

Concernant les implications pédagogiques, le CERC (2001) explique que « la familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. » (CERC, p.94) il suggère alors de travailler avec tous les registres de la langue par le biais de la compréhension orale ou écrite. Les objectifs d'apprentissage dans la LEF-BUAP ne sont pas axés sur la préparation des étudiants à communiquer pour s'intégrer dans une nouvelle société contrairement à ceux qui apprennent le français comme langue seconde ; notre priorité réside dans la formation des enseignants du FLE.

Il est indubitable que le registre standard demeure donc indispensable, et son enseignement doit continuer sans pour autant ignorer les autres registres de langue, en particulier le langage familier qui semble entraver le plus la communication des étudiants. En effet, ce registre, à l'instar du

registre standard, résulte nécessaire pour couvrir *le besoin de survie* lors d'un séjour en France. En définitive, cette discussion met en lumière la prédominance du registre familier dans la langue quotidienne des locuteurs natifs du français, contrastant avec le registre standard souvent enseigné dans les programmes d'apprentissage du FLE.

5.2 Les limites de la recherche

Bien que les réponses des personnes interviewées ne puissent pas fournir une représentation exhaustive de l'usage de la langue, elles peuvent néanmoins servir de guide pour sensibiliser nos lecteurs aux variations linguistiques externes y compris les registres de la langue et les aider à comprendre l'importance de ceux-ci dans les interactions interculturelles, ainsi que la richesse, le côté social et pour autant la complexité de la langue française.

Une autre limite de notre recherche réside dans la méthode de recueil de données, à savoir les entrevues semi-dirigées dont l'obtention de données apparait comme riche, cependant son analyse peut être sujette à diverses interprétations. Nous nous sommes efforcés néanmoins d'analyser les données en adoptant un avis transparent et systématique pour minimiser le biais et les interprétations subjectives, toujours sous le guide des notions sociolinguistiques développées dans ce travail.

5.3 Des enseignements tirés de cette recherche

Cette recherche revête une grande importance pour la communauté de la LEF, car elle approfondi la compréhension des registres de la langue (soutenu, courant, familier et populaire) et de leur usage quotidien chez les locuteurs natifs en France. Elle offre de cette manière-là aux étudiants de la LEF, et surtout à ceux envisageant un séjour en France, une vision plus réaliste et pragmatique

du français, qui pourrait éveiller leur intérêt vers un apprentissage plus authentique dépassant le cadre normatif. En décrivant les expériences communicatives d'étudiants ayant séjourné en France comme filles au pair, étudiants de mobilité ou assistants d'espagnol, la recherche éclaire quelques difficultés et défis rencontrés dans des contextes réels, cela souligne l'importance d'une approche linguistique intégrant les dimensions sociales. Enfin, cette étude peut être exploitée dans les cours de sociolinguistique de notre filière, car elle aborde les notions des variations linguistiques.

En ce qui nous concerne, cette recherche nous a permis d'approfondir considérablement les aspects sociolinguistiques du français, notamment en ce qui concerne la variation diaphasique qui comprend les registres de la langue. En outre, l'analyse des différents registres de la langue française, du soutenu au populaire ainsi que des situations confrontées par nos participants a enrichi notre connaissance théorique de la langue, mais nous a également conduit à une réflexion sur l'enseignement du FLE dans une perspective sociolinguistique plus complète, consciente des nuances que les étudiants doivent apprendre pour se débrouiller efficacement dans des situations de la vie réelle.

5.4 Perspectives de recherches futures

Eu égard aux résultats de l'analyse des interviews, qui démontrent que la filière de notre carrière du FLE dote aux étudiants d'un français standard qui leur permet de communiquer dans des situations formelles de la vie quotidienne (aller au supermarché, au restaurant, acheter des choses, suivre des cours, etc.) mais leur faible connaissance des caractéristiques du registre familier, en particulier des traits phonétiques et lexicales de ce registre, rend difficile leur compréhension orale. Il serait donc intéressant d'investiguer si une approche à la parlure familière existe déjà dans les

salles de cours, et si c'est le cas, comment cet enseignement est effectué afin d'améliorer ou développer des matériaux didactiques axés sur la compétence de ce registre qui bénéficiera surtout à ceux qui envisagent un séjour en France.

Par ailleurs, vu que les difficultés sociolinguistiques comme le choc aux normes culturels et aux codes sociaux ont affecté significativement et prolongement l'adaptation de nos participants, nous considérons que ce problème ouvre la voie à d'autres recherches en partant de la nécessité de mieux comprendre comment les facteurs sociolinguistiques affectent les étudiants sur le plan émotionnel et culturel, et chercher à explorer des stratégies pédagogiques ou des ateliers d'accompagnement susceptibles d'atténuer ces défis, en aidant les étudiants à mieux y faire face.

REFERENCES

Alloprof. (s. d.). *Les registres (ou niveaux) de langue*. Alloprof. Consulté le 15 décembre 2021, à l'adresse https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/les-registres-ou-niveaux-de-langue-f1002

Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. Editorial Trillas.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice : Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.

Baylon, C. (1991). *Sociolinguistique (société, langue et discours)*. Édition Nathan.

Bern, S. (2021, 12 mars). *« Wesh » , un mot d'argot français multi-usage venu de l'Arabe algérien* (A. Patri, Éd.). Europe 1. https://www.icamge.ch/wesh-un-mot-dargot-francais-multi-usage-venu-de-larabe-algerien/#:~:text=On%20le%20retrouve%20aussi%20comme,fois%20adverbe%2C%20substantif%20et%20interjection.

Berruto, G. (1979). *La Sociolingüística*. Nueva Imagen.

Bigot, D., & Papen, R. A. (2022). *Formation en linguistique variationniste*. Concordia.ca. https://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/module1/index.html

Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2003a). La langue parlée. Dans M. Yaguello (Éd.), *Le grand livre de la langue française* (p. 317-343). Seuil.

Blanche-Benveniste, C. (2003b). L'oral des adultes parodié par les enfants. *Cahier Pédagogique, Nouvelle Série*, (59), 7-14.

Boutet, J., & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. Le français aujourd'hui. *CAIRN.INFO*, *n° 143*, 17-24. https://doi.org/10.3917/lfa.143.0017

Cabrales Vargas, M. (2011). Développement de la compétence de communication moyennant des échanges par courrier électronique. *Scielo*, *39*(2), 419-445. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200006

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éds.), *Language and Communication* (1re éd., p. 2-27). Routledge.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*, 1-47.

Caradec, F. (2005). *Dictionnaire du français argotique et populaire*. Larousse.

Caradec, F., & Pouy, J.-B. (2009). *Dictionnaire du français argotique et populaire*. Larousse.

Cerquiglini, B. (2020, 23 février). Troncation des mots, un phénomène qui se tend ? Dans TF1info. TF1 INFO. https://www.tf1info.fr/societe/video-troncation-des-mots-un-phenomene-qui-se-tend-2146192.html

Chollet, I., & Robert, J.-M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. Clé International.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (J.-C. Milner, Trad.). Les Editions du Seuil.

Colin, J.-P. (2003). Le lexique. Dans M. Yaguello (Éd.), *Le grand livre de la langue française* (p. 391-456). SEUIL.

Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (1re éd.). Didier.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6e éd.). Blackwell Publishing.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Clé International.

De Musset, A. (2013). *Les caprices de Marianne*. Hachette Éducation.

De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale* (T. De Mauro, C. Bally, A. Séchehaye, & A. Riedlinger, Éds.). Payot.

Dico en ligne le Robert. (s. d.). - Définitions, Synonymes, Prononciation, Exemples |. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/putain

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive* (2e éd.). VUIBERT.

Duneton, C. (1998). *Le guide du français familier*. Seuil.

Englebert, A. (2021, 4 juin). *La variation diagénique*. Histolf. Consulté le 20 décembre 2021, à l'adresse https://histolf.ulb.be/index.php/les-varietes-du-francais/la-variation-diagenique

Eon du Val, S., & Collectif. (2016). *Cyclades : Manuel Élève 4*. Lelivrescolaire.fr.

Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Fought, C. (2002). *Chicano English in Context*. Palgrave MacMillan.

Français avec Pierre. (2021, 23 juillet). *Le Langage Soutenu en Français : Sais-tu le parler ?* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ftz9dubkhyM

Fridrichová, R. (2012). *LA TRONCATION EN TANT QUE PROCÉDÉ D'ABRÉVIATION DE MOTS ET SA PERCEPTION DANS LE FRANÇAIS CONTEMPORAIN* [Mémoire de maîtrise, Univerzita Palackého]. https://scholar.google.cz/citations?user=HjGRloUAAAAJ&hl=fr

Gadet, F. (1991). Simple, le français populaire ? : Ces langues que l'on dit simple. *Linx*, (25), 63-78. https://doi.org/10.3406/linx.1991.1227

Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes*, (10), 17-40. https://doi.org/10.4000/palimpsestes.1504

Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. Dans M. Yaguello (Éd.), *Le Grand livre de la langue française* (p. 91-151). Éditions du SEUIL.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Éditions Ophrys.

Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M., & Préfontaine, C. (2000). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire. Rapport présenté au Conseil de la langue française du gouvernement du Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46108

Greco, L. (2021). Contexte. *Langage et Société*, HS1, 65-68. https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0066

Hennequin, J. (1991). La enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Educación o domesticación? *Estudios de Lingüística Aplicada*, *14*, 53-64.

Hubert, J.-P. (s. d.). *Mots, locutions et expressions du registre soutenu*. jaimelesmots.com. https://jaimelesmots.com/richesse/mots-locutions-et-expressions-du-registre-soutenu/page/11/

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics Selected Readings* (1re éd., p. 269-293). Penguin Books.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Didier, Paris.

Izert, M. (2011). Archi- et ultra- : les préfixes français à valeur intensive dans leur emploi familier et dans la langue des médias. *Kwartalnik Neofilologiczny*, *LVIII*, 535-543. https://journals.pan.pl/dlibra/publication/102481/edition/88496/content

Izert, M. (2012). Prefixes extra- et supra- comme intensificateurs de la propriete en français contemporain. *Kwartalnik Neofilologiczny*, *LIX*, 438-446. https://journals.pan.pl/dlibra/publication/102481/edition/88496/content

Jollin-Bertocchi, S. (2003). *Les niveaux de langage*. Hachette Supérieur.

Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City* (2e éd.). Cambridge University Press.

Le Français Dans le Monde, L. F. D. L. (2020, 15 mai). *L'incroyable histoire des registres de langue*. FDLM : Le Français Dans le Monde. Consulté le 14 décembre 2023, à l'adresse https://www.fdlm.org/blog/2020/05/15/lincroyable-histoire-des-registres-de-langue/

Lingoda Team. (2022, 4 novembre). *Les 10 meilleurs mots d'argot français pour avoir l'air d'un natif*. Lingoda. Consulté le 15 décembre 2022, à l'adresse https://www.lingoda.com/blog/fr/argot-francais/

Lovato, N. (2023, 25 janvier). *Les registres de langue - Procédé littéraire*. La Langue Française. https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/registres-de-langue

Lubinda, J. (2011). Sensibilisation aux registres de langue et applications en classe de FLE. Dans M. Nglasso-Mwatha & T. Kitenge-Ngoy (éds.), *Le sentiment de la langue* (1-). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.35957

Marchello-Nizia, C. (2003). Le Français dans l'histoire. Dans M. Yaguello (Éd.), *Le grand livre de la langue française* (p. 11-90). SEUIL.

Marques, N. (2024, 26 mars). ¿Cuáles son las diferencias entre el español latinoamericano y el europeo ? *La revista de Babbel*. https://es.babbel.com/es/magazine/diferencias-espanol-de-espana-y-latinoamerica

Méla, V. (1997). Verlan 2000 -Les mots des jeunes. Observations et hypothèses. *Langue Française, n°114*, 16-34. https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1997_num_114_1

Mercier, J. H. (2005). *LA SOCIOLINGUISTIQUE : QU'EST-CE QUE C'EST ? À QUOI ÇA SERT ?* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Mercier, L. (2002). Le français une langue qui varie selon les contextes. Dans C. Verreault, L. Mercier, & T. Lavoie (Éds.), *Le français, une langue à apprivoiser. Textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l' exposition Une grande langue : le français dans tous ses états* (p. 40-60). Les Presses de l'Université Laval.

Moreno de Alba, J. G. (1992). *Minucias del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.

MOTLÍKOVÁ, I. (2017). *Le langage familier dans l´enseignement du FLE (B1)* [Mémoire de maîtrise, ÁPADOČESKÁ UNIVERZITA Fakulta filozofická]. https://naos-be.zcu.cz/server/api/core/bitstreams/2b7595e2-24e2-4f47-9c0b-3734c5007204/content

Ndour, B. (2020). LES DIFFÉRENTS FACTEURS DE VARIATION DANS LA LANGUE. *POLISSEMA – Revista de Letras Do ISCAP*, *1*(20), 7-26. https://doi.org/10.34630/polissema.vi20.3724

Nishimata, A. (2011). *Savoir rédiger vos e-mails professionnels*. Gualino.

Pagnol, M. (1957). *La gloire de mon père*. Éditions Pastorelly.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans A. Colin (Éd.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd., p. 13-32). Armand Colin.

RiuS. (2001). *El libro de las malas palabras. Insultos, maldiciones y palabrotas del uso diario en América Latina*. Editorial Grijalbo.

Robitaille, L. (1972). Niveaux de langage dans Voyage au bout de la nuit de L.-F. Céline. [Mémoire de maîtrise, Département de langue et littérature françaises McGill University]. Dans *eScholarship@McGill*. https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/9019s382q

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description ? *Research In Nursing & Health.*, *23*, 334-340.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence : an experiment in foreign-language teaching*. Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence : Theory and Classroom practice : Texts and contexts in second Language learning*. Addison-Wesley Publishing Company.

Savignon, S. J. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. Dans M. Celce-Murcia (Éd.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3e éd., p. 13-28). Heinle & Heinle.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Skūpas, A. (1972). Sur les particularités phonétiques dans les styles de la prononciation française. *Kalbotyra*, *23(3)*, 233-239. https://doi.org/10.15388/Knygotyra.1972.20146

Tang, N. (2018). Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ? *Synergies Chine*, *13*, 103-116. https://gerflint.fr/Base/Chine13/tang.pdf

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods : A Guidebook and resource* (4e éd.). Wiley.

Tousignant, C. (1987). *La variation sociolinguistique modèle québécois et méthode d'analyse*. Presses de l'Université du Québec.

Tranel, B. (2003). Les sons du français. Dans M. Yaguello (Éd.), *Le Grand livre de la langue française* (p. 259-314). Seuil.

TV5 Monde Découvrir le français (s. d.). *Le « parler jeune » pour les moins jeunes*. Consulté le 21 décembre 2023, à l'adresse https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/ne-plus-se-tromper/le-parler-jeune-pour-les-moins-jeunes

Verdelhan-Bourgade, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue Française*, *70*, 72-86. https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6372