LA VARIATION DU FRANÇAIS DANS LE MONDE

Quelle place dans l'enseignement ?

Textes réunis et présentés
par Claudine Fréchet

Lambert-Lucas

À l'occasion de la sortie du *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes* paru aux éditions Champion, l'Institut Pierre Gardette (Université Catholique de Lyon), spécialisé dans l'étude et la valorisation du patrimoine linguistique régional, a organisé en 2015 un colloque sur la variation du français dans le monde et la place faite à celle-ci dans l'enseignement.

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage montrent comment cette richesse, qui concourt à la diversité linguistique et culturelle, est prise en compte, expliquée et/ou sanctionnée dans l'enseignement en France mais aussi dans la francophonie. Est également abordé son impact sur la production langagière et sur la maîtrise des différents registres de langue et de leur utilisation dans la société. Certains régionalismes perdurent à côté des mots du français standard, et d'autres sont employés parce qu'ils n'ont pas d'équivalents.

Des contributions précisent la place des régionalismes du français dans les systèmes éducatifs francophones à destination de locuteurs francophones ou d'allophones. D'autres décrivent les attitudes des apprenants vis-à-vis de cette variation, l'intérêt qu'ils lui portent et la pratique qu'ils en font.

Contributions de Fanny Auzeau, Marie-Madeleine Bertucci, Cristelle Cavalla, Jean-François De Pietro, Federica Diémoz, Sascha Diwersy, Anika Falkert, Claudine Fréchet, Pierre Gire, Jean-Baptiste Martin, Marinette Matthey, Marie-Thérèse Maurer-Feder et Hugues Sheeren.

UCLy LYON CATHOLIC UNIVERSITY ILCF
Liberté • Égalité • Fraternité RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Ministère Culture Communication
UCLy LYON CATHOLIC UNIVERSITY Institut Pierre Gardette

La variation du français dans le monde
Quelle place dans l'enseignement ?

Colloque organisé par l'Institut Pierre Gardette avec la collaboration
de l'Institut des Langue et Culture Françaises
Université Catholique de Lyon
Vendredi 20 mars 2015

Textes réunis et présentés par
Claudine Fréchet

Ouvrage publié avec le soutien
de la Commission de la Recherche de l'Université Catholique de Lyon
et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Comité scientifique

Dominique ABRY, MCF Université Grenoble 3

Michel BERT, MCF Université Lyon 2

Federica DIÉMOZ, Professeur Institut des sciences du langage et de la communication de Neuchâtel

Marie-Christine FOUGEROUSE, MCF Université Jean-Monnet, Saint-Étienne

Claudine FRÉCHET, Professeur, Doyen de la Faculté de Lettres et Langues de l'Université Catholique de Lyon

Jean-Baptiste MARTIN, Professeur émérite Lyon 2, Conseiller scientifique Région Rhône-Alpes

Bénédicte PIVOT, MCF Université Catholique de Lyon

Nous tenons à remercier Bénédicte Pivot qui a activement contribué à l'organisation et à l'animation de ce colloque.

Sommaire

Introduction 13
par Claudine Fréchet

Ouverture 17
par Pierre Gire

1. Les régionalismes du français parlé et écrit en Rhône-Alpes 21
par Jean-Baptiste Martin

2. Le français d'Alsace : une spécificité née des traces de l'histoire et de l'engagement politique 29
par Marie-Thérèse Maurer-Feder

3. La variation du/des français en Suisse romande : enjeux et défis de sa présence à l'école 43
par Jean-François De Pietro, Federica Diémoz et Marinette Matthey

4. Variété scolaire du français et pesanteur des représentations normatives 65
par Marie-Madeleine Bertucci

5. Le rapport des allophones à la norme et à la variation diatopique du français en classe de FLE : le cas du public italien 75
par Hugues Sheeren

6. Quelle variation lexicale en français langue étrangère et seconde ? Cadre de pays d'Afrique 89
par Cristelle Cavalla et Sascha Diwersy

7. Quelles approches utiliser pour enseigner les accents francophones ? 105
par Fanny Auzeau

8. L'influence des accents régionaux francophones sur la compréhension du français parlé chez des apprenants de FLE. 113
par Anika Falkert

Introduction

La variation du français dans le monde : quelle place dans l'enseignement ?

Claudine Fréchet
Directrice de l'Institut Pierre Gardette
Université Catholique de Lyon

À l'occasion de la sortie du *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes* aux Éditions Champion (abrégé en DRRA), l'Institut Pierre Gardette (Université Catholique de Lyon), spécialisé dans l'étude et la valorisation du patrimoine linguistique régional, a organisé un colloque sur la variation du français dans le monde et la place faite à celle-ci dans l'enseignement.

Dans son discours d'ouverture le Professeur Gire, Directeur de la Recherche à l'UCLy, a brossé un tableau de la langue française depuis les VIIIe-IXe siècles jusqu'à nos jours en évoquant le rôle joué par Vaugelas, Richelieu, Diderot et *l'Encyclopédie* ou plus récemment par Jules Ferry et Maurice Deixonne ou des institutions comme l'Académie française ou la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Parmi les contributions présentées trois furent consacrées à la variation du français dans la francophonie et cinq traitaient de la prise en compte de cette variation dans le système éducatif francophone à destination de locuteurs francophones ou allophones.

La variation du français

La variation du français concourt à la diversité linguistique et culturelle. Le Professeur Jean-Baptiste Martin présente les régionalismes du français parlé et écrit en Rhône-Alpes. Comme c'est le cas dans toutes les régions de France et de la francophonie, les habitants de la région Rhône-Alpes emploient des traits linguistiques particuliers qui apportent une coloration et une saveur au français qui y est parlé. Ainsi, à Lyon, quand il tombe une bonne *radée*, on vous dira volontiers que si vous ne voulez pas être *trempe*, mieux vaut vous réfugier dans une *traboule* ou entrer dans un *bouchon* que de *vous bambaner* à la *vogue*.

En parcourant les entrées du *Dictionnaire des Régionalismes de Rhône-Alpes*, le lecteur découvre un patrimoine très riche sur le plan linguistique, mais aussi ethnologique puisqu'il apprendra, par exemple pour la région Rhône-Alpes, ce que sont et où sont dégustés *les grattons, la cervelle de canut, le picodon, la rigotte, la crique, la râpée, les gaudes, les diots, la tartiflette*... Et en lisant la rubrique étymologique, il apprendra d'où viennent ces mots.

Après le français de Rhône-Alpes, Marie-Thérèse Maurer présente le français d'Alsace. La spécificité alsacienne est liée à l'histoire et à l'engagement politique de cette région. En effet, le français ne devient une des langues de l'Alsace qu'à sa conquête par Louis XIV. Cette région, comme on le sait, a été convoitée par la France et l'Allemagne. La présence de plusieurs dialectes alémaniques donne au français qui y est parlé des intonations et des constructions particulières. Sur le plan scolaire, à partir de 1982, l'enseignement se fera en français ainsi qu'en allemand dès le primaire, et non en alsacien. Ce n'est qu'en 2000 qu'il y aura la possibilité d'intégrer l'alsacien dans le milieu éducatif et ce dès la maternelle à partir d'activités ludiques. L'alsacien est maintenant une option pour les bacheliers comme pour les candidats au Capes d'allemand.

Plus généralement, Marie-Madeleine Bertucci fait état des enjeux politiques ou idéologiques liés à la langue française depuis la Révolution jusqu'au XXe siècle. Elle met en évidence le poids de la norme dans les choix graphiques. Elle montre qu'il y a un écart aussi important entre l'usage général et les emplois populaires ou régionaux qu'entre l'écrit et l'oral. Elle propose quelques pistes de travail sur l'introduction de la variation de la langue française dans le système éducatif. Elle souligne la nécessité d'avoir des outils didactiques qui prennent en compte l'oral et non seulement l'écrit ; elle déplore que l'apprentissage de l'écrit soit basé sur celui d'une terminologie grammaticale qui ne peut être réutilisée en dehors du domaine scolaire. Il conviendrait donc de proposer des manuels ou des activités qui envisagent la formation linguistique à partir de la complémentarité écrit/oral.

La variation du français pour des étudiants internationaux

L'écrit. — À partir d'un état des lieux de l'enseignement du français en Italie, Hugues Sheeren propose une analyse du rapport des Italiens avec la norme linguistique, notamment française. Il ressort nettement qu'en Italie la variation du français est mal connue, qu'elle soit diaphasique, diastratique ou diatopique. Il montre l'utilité qu'il y a à former les étudiants italiens sur la diversité linguistique française. La variation géographique du français concerne l'ensemble du vocabulaire et se retrouve dans l'ensemble de la francophonie comme le montrent les exemples suivants : *magaziner* « faire les boutiques » (Québec), *huitante* « quatre-vingts » (Suisse), *décalcariser* « détartrer » (Belgique), *tablier* « vendeur de cigarettes » (Afrique). Évoquer Montréal, Paris, Marseille, Kinshasa... et le français qui y est pratiqué contribue à l'attractivité de la langue française. Présenter le français uniquement à travers l'écrit de France peut donner l'impression d'une langue corsetée et désuète.

Christelle Cavalla et Sascha Diwersy s'interrogent sur l'apprentissage du français en Afrique à partir de l'étude de différentes méthodes scolaires utilisées, en primaire, en Afrique Subsaharienne. Ces manuels comportent des africanismes que Christelle Cavalla et Sascha Diwersy mettent en regard

avec la liste de l'IFA et la base Varitext [1]. Après une analyse quantitative, pour illustrer la variation du français en Afrique, ils proposent quelques lexies inconnues du français standard, des régionalismes sémantiques et des régionalismes lexicaux qu'ils ont glanés dans des méthodes. Parmi les chercheurs africains, certains préconisent l'intégration des lexies ou des structures des langues locales, y voyant un enrichissement, alors que d'autres n'y voient qu'un appauvrissement de la langue française. En fait, le français standard est utile pour les tâches formelles, écrites alors que les régionalismes sont très présents à l'oral. Les lexies du français d'Afrique sont reprises dans les manuels d'enseignement du français parce que les auteurs souhaitent conserver un ancrage culturel ainsi que des éléments qui n'ont pas de signifiant en français standard. La présence de lexies africaines dans la presse et les manuels scolaires est à peu près identique. Ces éléments qui relèvent de la variation font partie des acquis langagiers des locuteurs et il paraît regrettable de ne pas les faire figurer dans les manuels.

L'oral. — À partir d'une expérimentation auprès d'un groupe d'apprenants allophones de niveau B1, Fanny Auzeau présente l'importance de la création d'éléments exploitables dans le cadre d'une initiation aux accents francophones. Ces accents ne sont pas perçus de la même façon en fonction de l'origine des apprenants, étant entendu que tous les accents n'ont pas, non plus, la même connotation. Les procédés de résolution de cette variation diffèrent en fonction de la langue maternelle. Il apparaît que, si la compétence d'adaptation aux accents figure à partir du niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'apprenant peut être sensibilisé à ce phénomène qu'il connaît d'ailleurs dans sa langue, dès le début de l'apprentissage.

Enfin, certains accents sont-ils plus perturbateurs que d'autres pour la compréhension du message ? C'est à cette question qu'apporte des éléments de réponse Anika Falkert à partir d'une étude détaillée des capacités d'identification et de compréhension de la langue française par des étudiants anglophones ou germanophones. Ces observations permettent de repérer des phénomènes récurrents qui peuvent faciliter la démarche didactique.

*

En conclusion, il convient que les enseignants, les formateurs, les rédacteurs de manuels approchent la norme d'une façon différente afin de permettre à chacun – formateur, apprenant allophone ou natif – de mieux apprécier la langue française qui est une langue riche d'une longue histoire. Pourquoi ne pas valoriser notre variété linguistique dans nos programmes à l'instar de la variété géographique. Les deux variétés contribuent également à la diversité.

---

1. Varitext est une base de données qui rassemble, entre autres, un certain nombre d'extraits de la presse africaine.

Ouverture

Message de bienvenue prononcé par
M. le Professeur Pierre GIRE
Directeur de la Recherche
Université Catholique de Lyon

Chers collègues,
Chers étudiants,
Chers amis,
Mesdames,
Messieurs,

Comme Directeur de la Recherche à l'Université Catholique de Lyon, et au nom de notre Recteur le Père Thierry Magnin, je suis très heureux de vous accueillir à l'occasion de ce colloque, organisé par l'Institut Pierre Gardette, du Pôle facultaire Lettres et Langues, et de vous souhaiter la bienvenue à l'Université Catholique de Lyon.

Permettez-moi de remercier les organisateurs de ce colloque, qui ont travaillé sous l'impulsion de Madame le Professeur Claudine Fréchet, Doyen de la Faculté des Lettres et Langues, et Directrice de l'Institut Pierre Gardette. Que soit également remercié Monsieur le Professeur Jean-Baptiste Martin, conseiller scientifique de l'Institut Pierre Gardette et de la Région Rhône-Alpes.

J'exprime ma gratitude à celles et ceux qui nous apportent aujourd'hui leur savoir sur « la variation du français dans le monde ».

En 2007, aux Éditions Perrin, paraissait le volume intitulé *Mille Ans de langue française*, sous la direction de Frédéric Duval, de Gilles Siouffi et d'Alain Rey. Le français est une langue évolutive. Langue « métissée » à l'origine en raison de la présence du latin savant et populaire et des éléments de différentes langues germaniques, la langue française n'a cessé de chercher son unification à partir des VIIIe et IXe siècles, jusqu'à l'âge classique, où, après l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), elle s'idéalise dans le classicisme, une idéalisation à laquelle semble avoir contribué le travail de Vaugelas.

Les travaux de l'Académie française, créée par Richelieu, entendent révéler au monde le « génie de la langue française » que salue la dissertation de Rivarol en 1784, intitulée *De l'universalité de la langue française* (prix de

l'Académie de Berlin). Le génie de la langue française est défini par trois notions fondamentales inspirées du Cartésianisme : la raison, la pureté et la clarté.

Cette idéalisation perd de sa « superbe » au XVIIIe siècle avec l'introduction de quelques bouleversements dans le vocabulaire, ce dont témoigne l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. Mais la Troisième République, avec Victor Duruy et Jules Ferry, cherche à retrouver le génie de la langue française qu'elle impose en France et dans les colonies.

Les deux guerres mondiales, la multiplication des moyens de communication, l'influence des grandes puissances, bouleversent la position du français dans le monde. L'anglais s'impose comme langue dominante dans le commerce, l'industrie, la diplomatie, l'activité scientifique à l'international.
En France, des initiatives sont prises pour soutenir le développement de la langue française :

- 1951 : soutien des langues régionales, loi Deixonne ;
- 1966 : création du *Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française* (gouvernement de Georges Pompidou) ;
- 1975 : protection de la langue française dans la francophonie : loi Bas-Auriol ;
- 1989 : création du *Conseil Supérieur de la langue française* (gouvernement de Michel Rocard) avec un bras administratif, la *Délégation Générale de la langue française* ;
- 1994 : loi Toubon portant sur les actes juridiques.

Avec la multiplication des programmes Erasmus et des phénomènes migratoires, arrivent d'autres langues sur le territoire national, ce qui n'est pas sans retentissement sur la langue française. La *Délégation Générale de la langue Française* devient la *Délégation Générale à la langue française et aux langues de France*, sous la direction de Bernard Cerquiglini.

Ainsi, le français s'est affranchi de son abstraite idéalisation classique pour devenir une langue en perpétuel mouvement de création et d'adaptation, une langue affectée par le multilinguisme marqué par les langues régionales et des langues venues de l'Etranger, ainsi que par des formes linguistiques nouvelles imposées par les technologies de l'information et de la communication.

Il est devenu une langue en liberté, ainsi que l'affirme Pierre Encrevé, reprenant un passage d'une lettre de Marcel Proust à Madame Strauss, veuve de Georges Bizet : « *Il n'y a pas de certitudes, même grammaticales. Et n'est-ce pas plus heureux ? Parce qu'ainsi une forme grammaticale elle-même peut être belle puisque ne peut être beau que ce qui peut porter la marque de notre choix, de notre goût, de notre incertitude, de notre désir et de notre faiblesse* » [P. Encrevé et M. Braudeau, *Conversations sur la langue française*, Paris, Gallimard, 2007].

Cette évolution de la langue française suscite des réactions de certains représentants de la « ligne française » comme Alain Bentolila [*Le Verbe contre la barbarie*, Paris, Odile Jacob, 2007], Pierre Bergounioux [*Aimer la grammaire*, Paris, Nathan, 2004], ou Erik Orsenna [*La Grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock, 2001].

Je suis incompétent pour juger du devenir de la langue française exposée à ses mille variations en France et à l'étranger.

Mais je ne doute pas que ce colloque, en recentrant la réflexion sur le français dans l'enseignement et l'éducation, saura dessiner de riches perspectives d'avenir pour la langue française.

Merci à l'Institut Pierre Gardette, qui fait un travail remarquable sur les langues et les cultures régionales,

Merci encore aux organisateurs, aux intervenants et aux participants,

À chacune et à chacun, je souhaite un excellent colloque !

Je vous remercie de votre attention.

1

Les régionalismes du français parlé et écrit en Rhône-Alpes

Jean-Baptiste MARTIN
Université Lumière Lyon 2

La variation diatopique du français parlé dans le monde est de mieux en mieux connue. Elle a même été étudiée avec beaucoup d'attention et de précision dans certaines aires, par exemple dans les régions francophones des deux pays voisins de la France, la Suisse et la Belgique, ainsi qu'au Québec. Cette variation, qui est importante, a conduit à intituler « Le français dans tous ses états » la grande exposition consacrée à la francophonie qui s'est tenue en 2000, notamment à Lyon pour la France.

Curieusement, mais cela n'est pas aussi curieux qu'il y paraît au premier abord puisqu'une explication peut facilement être apportée, la variation du français a été longtemps négligée ou ignorée dans le pays qui lui a donné son nom, c'est-à-dire la France. Et il faudra attendre la fin du XXe siècle pour que les choses changent. Comme je l'ai écrit en 1997 dans un article de la revue *Le français moderne* intitulé « Le français régional : la variation diatopique du français de France », « le manque d'intérêt pour l'étude de la variation géographique du français s'explique chez nous par le peu de considération porté au français parlé et par le fait que, sous l'influence du courant normatif, les traits régionaux ont longtemps été perçus comme des fruits de l'ignorance » [1].

On est resté jusqu'au XXe siècle dans l'idéologie de la fin du XVIIIe siècle qui ne voyait dans les traits provinciaux que cacologies ou locutions vicieuses qu'il convenait d'éliminer. C'est ainsi qu'ont paru à cette époque dans beaucoup de régions de France des ouvrages normatifs destinés à corriger leurs habitants de tous les traits qui s'éloignaient du bon usage. Le puriste le plus connu est Desgrouais qui a publié en 1766 *Les Gasconismes corrigés*. Cet ouvrage normatif a un sous-titre très long qui explique bien l'intention de son auteur : *Ouvrage utile à toutes les personnes qui veulent parler et écrire correctement, et principalement aux jeunes dont l'éducation n'est point encore formée.* Lyon a eu aussi son puriste en la personne de l'instituteur Étienne Molard qui a publié en 1792 un recueil intitulé *Lyonnoisismes, ou recueil d'expressions et de phrases vicieuses usitées à Lyon, employées même quelquefois par nos meilleurs écrivains, auxquelles on a*

1. *Le français moderne*, 1997, n° 1, p. 56.

joint celles que la raison ou l'usage ont consacrées. Cet ouvrage a connu un certain succès puisque très rapidement ont été publiées quatre autres éditions, la dernière datant de 1810. Il a même suscité des émules, car Georges-François Vincent a, dans son sillage, noté sur un cahier daté de 1797 un demi-millier de traits que les Lyonnais utilisaient et a placé à côté de chacun d'eux le mot ou la tournure correspondant à ce qu'il considérait comme du bon français. Anne-Marie Vurpas de l'Institut Pierre Gardette en a publié le contenu dans l'ouvrage intitulé *Lyonnaisismes* qui est sorti en décembre 2014 aux éditions au nom bien lyonnais « Les Traboules ».

La situation a changé aux cours des dernières décennies car une attention importante a été portée à la variation diatopique du français parlé ou écrit dans l'Hexagone. Un peu partout ont été publiés des recueils de régionalismes et en 2001 a été publié sous la direction de Pierre Rézeau l'important *Dictionnaire des régionalismes de France* [2]. Cet ouvrage auquel ont participé plusieurs membre de l'Institut Pierre Gardette, explique les régionalismes les plus vivants de l'Hexagone et les illustre principalement par des citations empruntées à l'écrit, l'écrit littéraire en particulier.

Dictionnaire des régionalismes du français parlé en Rhône-Alpes

En Rhône-Alpes et les environs, nous avons lancé il y a vingt-cinq ans, grâce notamment au Programme pluriannuel de recherche en sciences humaines, un vaste collectage des régionalismes du français parlé, qu'ils soient lexicaux, sémantiques, grammaticaux ou phonétiques, afin d'en recueillir le maximum et d'avoir la possibilité d'en dresser la géographie. Nous avons aussi veillé à mesurer aussi précisément que possible leur vitalité afin de connaître ceux qui avaient une chance de se maintenir en cette période de profonde mutation qui en condamne beaucoup à disparaître à brève échéance. La trentaine de collectes réalisées ont donné matière à une vingtaine de publications portant soit sur un point, soit sur une aire. À la fin de ces enquêtes, une synthèse de l'ensemble des relevés, c'est-à-dire un peu plus de 100 000 attestations, a été entreprise. Conduite à l'Institut Pierre Gardette sous la houlette de Claudine Fréchet, cette synthèse a été publiée en 2015 aux éditions Honoré Champion sous le titre *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes.* Elle comporte un peu plus de 3 000 régionalismes (sans compter les dérivés), dont environ un tiers présente encore une vitalité importante.

Les régionalismes de nos régions ne sont pas des tares dont il faudrait à tout prix se débarrasser, comme le demandaient les puristes de la fin du XVIIIe siècle. Ils enrichissent en effet et colorent le français, comme le font par exemple les helvétismes ou les belgicismes dont les Suisses ou les Belges sont si fiers et auxquels ils sont si attachés. Le français a d'ailleurs depuis longtemps, comme vous le savez, intégré des mots qui, à l'origine, étaient

2. *Dictionnaire des régionalismes de France*, Bruxelles, De Boeck - Duculot.

propres à certaines de nos régions. Il a, par exemple, emprunté à l'occitan *troubadour*, bien sûr, mais aussi *abeille*, à l'alsacien *choucroute* mais aussi *turne*, au breton *biniou* mais aussi *bijou*. Notre région a donné au français des mots comme *guignol*, mais aussi *flapi, jacasser, ronchonner* et beaucoup de mots de la montagne sont d'origine francoprovençale : c'est notamment de cas d'*alpage, avalanche, luge, piolet*, ou de *chalet* qui a été popularisé par Rousseau.

Avec ses 1 088 pages et plus de 3 000 entrées, le *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes* fournit une contribution importante au trésor des vocabulaires francophones. Certes, on trouve, parmi ces mots, des termes relatifs à la vie traditionnelle qui risquent de disparaître dans un avenir proche avec les profondes mutations que nous vivons sur le plan sociologique, technique et culturel. Ils vont aller rejoindre dans les musées les objets qu'ils désignent ou vont purement et simplement disparaître avec les derniers locuteurs qui ont connu les réalités correspondantes. D'autres mots semblent, au contraire, avoir un avenir plus radieux. Parmi les mots dont l'avenir semble assuré, il y a ceux qui désignent des réalités locales, par exemple architecturales ou culinaires. En parcourant le dictionnaire, vous découvrirez le mot *traboule* qui ici à Lyon, mais aussi à Saint-Étienne, désigne un passage étroit qui traverse un pâté de maisons, d'une rue à une autre rue. Le verbe *trabouler* qui signifie « passer dans une traboule » est, lui aussi, bien vivant. La plupart des spécialités culinaires qui font la célébrité de Lyon et de la région Rhône-Alpes ont un nom régional. C'est notamment le cas des charcuteries, par exemple le *jésus* qui est un gros saucisson court fait avec le caecum du porc et qui est ficelé, la *rosette* qui désigne un saucisson long fait dans la dernière partie de l'intestin du porc, le *sabodet* qui est un saucisson à cuire à base de tête de porc et de couenne, les *diots* qui, en Savoie, désignent de petites saucisses à cuire de 10 à 15 cm de longueur, ou encore les *caillettes* qui, au sud de Lyon, désignent une préparation en forme de boule entourée d'une crépine, à base de viande et d'abats de porc et de divers légumes hachés et mélangés. La plupart des fromages réputés de notre région ont un nom qui est régional ou qui, à l'origine, était régional, lorsque ces productions n'étaient pas encore commercialisées dans tout le pays. C'est notamment le cas du *reblochon* haut-savoyard, de la *tomme* de Savoie, du *picodon* de l'Ardèche ou de la Drôme, de la *rigotte* de Condrieu et du Pilat ou encore de la *cervelle de canut* lyonnaise qui est un fromage blanc battu et assaisonné. Le mot *mâchon* qui désigne un repas typique lyonnais (on le prend souvent dans un *bouchon*) est lui aussi très vivant. Son succès est tel que ce mot s'entend aussi à Paris, ce qui a fait écrire à Henriette Walter dans *Le Français dans tous les sens*[3] : « Lyon a exporté ses mâchons mais gardé ses cuchons », ce qui signifie que le régionalisme *cuchon* qui signifie « tas »

3. Paris, Robert Laffont, 1973, p.163.

est resté dans son aire d'origine, contrairement à *mâchon* qui, en raison de son succès, est en train de rejoindre le français commun.

Des mots du vocabulaire général présentent aussi une belle vitalité, même dans une agglomération comme Lyon qui a connu un important brassage de populations. C'est le cas, par exemple, des régionalismes lexicaux *radée* « averse soudaine et forte » ou *gabouille* « boue liquide, neige fondante ». C'est aussi le cas du régionalisme sémantique *vogue* qui désigne la fête patronale ou foraine. La fête foraine qui se déroule chaque automne dans le quartier de la Croix-Rousse s'appelle en effet « la vogue des marrons ».

On rencontre aussi des régionalismes grammaticaux. Le plus vivant est sans conteste le fameux *y*, pronom personnel complément d'objet direct, que certains appellent le *y* lyonnais. En fait il n'est pas lyonnais puisqu'on l'entend dans une aire qui va du Centre et de la Franche-Comté au sud de Rhône-Alpes. Il est très vivant à Lyon et les enfants de personnes qui ne sont pas originaires de notre région ont vite fait de l'apprendre au contact de leurs camarades de jeu ou d'école. C'est le *y* que l'on entend dans des phrases telles que « Tu n'as besoin de m'y dire, j'y sais déjà ». Ce *y* remplace le *le* français. Mais, attention, il n'est pas l'équivalent du *le* français. Il ne s'emploie que dans un contexte de neutre. Si les Lyonnais disent « j'y vois » en faisant référence à ce que l'on a dit, ils ne diront jamais « j'y vois » pour dire qu'ils voient Pierre ou Paul qui passe dans la rue. Dans ce cas, ils diront toujours « je le vois » puisqu'il s'agit du masculin. Dans notre région, on distingue donc le neutre du masculin singulier pour le pronom personnel complément d'objet direct en créant la distinction *y* – *le*. Cette structure s'explique sans doute par le besoin de distinguer le neutre du masculin lorsqu'on parle français, comme on le faisait lorsqu'on parlait francoprovençal. Comme l'a signalé Gaston Tuaillon [4], on peut voir dans le solécisme « j'y dis » une permanence, non pas de la forme, mais de la structure du substrat dialectal.

La comparaison des relevés effectués en Rhône-Alpes avec ceux qui ont été effectués en Suisse romande fait apparaître de nombreux traits communs. Si l'on compare les données du *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes* avec celles du *Dictionnaire suisse romand* [5] d'André Thibault et de Pierre Knecht, on constate que de nombreux régionalismes se trouvent de part et d'autre de la frontière. Dans une communication intitulée « Les helvétismes sont-ils tous des traits propres au français de la Suisse romande ? » et présentée au colloque « Etudes francoprovençales » qui s'est tenu à Chambéry en 1991 dans le cadre du 116e Congrès national des Sociétés savantes, Claudine Fréchet et moi-même avions déjà attiré l'attention sur le fait que nos dictionnaires français d'alors considéraient trop souvent uni-

4. *Travaux de linguistique et de littérature* 7/1, p.169-175.

5. *Dictionnaire suisse romand, particularités lexicales du français contemporain,* conçu et rédigé par André Thibault sous la direction de Pierre Knecht, Genève, Éditions Zoé, 1997.

quement comme helvétismes des traits qui, en fait, se trouvent en Suisse et dans la partie contiguë de la France. Pour appuyer notre démonstration, nous avions pris une quinzaine d'exemples, dont *appondre* « ajouter », *être en balan* ou *sur le balan* « être dans l'incertitude », *barjaquer* « bavarder », *dédite* « dédit, congé (en parlant d'un logement ou d'une fonction », *fion* « remarque ou allusion blessante », *guillon* « fausset du tonneau », *panosse* « serpillière », *patte* « chiffon », *tacon* « pièce servant à rapiécer un vêtement », *galetas* « grenier servant de débarras », *écurie* « étable », *carotte rouge* « betterave rouge », *poche* « louche », *gouttière* « défaut dans la toiture laissant passer l'eau de pluie ». Nous aurions pu en prendre beaucoup plus. D'ailleurs, dans leur *Dictionnaire suisse romand*, les auteurs ont mentionné avec grand soin, pour chacun des mots qu'ils ont traité, toutes les attestations existant dans la partie française voisine. Pour ne prendre qu'un seul autre type d'exemple de la communauté qui existe de part et d'autre de la frontière telle que la révèlent les deux ouvrages, je citerai seulement un emploi comparable des adjectifs verbaux ou participes tronqués *arrête* (ex. : « L'horloge est arrête »), *enfle* (ex. : « J'ai la joue enfle »), *gonfle* (ex. : « J'ai trop mangé, je suis gonfle »). Ces adjectifs verbaux indiquent l'état et non l'action. On peut dire « après ce bon repas, je suis gonfle », mais on ne peut pas dire « ce repas m'a gonfle ».

Les traits communs entre la Suisse romande et la région Rhône-Alpes s'expliquent par la proximité géographique et surtout par le fait que ces aires partagent le même substrat dialectal, à savoir le francoprovençal. On sait qu'une partie non négligeable des régionalismes sont des permanences du substrat dialectal. Il faut souhaiter qu'à l'avenir les dictionnaires français, qui ont surtout été sensibles à la variation du français en dehors de la France, soient plus précis lorsqu'ils présentent les régionalismes.

Les régionalismes écrits

Les régionalismes ne sont uniquement utilisés à l'oral, même si c'est à l'oral qu'ils sont les plus fréquents. Ils sont également employés à l'écrit. L'utilisation de régionalismes dans la littérature n'est pas un phénomène nouveau. Comme je l'ai écrit en 1997 dans l'article déjà cité,

> elle a commencé à se développer au XVIe siècle avec de grands auteurs comme Montaigne, Rabelais ou Ronsard. Après un ralentissement au XVIIe siècle sous l'influence des grammairiens (Malherbe, Vaugelas), elle a repris au XVIIIe siècle avec des auteurs importants comme Voltaire et Rousseau et elle s'est amplifiée au XIXe siècle sous l'influence du romantisme (parmi les grands auteurs, on peut citer Chateaubriand, Flaubert, Balzac, George Sand). Elle s'est poursuivie au XXe siècle avec des auteurs régionalistes tels que Giono, Pagnol, Vincenot, Anglade, Jeury... mais aussi avec des auteurs de romans policiers comme Dard ou Exbrayat. [6]

6. *Le français moderne*, 1997, n° 1, p.64-65.

Voici quelques exemples de régionalismes employés récemment par des auteurs connus qui ont eu un lien avec la région Rhône-Alpes.

Charles Exbrayat, qui est né en 1906 à Saint-Etienne où il mourut en 1989 et qui a vécu une grande partie de sa vie sur le versant stéphanois du massif du Pilat, est l'auteur d'une œuvre romanesque importante (plus de 100 ouvrages). Dans le cycle intitulé « Les bonheurs courts », qui comprend quatre volumes publiés entre 1981 et 1985 chez Albin Michel (*La lumière du matin, Le chemin perdu, Les soleils de l'automne, La Désirade*) et qui commence à la mort de Louis XV, l'auteur utilise un nombre important de régionalismes pour décrire l'action qui se déroule principalement dans sa région, mais aussi à Lyon. Dans l'étude des régionalismes qu'elle a faite, sous ma direction, en 1992 pour son DEA de sciences du langage de l'Université Lyon 2 [7], Nathalie Schweitzer-Wanner a recensé 172 régionalismes lexicaux représentant la plupart des secteurs du vocabulaire. Exbrayat utilise des régionalismes pour désigner des réalités locales comme les *lônes* du Rhône (bras morts du fleuve), la *burle* ou la *sibère* (tempête de neige qui bloque les routes dans la montagne en hiver), les *traboules* de Lyon (déjà évoquées), ou des préparations culinaires régionales comme le *barboton* (ragoût de pommes de terre), les *clapotons* (pieds de mouton ou de cochon), la *râpée* (galette de pommes de terre râpées), la *rigotte* (fromage de chèvre), ou des professions particulières comme la *béate* (femme rattachée à la congrégation des sœurs de l'Instruction de l'Enfant Jésus du diocèse du Puy qui, dans les campagnes, assurait l'animation religieuse, l'instruction des enfants et l'assistance aux malades), le *bigand* (débardeur dans les forêts du Pilat), le *canut* (ouvrier travaillant dans le tissage de la soie, à noter que ce mot est aujourd'hui dans tous les dictionnaires), la *grappilleuse* (femme qui allait chercher des morceaux de charbon sur les pentes des crassiers), la *releveuse* (accoucheuse, sage-femme). Comme cela est normal, les régionalismes apparaissent le plus souvent dans les conversations que tiennent les personnages qu'il met en scène. Étant donné qu'Exbrayat a un vocabulaire très riche, c'est par choix qu'il a employé les mots régionaux de la région où se déroule l'action de ses romans.

Michel Jeury, qui est né en 1934 en Dordogne et qui est décédé récemment (le 9 janvier 2015) à Vaison-la-Romaine après avoir vécu longtemps dans le Gard, est un auteur de romans bien connu et très fécond puisqu'il en a écrit une soixantaine. J'ai souhaité parler de lui parce qu'il a rédigé un roman biographique *Le Crêt de Fonbelle* dont l'action se situe sur le versant rhodanien du massif du Pilat à soixante kilomètres au sud de Lyon. Ce n'est pas une œuvre autobiographique, car la vie qu'il décrit est celle de sa mère et

---

7. Nathalie Schweitzer-Wanner, *Étude, à partir d'un corpus sélectionné, des régionalismes du français employés dans l'œuvre de Charles Exbrayat*, DEA de sciences du langage, Université Lumière-Lyon2, année universitaire 1991-1992.

de son père au tout début du XXe siècle, époque marquée dans cette région rurale par la difficulté de vivre en raison du travail peu rémunérateur et harassant dans les fermes et les ateliers de tissage liés à la fabrique lyonnaise. C'est parce que la vie était trop difficile que, peu de temps après leur mariage, les parents de Michel Jeury décidèrent d'aller chercher ailleurs une vie plus facile. Après avoir songé à aller s'installer au Brésil, ils finirent par s'installer en Dordogne suite à une annonce parue dans *Le chasseur français*, comme me l'a indiqué Michel Jeury avec qui j'ai eu la chance de m'entretenir longuement, il y une quinzaine d'années, lors d'un salon du livre auquel nous participions tous les deux.

Dans cet ouvrage, Michel Jeury, qui a écrit d'après les souvenirs enregistrés de sa mère Claudia Jeury, utilise à plusieurs reprises des phrases ou des éléments de phrases en francoprovençal qui est la langue locale. Il utilise aussi, comme il le fait dans d'autres romans, une cinquantaine de régionalismes lexicaux qui désignent des réalités locales comme les *chirats* qui sont des éboulis rocheux propres au massif du Pilat, ou encore, sur le plan culinaire, le *pâté* qui est un chausson aux fruits ou la *rigotte*, le fromage de chèvre. Parmi les régionalismes utilisés, il y a aussi des mots expressifs comme l'exclamation *beauseigne* indiquant la commisération à l'égard d'une personne ou même d'un animal familier.

Lors de notre entretien, Michel Jeury m'a expliqué qu'il avait introduit dans cette œuvre, comme dans d'autres, des mots régionaux ou des éléments de langue régionale parce qu'ils lui apparaissaient « supérieurs pour décrire le sensible » (c'est son expression) et parce qu'ils lui apportaient une variété de nuances qu'il ne trouvait pas dans le français standard.

A côté de Charles Exbrayat et de Michel Jeury, je voudrais citer un autre auteur célèbre Frédéric Dard (San Antonio), car il a lui aussi utilisé des régionalismes de notre région. Dard est né dans le Nord-Dauphiné, et il a vécu quelques années à Lyon. Cet auteur au style truculent a employé des mots régionaux lyonnais et nord-dauphinois, ce qui, en raison de la notoriété de l'auteur, les a fait passer dans l'argot général. C'est notamment le cas des trois mots ou locutions suivants : *agacin* qui signifie « cor au pied » et, par métonymie, « pied », *trivaste* « correction, raclée », *envoyer aux peloces* « envoyer paître, envoyer sur les roses » (les *peloces* sont les prunelles, ces petites baies violettes qui poussent sur les buissons).

Sur l'utilisation des régionalismes dans la littérature, je veux terminer en évoquant la traduction en français qu'a faite Dominique Vittoz du roman *La stagione della caccia* de Camilleri, qui est un homme de théâtre, scénariste et romancier italien. Camilleri, qui est né en 1925 à Agrigente en Sicile, a volontairement écrit ce roman dans un italien truffé de termes siciliens qui apportent à son texte saveur et drôlerie. Il faut savoir que ce jeu entre deux langues est apprécié en Italie où le plurilinguisme reste encore fréquent. Dans la traduction en français de cet ouvrage qu'elle a faite sous le titre *La Saison*

de la chasse [8], Dominique Vittoz s'est livré à un exercice comparable à celui de Camilleri en traduisant les mots siciliens par des termes du vocabulaire lyonnais, actuel ou plus ancien (c'est sans doute la célébrité que Guignol a apportée à ce vocabulaire qui lui a donné cette idée). Sa traduction est truffée de près d'un demi millier de régionalismes lyonnais, qui sont tous, il faut le souligner, utilisés à bon escient. Il est vrai que cette traductrice avait su s'entourer des conseils d'Anne-Marie Vurpas, notre collègue spécialiste du parler lyonnais. La citation suivante montre bien quelle a été la démarche de Dominique Vittoz : « Ce français de Lyon possède un vaste lexique et quelques spécificités syntaxiques qui m'ont permis de jouer entre langue française et parler régional, en les mariant avec la désinvolture que je constatais chez Camilleri, tout en observant la même règle : choisir les mots pour leur expressivité, leur spécificité, leur cocasserie, leur irréductible personnalité » (p. 214).

*

Nos régionalismes du français sont encore largement utilisés à l'oral. Ils sont, comme nous l'avons vu avec les quelques exemples que j'ai mentionnés, utilisés aussi dans la littérature par de grands écrivains. Ils sont donc dignes d'intérêt. Je souhaite vivement qu'en France nous ayons pour nos traits régionaux la même estime qu'ont nos amis suisses pour leurs helvétismes ou nos amis belges pour leurs belgicismes. Je souhaite aussi qu'une place plus grande soit faite à ces traits dans l'enseignement du français. Le *Dictionnaire des régionalismes de Rhône-Alpes,* qui apporte une contribution importante au trésor des vocabulaires francophones, sera notamment utile aux enseignants désireux de mieux prendre en compte la variation diatopique du français dans notre région.

8. *La Saison de la chasse, roman,* Paris, Fayard, 2001.

2

Le français d'Alsace : une spécificité née des traces de l'histoire et de l'engagement politique

Marie-Thérèse MAURER-FEDER
Université Lumière Lyon2

Les variations régionales du français sont le plus souvent marquées par l'influence du dialecte ou du patois des autochtones et sont autant d'illustrations fleuries et truculentes du patrimoine de notre pays et le témoin des évolutions spécifiques de la langue au sein des contrées françaises. Le cas de l'Alsace est, dans ce contexte, bien différent puisque son dialecte est alémanique, ce qui évidemment nous amène à considérer sous l'angle historique et géopolitique la spécificité de cette région en « marge » à laquelle Frédéric Hoffet a consacré un ouvrage qui fait référence et qui porte le titre évocateur de *Psychanalyse de l'Alsace,* dans lequel il évoque le trouble identitaire faustien de l'Alsacien, tiraillé, des siècles durant, entre l'Allemagne et la France [1] :

> La singulière histoire qui fut celle de l'Alsace, n'a pas seulement conduit à la dualité des langues. Elle n'a pas seulement divisé les esprits et déchiré les familles. L'individu lui-même en a subi le contrecoup dans sa substance morale et psychique. Quelles que soient leurs références politiques, tous les Alsaciens présentent en effet une psychologie que l'on pourrait appeler double. Ils sont tous germaniques par certains côtés de leur nature et français par d'autres.

Il faut dire que l'Alsace n'est venue que tardivement à la langue française, ayant fait partie du Saint-Empire romain germanique avant d'être gagnée à la France par Louis XIV lors du traité de Westphalie qui, en 1648, mit fin à la dévastatrice guerre de Trente ans. Sa culture et son parler en ont gardé des traces indélébiles et singulières qui en font un concentré d'interculturalité et donc la richesse de son terroir. Si la langue française est la langue officielle, la langue du quotidien était, jusque dans les années soixante, le dialecte alsacien et bon nombre d'enfants arrivaient à l'école sans savoir parler le français.

Parler le français a été, à plusieurs reprises, une figure imposée notamment lors de la Révolution française et après la Seconde Guerre mondiale mais a été également l'expression d'un engagement politique et un acte de résistance, après l'annexion de l'Alsace par le Second Empire allemand et entre 1940 et 1945. Zone frontalière et voie de passage matérialisée par le Rhin, l'Alsace est marquée par la diversité encore amplifiée culturellement et

1. Frédéric Hoffet, *Psychanalyse de l'Alsace*, Strasbourg, Éditions Alsatia, 1994, p. 74.

même linguistiquement depuis les années soixante par l'afflux de la main d'œuvre puis des familles immigrées d'Afrique du Nord.

L'identité alsacienne continue aujourd'hui à se chercher comme le montrent les problématiques autour de la langue régionale, de la défense du bilinguisme et de l'ambiguïté qui apparaît entre la défense de l'alsacien et la désaffection face à la langue allemande alors même que la langue régionale enseignée dans les écoles est en fait l'allemand.

Cette situation particulière explique sans nul doute l'originalité du parler de cette région qui ne ressemble à aucun autre et dont on reconnaît immédiatement le phrasé et les intonations lorsqu'on l'entend, tout comme résonnent de façon insolite, et gourmande, les termes rentrés depuis dans le lexique culinaire français comme le *Kougelhopf*, le *Bäckaofa* ou autres *Bretzel* et *Flammküech*.

Comment ces éléments se répercutent-ils sur le français d'Alsace, son expression orale, son lexique et sa syntaxe ? Comment ce parler est-il perçu par les Français de « l'intérieur » (comme les appellent les Alsaciens) et quel est son apport au patrimoine culturel et langagier de notre pays par de-là les clichés et les représentations ? Quelle place occupe-t-il dans le quotidien des Alsaciens ?

Le français d'Alsace appelé aussi le « fralsacien » est non seulement historiquement spécifique et parfois conflictuel mais des éléments récents montrent à quel point cette thématique reste dérangeante. Les propos tenus par notre Premier ministre Manuel Valls en automne dernier [2] en donnent une illustration intéressante :

> Le gouvernement n'est pas favorable à une Alsace repliée sur elle-même et donc affaiblie
>
> Il n'y a pas de peuple alsacien. Il n'y a qu'un peuple français.

Cette dernière remarque fait écho au poids du destin historique de cette région qui, en moins d'un siècle entre 1870 et 1945, a changé quatre fois de nationalité et qui reste, malgré tout, une région en « marge », une zone frontalière. Marginalisée, elle l'est surtout de par la spécificité de la langue régionale qui n'est pas apparentée au français mais à la langue du pays voisin puisqu'il s'agit d'un dialecte alémanique.

I. La situation géopolitique de l'Alsace

Pour bien comprendre la spécificité de l'Alsace et de son parler, il est en effet indispensable de se pencher sur son positionnement géographique et l'environnement naturel qui a contribué à façonner son histoire si particulière.

---

2. Propos tenus à l'Assemblée nationale lors des débats sur la réforme territoriale (17.09.14 et 14.10.14).

1.1 Une zone en marge : des frontières naturelles et des éléments fédérateurs

On l'a vu, l'Alsace est une zone frontalière limitrophe à la fois de l'Allemagne et de la Suisse et qui a été tantôt allemande, tantôt française. Mais l'ébauche de ce destin a sans doute trouvé son origine dans le relief particulier de cette région qui est encadrée par trois massifs montagneux : les Vosges à l'ouest, la Forêt-Noire à l'est, le Jura au sud et qui est nichée dans le fossé rhénan. Cette description peut effectivement donner l'impression d'une région obligatoirement repliée sur elle-même et, en quelque sorte, séparée du reste de la France par la ligne bleue des Vosges. Mais ce serait négliger un élément essentiel de son paysage, de son histoire et oublier l'influence prépondérante du Rhin qui matérialise la frontière entre la France et l'Allemagne. Revendiqué au XIXe siècle à la fois par les deux pays, il est véritablement bivalent, à la fois frontière et lieu de passage, parfois symbole d'exclusion par le passé mais également élément fédérateur et haut-lieu de partage, d'échange et de dialogue interculturel.

La meilleure illustration en est sans doute la *« Regio Trirhena »* (anciennement nommée *« Regio Basiliensis »*) regroupant les régions de trois pays du Rhin supérieur, c'est-à-dire le sud de l'Alsace, le pays de Bade (sud-ouest de l'Allemagne) et le nord-ouest de la Suisse autour des villes de Colmar, Mulhouse, Fribourg-en-Brisgau et Bâle. Cette entité transfrontalière qui se retrouve autour du Rhin et du dialecte alémanique a mis en place des échanges économiques et culturels d'importance basés souvent sur des projets Interreg [3]. Parmi les exemples les plus marquants figure l'aéroport trinational « Bâle-Mulhouse-Fribourg » situé au sud de Mulhouse, les trains et bus « Regio » internationaux reliant les trois régions frontalières, les trois gares bâloises (SBB suisse, DB allemande et SNCF française) ou encore le pass-culture « Regio » donnant accès aux musées et événements culturels dans les trois régions et également l'édition de guides touristiques et gastronomiques des régions du Rhin supérieur et, bien sûr, d'un journal hebdomadaire commun.

1.2 Une région convoitée

L'Alsace, région riche et fertile avec sa traditionnelle culture maraîchère et vinicole avait fait dire à Louis XIV, visitant sa nouvelle province : « Quel beau jardin ! ». Par ailleurs, et depuis toujours, le fleuve et les montagnes à proximité offraient un grand intérêt stratégique pour les envahisseurs qui se sont succédé, des Celtes aux Romains et des Alamans aux Mérovingiens. À partir de l'an 800 et jusqu'en 1648, la région fait partie du Saint-Empire romain germanique même si la situation des villes et leur influence varient selon les périodes et les dynasties au pouvoir. Une des périodes les plus dévastatrices est celle de la guerre de Trente ans qui transforme l'Alsace en

3. Interreg : programme européen visant à promouvoir la coopération entre les régions européennes.

champ de bataille et voit défiler armées et mercenaires qui pillent et tuent. La peste et la famine déciment la population qui, en 1650, ne compte plus que 250 000 personnes.

Un édit prévoit dès 1662 son repeuplement et incite les Français des autres provinces à s'installer en Alsace. Cette région deviendra d'ailleurs, par la suite, une terre de refuge pour les protestants lors de la révocation de l'édit de Nantes promulguée en 1685 par Louis XIV. Dès lors, la religion réformée n'est plus tolérée et bon nombre de protestants trouvent refuge en Prusse, en Suisse ou en Alsace où elle n'est pas appliquée dans toute sa rigueur ainsi et surtout à Mulhouse (qui, à l'époque, fait partie de la Confédération helvétique et n'est pas encore rattachée à la France), des régions où les doctrines de Luther, Calvin et Bucer ont été bien accueillies.

1.3 Une histoire mouvementée

L'histoire de la langue d'Alsace est étroitement liée aux bouleversements que la région a connus. Dix siècles d'une longue période germanique ont forgé son identité. Sa langue et sa culture sont adossées à la culture alémanique et bien implantées dans le Saint-Empire romain germanique où certaines de ses villes jouissent d'un statut particulier (immédiateté d'empire) et où la province bénéficie d'une autonomie lui permettant de développer sa spécificité. Le rattachement d'une partie de l'Alsace à la France par le traité de Westphalie et finalisé par le traité de Nimègue en 1679 puis la prise de Strasbourg en 1681 vont changer la donne de façon magistrale. Même si la France procède avec prudence pour respecter les particularités de sa nouvelle province, c'est une nouvelle langue, de nouvelles lois et un gouvernement centralisé auxquels l'Alsace est désormais confrontée. Progressivement le français s'installe, d'une part par le biais de l'immigration provenant des autres provinces, et d'autre part par les milieux intellectuels, économiques et politiques qui veillent à ce que leurs enfants adoptent rapidement la langue française dont ils reconnaissent le poids politique et diplomatique et culturel sur la scène internationale. La population, elle, continue majoritairement à utiliser le dialecte alémanique jusqu'à ce que la Révolution Française donne un coup d'arrêt à son utilisation. En effet, entre 1790 et 1794, l'abbé Grégoire mène une enquête sur les patois et rédige un rapport « Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française » [4]. La période de la Terreur est même celle où ne pas parler français peut s'avérer fatal. C'est sans ambiguïté que Bertrand Barère, membre du Comité de Salut public, s'exprime le 27 janvier 1794 devant la Convention [5] :

> Dans les départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin qui a donc appelé, de concert avec les traitres, le Prussien et l'Autrichien sur nos frontières envahies ?

4. Rapport présenté à la Convention nationale le 4 juin 1794.

5. Hatmann p. 401.

> N'est-ce pas l'habitant des campagnes qui parle la même langue que nos ennemis et qui se croit ainsi bien plus leur frère et leur concitoyen, que le frère et le concitoyen des Français qui lui parlent une autre langue et qui ont d'autres habitudes ?

Le début du XIXe siècle va apporter une situation linguistique pacifiée avec la politique napoléonienne qui, dans ce domaine, est plutôt tolérante. Bon nombre de généraux d'Empire sont alsaciens. Pour Napoléon peu importait leur parler « pourvu qu'ils sabrent à la française ! ». Mais c'est la période entre 1870 et 1945 qui va être dramatique pour cette région et ses langues. En 1871, l'Alsace et la Lorraine sont annexées à l'Empire allemand, les territoires sont occupés par des fonctionnaires allemands chargés de les « prussianiser ». Les Alsaciens se voient interdire l'usage du français et de l'alsacien. Lorsque l'Alsace revient à la France après 1918, c'est bien évidemment le français qui redevient la langue officielle jusqu'à ce qu'elle soit à nouveau interdite entre 1940 et 1945. Le dialecte, pourtant alémanique, est également perçu avec hostilité de la part des occupants dont le slogan sera : *Elsässer sprecht Eure deutsche Muttersprache,* ce qui signifie : « Alsaciens, parlez votre langue maternelle allemande ». À la fin de la guerre, l'allemand et l'alsacien sont interdits et des fonctionnaires des autres régions françaises sont dépêchés en Alsace pour accélérer le processus d'intégration linguistique.

On comprend mieux, à la lumière de ces événements dramatiques qu'on puisse parler de traumatisme alsacien et de proposer comme titre d'ouvrage : *Psychanalyse de l'Alsace*.

2. Plurilinguisme et quête d'identité

S'agissant des langues d'Alsace, nous avons, jusqu'ici, évoqué le français, l'allemand et le dialecte et les bouleversements auxquels elles ont été confrontées. Or, il nous faut encore affiner cette diversité linguistique car nous sommes en présence, non pas d'un dialecte mais de quatre dialectes principaux, fruits d'un héritage franc et alaman, et voir comment et dans quelle mesure ce plurilinguisme a été vécu par les Alsaciens.

2.1 Aux sources du dialecte alsacien

Le terme « dialecte alsacien » est un concept très global qui recouvre des réalités bien différentes selon les régions, les villes et même souvent d'un village à l'autre. Néanmoins on peut regrouper géographiquement les dialectes en quatre aires distinctes :

- Le francique rhénan : il est parlé dans l'Alsace « bossue » c'est-à-dire dans la région de Sarre-Union et également dans la partie mosellane proche (Sarrebourg). Il est apparenté au parler du reste de la Moselle et du Luxembourg.
- Le francique rhénan méridional : il est pratiqué dans l'extrême nord-est

de l'Alsace (Wissembourg, Lauterbourg). Il est proche du dialecte des Länder allemands voisins (Hesse, Palatinat).

Le francique est un héritage des Francs arrivés dans ce territoire au Ve siècle [6] et fait partie des langues germaniques du moyen-allemand occidental.

– Le bas alémanique du nord : il est parlé dans les régions de Saverne, Haguenau, Strasbourg et Sélestat et est proche du parler dialectal du Bade-Wurtemberg.
– Le bas-alémanique du sud : il est pratiqué dans les régions de Colmar et de Mulhouse et est proche du dialecte du Brisgau (Bade-Wurtemberg).
– Le haut-alémanique : il est parlé dans le sud de l'Alsace (Sundgau). Il se rapproche du suisse allemand.

Ces dialectes alémaniques ont été introduits par les Alamans, tribu germanique qui envahit l'Alsace au Ve siècle et remplacent le latin et le celtique.

2.2 Le plurilinguisme : une cohabitation pacifique

C'est ce que l'on peut dire du XVIIIe siècle (mise à part la période révolutionnaire) et de la première moitié du XIXe siècle. L'Alsace y jouit d'une grande tolérance pour ce qui est de la langue orale et écrite et les trois langues y ont leur place même si la langue officielle est bien évidemment le français. La langue orale reste majoritairement le dialecte alsacien mais sa forme écrite est l'allemand. Par ailleurs, et en particulier dans les couches sociales aisées, le français est appris, cultivé, lu et parlé et le dialecte est abandonné. On assiste à un véritable bilinguisme au sein de la province où les différentes langues cohabitent et où le dialecte est le dénominateur commun sinon parlé mais du moins compris par tous et langue du quotidien. Cet état de fait est encore renforcé par les mouvements littéraires du début du XIXe siècle qui mettent en avant le romantisme, le terroir, les régionalismes. C'est à la faveur de ces éléments que l'Alsace va véritablement sortir de sa prudente léthargie et commencer à affirmer sa différence culturelle en publiant aussi bien en allemand qu'en français et, c'est là la grande nouveauté, en dialecte alémanique. Les premières manifestations d'expression dialectale sont les *Fraubasengespräche,* sorte de bavardages de commères restés anonymes. Les fondateurs de cette littérature dialectale sont Ehrenfried Stöber, Charlotte Engelhard et surtout Johann Georg Daniel Arnold qui maîtrise à la fois la langue française, la langue allemande et le dialecte alémanique. Son parcours illustre bien l'ouverture interculturelle qu'offre la diversité linguistique et culturelle de la région. Cet auteur fait tout d'abord des études à l'université allemande de Göttingen où il côtoie les milieux romantiques et se lie d'amitié avec Armin, Brentano, Görres et les frères Grimm. Il rencontre également

6. Certains analystes font remonter la présence germanique quasi simultanément avec l'époque romaine.

Schiller et Goethe. Puis c'est à Paris qu'il va poursuivre des études de droit avant d'être nommé professeur d'histoire à Strasbourg, puis d'obtenir une chaire de droit et de publier, en français, deux écrits de théorie et de pédagogie juridique ainsi qu'un ouvrage fondamental sur le Code civil. Mais à côté de cette vie professionnelle bien remplie, Arnold se passionne pour le dialecte strasbourgeois et ses expressions idiomatiques qu'il collectionne avec soin. On retrouve la trace de tous ces éléments dans sa comédie en dialecte *Der Pfingstmontag* (le lundi de Pentecôte) qui offre la particularité d'être une œuvre trilingue où les langues interagissent et s'inspirent l'une de l'autre. Goethe, enthousiaste, l'a qualifiée de « vivant recueil lexicographique et d'exemple à suivre » (Goethe 1820 : 224). L'action se situe à Strasbourg en 1789 et en reflète la situation linguistique et culturelle à la lumière de ses personnages. On y trouve les premières traces transcodiques entre l'allemand et le dialecte et entre le français et le dialecte. Ainsi, le licencié Mehlbrüh veut utiliser le français mais le fait avec l'accent alsacien et revient d'ailleurs rapidement au dialecte :

> « Pong ! Pong ! Athiö ! Schmangwäh ! I kumm hyt owes widder. » [7] (Arnold, 1816 : 38)

Les quinze personnages de la pièce donnent également un aperçu de la diversité des dialectes alémanique puisque, outre les Strasbourgeois, on note la présence et le parler typique d'un Colmarien, d'un habitant de Kaysersberg et du Kochersberg. Cette œuvre audacieuse, d'une grande liberté d'expression, pointe la diversité des langues d'Alsace et leur possible cohabitation pacifique qui durera jusqu'en 1871.

2.3 La langue comme acte de résistance et de réconciliation : 1871-1914

L'interdiction faite après l'annexion à l'empire allemand aux Alsaciens de s'exprimer en français, la quasi interdiction pour eux de se rendre en territoire français [8] (si ce n'est de manière définitive dans le cadre de « l'option » laissée en 1871 aux habitants désirant quitter l'Alsace devenue allemande), l'interdiction d'utiliser le dialecte et l'imposition de la langue allemande comme langue officielle et langue du quotidien, vont se heurter à la sourde hostilité de la population et au refus d'utiliser la langue allemande autrement que sous la contrainte. On continue d'utiliser le dialecte et on cultive la langue et la culture françaises auxquelles l'Alsace s'est progressivement adaptée et attachée. Cela pose évidemment des problèmes à l'école où l'enseignement se fait en allemand. Certains auteurs comme René Schickelé témoignent de cette situation extrêmement compliquée [9] :

---

7. « Bon ! Bon ! Adieu ! Je m'en vais ! Je reviendrai ce soir ».

8. Un système de passeports dont l'obtention très difficile était soumise aux occupants avait été mis en place, ce qui a fait dire et illustrer au caricaturiste Zislin qu'une muraille de Chine séparait désormais l'Alsace de la France.

9. „Auch ich gab mir erst wenig Mühe, so daß meine Lehrer (die nach dem Krieg von 1870 aus

> Tout d'abord je ne me donnais pas non plus beaucoup de peine, de sorte que mes professeurs (d'origine allemande, qui après la guerre de 1870 s'étaient installés dans ma région natale) me traitaient un peu comme un négrillon. Mais après cinq ans à peine, le négrillon faisait les meilleures compositions allemandes. Aujourd'hui encore, je ne sais toujours pas comment cela arriva. À la maison, je continuais, comme par le passé, à parler le français. (Schickelé 1954 : 838)

Mais, effectivement, au fil des années, la situation va changer, car la nouvelle génération qui arrive après 1871 n'a connu ni la guerre de 1870-1871 ni le traumatisme de l'annexion. Le multilinguisme est souvent présent au sein de la famille où, d'ailleurs, les couples mixtes sont de plus en plus nombreux. Les langues différant selon l'âge, la nationalité et l'histoire des membres d'une même famille, il est indissociable de l'affectif et son approche n'est plus celle du refus mais bien plus de la curiosité et de la tolérance. Ce processus se poursuit pendant la scolarité où les élèves alsaciens côtoient les enfants allemands et sympathisent. C'est le point de départ du mouvement « la nouvelle et jeune Alsace » auquel participent des intellectuels et des artistes comme René Schickelé, Ernst Stadler, Otto Flake, Robert Curtius ou encore Albert Schweitzer, qui prennent conscience de la richesse linguistique et culturelle de leur terre natale et décident de faire au sein de ce qu'ils appellent « l'alsacianité de l'esprit », le germe du dialogue interculturel au sein de l'Europe et qu'il décrit ainsi :

> De l'obligation d'être une région frontalière, l'Alsace fait un atout ; c'est l'issue, l'espoir, l'avenir. [10] (Flake 1997 : 153)

Ce mouvement a pour ambition de faire de la médiation entre la France et l'Allemagne et d'être un modèle pour l'Europe :

> Schickelé pense l'Europe à partir de l'Alsace [...]. Cela trouve aussi sa justification dans le fait que dans cet espace rhénan, deux cultures, deux langues se rencontrent et qu'il y est contenu le noyau de l'Europe. [11] (Ertz 1960 : 303)

Ce mouvement s'arrêtera brutalement en 1914, faisant le deuil de la médiation franco-allemande et obligeant les Alsaciens à se battre contre leur patrie d'avant 1870.

2.4 La difficile situation après la Seconde Guerre mondiale

La même situation va se reproduire lors de la Seconde Guerre mondiale. Lors de son retour à la France après la guerre de 1914-1918, l'Alsace revient progressivement à la culture française mais est, dès 1940, « réintégrée au Reich allemand » et soumise, pour la remettre au pas, à des contraintes beaucoup plus dures que celles imposées aux Allemands. L'usage du français

---

Deutschland in meine Heimat eingewndert waren) miche in wenig wie ein Negerkind behandelten. Aber schon fünf Jahre später schrieb das Negerkind die besten deutsche Aufsätze. Ich weiß heute noch nicht, wie das kam. Zu Hause sprach ich nach wie vor französisch."

10. „Aus dem Zwang, ein Grenzland zu sein, macht das Elsass den Vorzug, das ist der Ausweg, die Hoffnung, die Zukunft."

11. „Schickelé denkt Europa vom Elsass aus [...]. Das hat auch seine Berchtigung darin, daß in diesem Raumam Rhein, zwei Kulturen, zwei Sprachen zusammenkommen, darin der Kern für Europa enthalten ist."

puis du dialecte est proscrit et la langue officielle et seule autorisée est l'allemand. Les jeunes hommes sont incorporés de force dans l'armée allemande et envoyés au front, tandis que les enfants et les adolescents ont l'obligation de faire partie de la « jeunesse hitlérienne » tandis que les jeunes filles sont enrôlées dans « l'association des jeunes filles allemandes » avant d'être envoyées en « service du travail » en Allemagne. Ils formeront le groupe des « Malgré-nous » qui, pendant de nombreuses années, ont été assimilés par la France à des collaborateurs. Le retour à la France en 1945 va être autrement plus douloureux que le précédent. L'horreur de l'Allemagne nazie engendre un rejet massif de ce pays et de sa langue qui rejaillit sur l'Alsace et son dialecte alémanique. Le français devient langue officielle et à l'école il est interdit d'utiliser le dialecte alémanique qui reste pourtant, en grande majorité, la langue parlée dans les campagnes. Pour forcer la population à (re)passer au français, les fonctionnaires sont des Français des autres régions qui ne comprennent donc, en principe, ni l'allemand ni le dialecte alémanique. On dénigre implicitement le mode d'expression alsacien en faisant circuler le slogan : « Parler français, c'est chic ! », ce qui, en creux, montre que le dialecte alsacien ne l'est pas et est, bien plus, la langue des êtres frustes...

La province est, plus que jamais, dans le désarroi le plus total. Elle ne veut en aucun cas être assimilée à l'Allemagne dont elle rejette les exactions et dont elle estime avoir été la victime mais se sent rejetée ou pour le moins incomprise par la France. L'Alsace est, non seulement une région en marge, elle est devenue un territoire marginalisé. Il est d'ailleurs symptomatique que la population appelle les autres Français « des Français de l'intérieur »

Frédéric Hoffet traduit le mal-être alsacien en l'apparentant au syndrome de l'enfant adoptif :

> Il veut échapper au sentiment insupportable d'être un citoyen peut-être apprécié et même aimé mais avant tout mineur, qu'il faut surveiller, éduquer tout en s'en méfiant parce qu'il n'est pas tout à fait des vôtres, parce qu'il reste malgré tout, un étranger. Ce vœu se heurte à la réalité. L'Alsacien n'est pas chair de la chair. Il n'est pas esprit de l'esprit des nations qui se l'approprient. Il n'est pas leur enfant. Il n'est jamais que leur enfant adoptif. (Hoffet 1994 : 106)

3. Usages et enseignements

L'histoire politique, culturelle et linguistique de l'Alsace dont nous avons évoqué quelques étapes représentatives, mais qui sont loin d'être exhaustives, a laissé des traces indélébiles sur sa population. On constate que la constante linguistique à laquelle elle s'est raccrochée au cours des siècles et ce, en dépit des interdictions, est le dialecte alémanique.

3.1 La question générationnelle

Cette situation est toujours d'actualité au sortir de la Seconde Guerre mondiale où plus de la moitié des jeunes résidents maîtrise le dialecte qui se

maintiendra à un bon niveau (à 40 % environ) jusqu'en 1960. On note toutefois qu'en 1999 ce pourcentage a diminué de moitié alors qu'il reste de 39 % pour les adultes [12]. La baisse a commencé avec la génération d'après-guerre qui a appris le français à l'école, langue qui connaît une diffusion croissante par le biais des radios et de la télévision ainsi que par l'essor de la chanson française à partir des années soixante. Le français y est alors dans l'air du temps, le dialecte alémanique est assimilé au passé et aux personnes âgées.

Un autre élément va freiner l'utilisation du dialecte alémanique et représenter un réel handicap pour le bilinguisme alsacien. Il suffit pour le comprendre, de regarder un reportage ou une interview où s'expriment des Alsaciens. Est-ce malice ou hasard, ce sont souvent des locuteurs qui ont un accent à couper au couteau qu'on entend. Il est clair que ce mode d'expression orale, ne correspond pas à la langue française standard et génère souvent les quolibets ou, au mieux, remarques amusées ou sourires. C'est sans doute une des raisons qui explique, comme le relèvent les chiffres de l'Insee, le fait qu'un quart seulement des enfants nés en Alsace apprennent le dialecte de leurs parents en 1999 contre neuf sur dix au début du siècle. Mais quelles sont les caractéristiques de ce « fralsacien » ?

3.2 Le « fralsacien »

On ne peut pas ignorer qu'il existe une variation prosodique dans le français parlé en Alsace. L'élément le plus marquant est effectivement l'accentuation. L'accent de mot n'est pas placé sur la dernière syllabe comme en français mais sur la première syllabe comme en allemand et ainsi que, logiquement, l'utilisent les Alsaciens dans leur expression orale dialectale. De plus, en parole spontanée, le débit est plus lent que pour les autres locuteurs [13]. On observe également une prononciation très fermée des voyelles « o » et « eu » et on relève plus généralement lorsque l'accent est fort, un assourdissement des sons : /ʒ/ > /ʃ/ , /b/ > /p/, /v/ > /f/ facilement décelable dans l'emploi de la 1re personne du singulier où l'Alsacien aura tendance à dire par exemple : « Che sais pas ! ». Une autre particularité entre aussi bien dans le domaine de la diction que du lexique : il s'agit des interjections monosyllabiques typiques diphtonguées comme : « ieh ! », « ioh ! » « ieuh ! » pouvant exprimer toute une gamme de sentiments ou de réactions allant de l'étonnement à la stupeur, du simple connecteur à un accord accommodant, du ravissement à l'empathie. On ne peut évoquer les interjections du « fralsacien » sans mentionner les deux formes les plus connues : « hop ! » qui correspondrait à « allez !» ou « vite ! », en particulier lorsque le mot est doublé : « hop, hop ! » et « hopla ! » qui indique plutôt la finalisation d'une tâche.

---

12. Insee : *Chiffres pour l'Alsace : L'alsacien, deuxième langue régionale de France*, revue n° 12, décembre 2002.

13. Voir l'étude : *Aspects prosodiques du français parlé en Alsace, Belgique et Suisse.*

Le lexique du français d'Alsace regorge de tournures et d'expressions alémaniques que la population a intégrées, dont la liste est longue et ne saurait être exhaustive et, de plus, variable selon les communes. On parle ainsi, non pas d'imperméable mais de *manteau de pluie*, on ne sèche pas ses cheveux avec un sèche-cheveux mais avec un *foehn* ; on *ferme* souvent la lumière au lieu de l'éteindre, on traite de vieux *schnock* une personne sénile ou râleuse, on est *schlass* quand on est hors d'état d'agir (grosse fatigue ou état d'ébriété...). On ne boit qu'un *schluck* de bière, donc juste une gorgée... et dans son café l'Alsacien prendra un *stück* de sucre...

L'usage et la construction des formes verbales sont, elles aussi, souvent différentes du français standard et à rapprocher du parler alémanique. S'il vous propose de l'accompagner, votre ami alsacien risque de vous dire : « Tu viens avec ? ». S'il cherche son chemin, il « demandera quelqu'un » qui lui montrera l'endroit recherché sur la carte en disant : « là il est ! » puis il attendra « sur sa femme » qui sort de la maison et veut voir l'itinéraire sur la carte. Elle va lui dire: « montre-moi le ! »....

Mais le dialecte alémanique s'est également introduit, sur le mode gastronomique et festif, dans le lexique non seulement du « fralsacien » mais également du français standard. Qui, en effet, ne connaît pas le *bretzel*, le *kougelhopf*, le *bäckaofa*, la *flammküech*, les *bredele*, les *mannele*, le *presskopf* ou les *knack* ?

3.3 La spécificité des langues en Alsace

Où en est la population par rapport aux trois langues qui ont marqué son histoire et son identité ? On peut dire que par rapport à 1945 où, d'après les chiffres de l'Insee seuls 62,70 % parlent le français (contre 85,80 % pour le dialecte et 79,84 % pour l'allemand [14]), cette langue a renforcé et définitivement installé son statut de langue officielle, ce qui fait que la quasi-totalité de la population la parle et la considère comme sa langue première. Le dialecte qui a été en net recul depuis 1970 environ, connaît un regain d'intérêt depuis les années 1990 avec la création d'associations de défense du patrimoine, de la langue-culture et de l'identité alsacienne.

Les noms des communes et de leurs rues sont indiquées en bilingue, on remet à l'honneur les marchés et festivals aux dénominations dialectales mais indiquées en version bilingue comme le très fréquenté « Christkindlmarkt » de Strasbourg, le « Humpafascht », les « Summerfascht », le « Zwatschgawayafascht » pour n'en citer que quelques-uns [15]. L'allemand est devenu après 1945 la langue du pays voisin, liée au souvenir du IIIe Reich et de ses exactions et a cessé d'être une langue d'usage en Alsace mais la situation est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, le dialecte étant alémanique, sa

14. *Aspects particuliers des populations alsacienne et mosellane* , p. 82.

15. « Le marché de Noël » de Strasbourg, la « fête de la bière », la « fête d'été », « la fête de la tarte aux quetsches ».

forme écrite est l'allemand standard, ce qui rend difficile et ambiguë la défense de sa spécificité par rapport à la langue allemande. C'est ainsi que la presse et les supports pour les campagnes électorales sont bilingues en Alsace.

C'est également toute la problématique de l'enseignement de la langue régionale qui de fait, est associé à celui de la langue allemande. Dans l'immédiat après-guerre, des voix s'élevaient d'ailleurs pour que soit permis de maintenir l'enseignement de la langue allemande. En 1952, deux heures hebdomadaires et facultatives, subordonnées à l'autorisation des parents et à la bonne volonté de l'enseignant sont accordées. Les premiers pas réels vers la langue-culture régionale seront faits à la faveur de la méthode « Holderith » en 1972. Un programme « Langue et culture régionales » est mis en place grâce à la circulaire Savary en 1982 [16]. Il instaure la réintroduction de la langue allemande en classes primaires (CM puis CE2). L'ambition de ce texte est triple : il s'agit tout d'abord de respecter la spécificité linguistique de la région, renforcer l'apprentissage de l'allemand pour cette région rhénane voisine de l'Allemagne dans une perspective européenne et développer l'apprentissage de l'allemand dès l'école primaire pour les dialectophones. Des textes rectoraux officialisent également le rôle de l'allemand par rapport aux dialectes alsaciens mais écartent l'idée d'un bilinguisme. Le programme « Langue et culture régionales » débute donc avec l'apprentissage de l'allemand et non du dialecte alsacien. Pour le recteur Pierre Deyon, l'alsacien que parle la majorité de la population, a pour expression écrite une langue de culture et de diffusion internationales, l'allemand, ce qui fait que l'allemand a été qualifié de langue régionale de France au grand dam d'intellectuels et d'hommes politiques comme Robert Grossmann qui estime que la promotion de l'allemand se fait au détriment de l'alsacien. Pour les Alsaciens, interrogés pour un sondage CSA/*Dernières Nouvelles d'Alsace,* 95 % estiment, sans surprise, que la langue régionale en Alsace est l'alsacien. Ceci explique, sans doute, les difficultés qu'a cette région à adhérer au programme d'enseignement de l'allemand. Les sections bilingues pratiquant la parité horaire sont mises en place par l'association ABCM (Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle) qui regroupe essentiellement des parents d'élèves, suivie par l'éducation nationale en 1992. Il faudra attendre 2000 et les mesures mises en place par le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, pour qu'une véritable action soit entreprise en faveur des langues régionales et du dialecte alsacien en particulier. Lors de la signature de la convention État-Région sur l'enseignement des langues vivantes dans l'académie de Strasbourg, il indique les axes de sa politique :

16. Circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982.

> Le 4 septembre, à l'occasion de la rentrée scolaire, j'ai annoncé que le développement de l'enseignement des langues régionales constituait l'un des chantiers à venir avec trois directions prioritaires :
>
> – Donner un véritable cadre national pour cet enseignement. J'ai chargé Jean-Paul de Gaudemar, le directeur de l'enseignement scolaire, qui avait été particulièrement actif sur ce sujet en tant que recteur de Strasbourg, puis de Toulouse, de préparer une circulaire en ce sens.
>
> – Il sera demandé à chaque recteur concerné, de préparer un plan de développement de cet enseignement à partir de cette circulaire.
>
> – Enfin, je souhaite que soit renforcé le recrutement de professeurs des écoles pour l'enseignement des langues régionales et en langue régionale. La mise en place d'un concours spécial pour leur recrutement est à l'étude. Un effort particulier sera fait pour la formation de maîtres bilingues, notamment pour ceux qui se destinent à l'enseignement en langue régionale.
>
> La convention que nous allons signer dans quelques instants montre à quel point l'Alsace est au carrefour de ces deux politiques, qui en fait forcément un tout dans une même politique des langues vivantes. L'Alsace marque ainsi une double volonté de préserver une langue et une culture régionale et de s'ouvrir sur l'Europe. [17]

Dès lors la possibilité existe, dès l'école maternelle, d'avoir accès au dialecte par le biais d'activités ludiques. Notons, dans ce contexte, l'importante action soutenue de l'association « Eltern » (« Parents ») en faveur de l'enseignement du dialecte à l'école primaire.

L'article 75-1 de la Constitution introduit les langues régionales en 2008 :

> Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. [18]

Le Bulletin officiel n° 3 du 17 janvier 2008 fixe les modalités de l'enseignement du dialecte en combinaison avec la composante culturelle de la région et la relation entre les aspects dialectaux et l'allemand standard. L'objectif linguistique est d'amener les élèves de CM2 à un niveau A1 renforcé. En collège pour le palier 1 on vise un niveau A2 renforcé, voire B1. Ce texte insiste également sur l'importance supranationale d'un tel enseignement :

> La composante culturelle du programme de langue régionale d'Alsace et des pays mosellans non seulement vise la transmission de connaissances mais revêt également une dimension interculturelle. Il s'agit de former les élèves à identifier les référents culturels différents dans leur environnement régional et dans les pays germanophones en abordant positivement ces différences si enrichissantes.

Au niveau du baccalauréat l'option LCR « Langue et culture régionales » existe depuis trente ans déjà et se base sur les éléments culturels de la région. Depuis 2013, une prise en compte des compétences orales a permis la mise en place de l'option LRA « Langue Régionale Appliquée » qui prévoit, pour

---

17. Discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, Paris, le 18 octobre 2000.

18. La loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République est une révision constitutionnelle de la Constitution de 1958.

les candidats dialectophones, une épreuve orale. Un enseignement de langue-culture [19] est prévue pour le cycle terminal.

Logiquement l'épreuve d'alsacien est également possible pour les candidats au Capes d'allemand. Il s'agit d'une épreuve orale facultative d'une durée de 45 minutes (2 heures de préparation) consistant en une explication de texte et commentaire en 30 minutes suivis de 10 minutes d'échange. Elle a été mise en place en 1994 et donne droit, en cas de réussite au concours, à une attestation de l'obtention de la « mention alsacien », ce qui peut déboucher sur un service partiel d'enseignement dans cette langue.

La prise en compte des langues et cultures régionales a été fortement encouragée par la politique européenne. Le Conseil de l'Europe signe en 1992 « La charte européenne des langues régionales ou minoritaires » mais ce n'est qu'en janvier 2014 que les députés ont adopté la proposition de loi visant à modifier la Constitution pour ratifier la Charte. Le 19 juin 2014 les deux départements alsaciens (Bas-Rhin et Haut-Rhin) et la Région Alsace signent une charte par laquelle elles s'engagent à « renforcer et encourager » la pratique du dialecte alsacien et de l'allemand.

Bibliographie

DOLLINGER Philippe et OBERLE Raymond, 1985, *Histoire de l'Alsace*, Colmar, Éditions SAEP.

FONDATION JEAN MONNET POUR L'EUROPE, 1991, *La Regio Basiliensis,* Lausanne.

FORESTAL Chantal (dir.), 2008, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, Paris, Didier Érudition et Klincksieck.

HAGÈGE Claude, 1996, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

HANNOUN Hubert, 2008, *L'Intégration des cultures*, Paris, L'Harmattan.

HARTMANN Éric, 1990, *La Révolution française en Alsace et Lorraine,* Paris, Perrin.

HOFFET Frédéric, 1994, *Psychanalyse de l'Alsace*, Guebwiller, Éditions Alsatia.

LEFORT Bernard, 1992, *Le Rhin, Mémoires d'Europe*, Paris, Mercure de France.

MATTELART Armand, 2009, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, La Découverte.

MAURER Marie-Thérèse, 1997, *La Pensée européenne dans la* Regio Basiliensis *au XIXe siècle,* Villeneuve d'Ascq, Éditions du Septentrion.

SITTLER Lucien, 1994, *L'Alsace terre d'histoire*, Strasbourg, Éditions Alsatia.

19. L'option peut également être présentée par des non-dialectophones qui suivent la partie culturelle et patrimoniale et ne sont pas évalués sur le dialecte.

3

La variation du/des français en Suisse romande : enjeux et défis de sa présence à l'école

Jean-François De Pietro
Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse
Federica Diémoz
Centre de dialectologie et d'étude du français régional, Université de Neuchâtel, Suisse
Marinette Matthey
Université Grenoble Alpes, Lidilem

> C'est [...] dans la perspective d'un multilinguisme accepté et revendiqué que les langues régionales pourront prendre leur place dans l'Europe du XXIe siècle dont elles contribuent à la diversité et à la richesse. (Dabène 1999 : 19)

L'école est avant tout le lieu où se transmettent et se légitiment les langues standard. L'intérêt qu'elle porte à la variation (inter- ou intralangue) en tant que fait linguistique est donc plutôt faible, il est en tout cas très récent. Dans cette contribution, nous commençons par présenter les principaux traits des variétés du français régional (désormais FR) de Suisse romande, puis nous fournirons quelques éléments historiques qui permettent de tracer une évolution des attitudes par rapport aux variantes régionales au sein de l'école romande, jusqu'au nouveau *Plan d'études romand* (PER 2011) récemment mis en œuvre dans l'ensemble des cantons, et nous présenterons des matériaux didactiques précisément conçus pour traiter de la variation et de la diversité langagière, dans une perspective éducative basée sur l'approche *éveil aux langues* (Hawkins 1984, Moore 1995, *Babylonia* 2/1999, Candelier 2003, etc.).

Ce faisant, nous tenterons donc de décrire et comprendre la situation du FR dans l'école romande mais aussi, et surtout, de nous interroger sur les possibilités, finalités et modalités d'une réelle prise en compte de la variété langagière, dans ce contexte institutionnel inévitablement, constitutivement, porteur de normes sociales que l'école est chargée d'inculquer aux citoyens et citoyennes de demain.

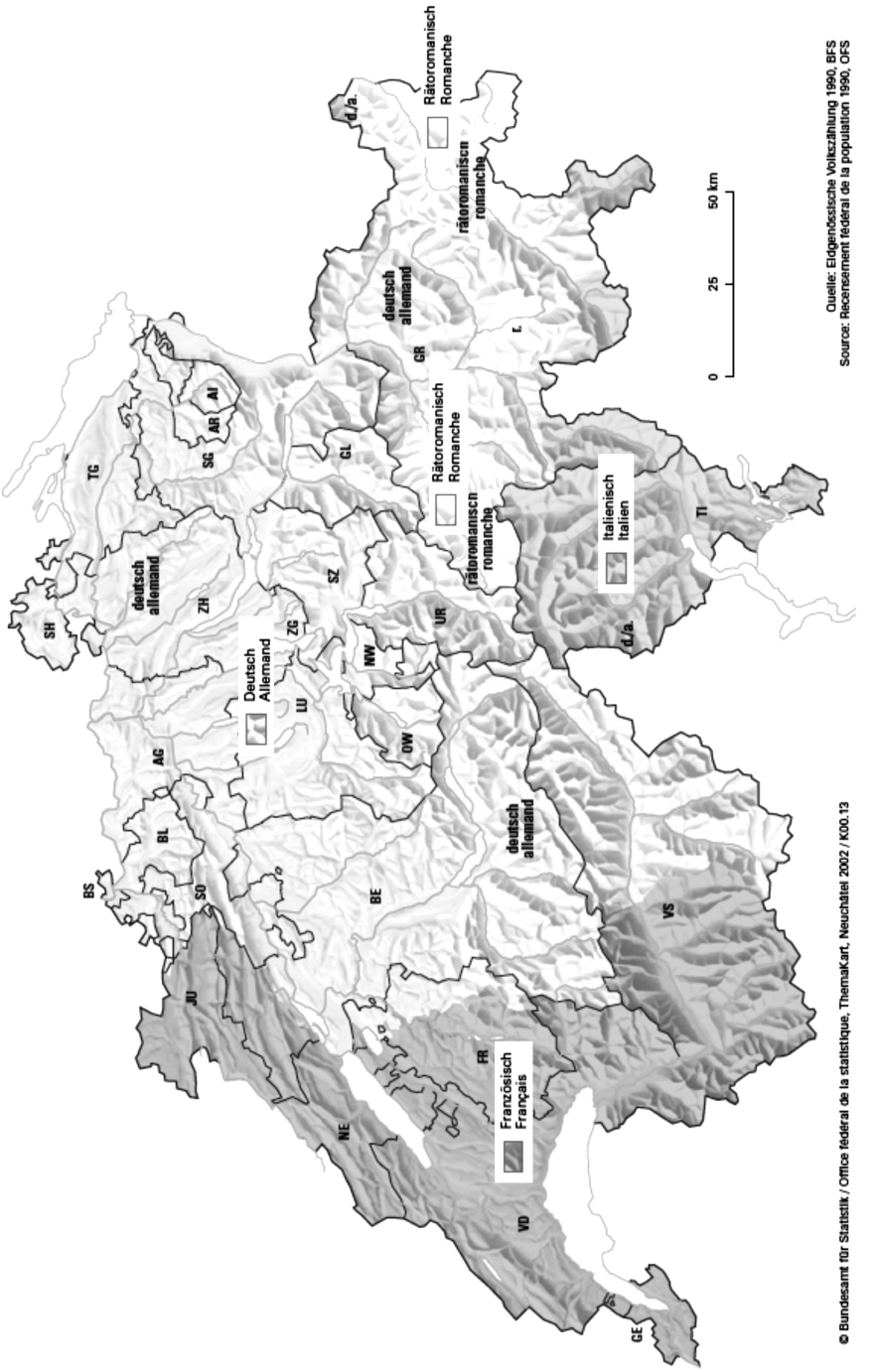

Figure 1 : Les cantons et les régions linguistiques de la Suisse (www.bfs.admin.ch)

1. Quelques caractéristiques du français en Suisse romande

Ce qui frappe d'emblée lorsqu'on aborde la question du FR, c'est une certaine confusion, voire une méconnaissance de ce qui caractérise effectivement cette variété de français. Certes, la plupart des locuteurs romands en connaissent quelques termes emblématiques (*souper, septante*...) et ont une certaine idée – souvent un peu stéréotypée – de ses caractéristiques phonétiques et prosodiques. Mais ils confondent fréquemment FR et français familier (Manno 2002, De Pietro & Matthey 1993), FR et patois, et ne perçoivent le plus souvent pas nombre de différences plus subtiles que comporte cette variété (régionalismes lexicaux modernes tels que *autogoal, agender, bancomat*... recensés par le *Dictionnaire suisse romand*, morphosyntaxiques (passé surcomposé...), phonétiques, voire pragmatiques). Nous en brossons rapidement les contours avant d'en venir à l'examen du rôle et de la responsabilité de l'école face à la variation diatopique.

Les variétés du français en Suisse

En Suisse, le français – parlé par environ 20 % de la population – est l'une des quatre langues nationales avec l'allemand, l'italien et le romanche. La Suisse francophone, appelée Suisse romande, est composée de sept cantons, dont quatre sont unilingues (Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura) et trois bilingues français-allemand (Fribourg et Valais, à majorité francophone, Berne, à majorité germanophone).

Ce qu'on considère comme la variété suisse du français se caractérise en fait par de nombreux phénomènes de variation régionale interne et par des spécificités locales. Parmi les particularités lexicales, phonétiques, prosodiques et morphosyntaxiques qui caractérisent les variétés du français en Suisse, c'est le niveau lexical qui a été le plus étudié, ainsi que l'illustrent en particulier le *Glossaire des Patois de la Suisse romande* (GPSR, Gauchat *et al*. 1924-), le *Dictionnaire historique du parler neuchâtelois et suisse romand* (Pierrehumbert 1926) et le *Dictionnaire suisse romand* (DSR 1997).

La variation lexicale

D'un point de vue lexical, les spécificités régionales appartiennent à cinq catégories différentes (Kristol 2014) :

– des dialectalismes issus des anciennes langues vernaculaires, le franco-provençal et l'oïlique jurassien [1] (*pives* 'cône de pin ou de sapin', *déguiller* 'faire tomber qqn ou qqch. de haut placé', *s'encoubler* 'trébucher', *chneuquer* 'chercher, fouiller') ;

1. La plus grande partie de la Suisse romande – Genève, Vaud, Neuchâtel, ainsi que les parties francophones de Fribourg et du Valais – appartient au domaine linguistique du francoprovençal. Le canton du Jura, en revanche, appartient au domaine d'oïl : les parlers jurassiens s'apparentent aux dialectes franc-comtois, qui sont de type français.

– des statalismes, à savoir des expressions qui désignent des réalités politiques ou culturelles propres au territoire, pays, région ou canton (*conseillère fédérale* ‘ministre, membre du gouvernement de la confédération suisse’, *chancelier* ‘fonctionnaire qui dirige la chancellerie fédérale ou l’administration d’une grande ville’, *numéro postal* ‘code postal’, etc.) ;
– des emprunts ou calques aux langues limitrophes, allemand et dialectes alémaniques en particulier (*poutser* ‘nettoyer’, *witz* ‘blague’, *foehn* ‘sèche-cheveux’, etc.) ;
– des « archaïsmes » (*septante* ‘soixante-dix’, *carrousel* ‘manège’, *costume de bain* ‘maillot de bain’, etc.) ;
– des innovations lexicales ou sémantiques (*gâteau* ‘tarte’, *école enfantine* ‘école maternelle’, *course d’école* ‘excursion, sortie organisée’, etc.).

La variété de français utilisée en Suisse romande, on l’a dit, n’est pas homogène : il n’y a pas de traits linguistiques qui caractérisent l’espace romand dans son ensemble (Singy 2004). Si certaines particularités lexicales peuvent être communes à toute la Suisse romande (*déjeuner* ‘prendre le repas du matin’), d’autres ne le sont pas. Cette variation interne est illustrée dans la *Base de données lexicographiques panfrancophone* (BDLP) [2]. Ainsi, le terme *syndic,* qui désigne le maire d’une commune, conserve le statut de statalisme dans les cantons de Vaud et de Fribourg, alors qu’en Valais et à Neuchâtel il a été remplacé par *président* ; dans les cantons de Genève, Berne et Jura, c’est le mot *maire* qui est utilisé.

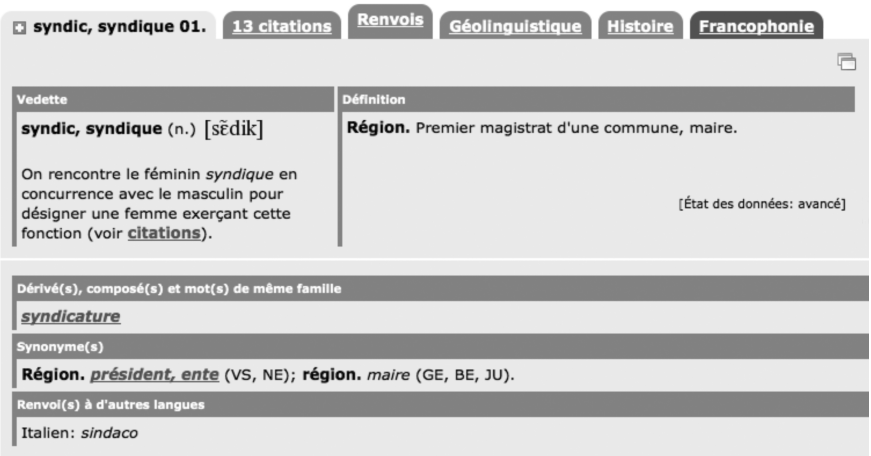

Figure 2 : Fiche syndic de la Bdlp-Suisse (www.bdlp.org).

2. www.bdlp.org. La BDLP s’inscrit dans un projet d’envergure internationale visant à documenter les particularités lexicales de tous les pays et de toutes les régions de la francophonie, comme complément structurel et interconnecté avec le *Trésor de la langue française informatisé.* La BDLP-Suisse, élaborée à l’Université de Neuchâtel (www2.unine.ch/ dialectologie), documente les usages contemporains des variétés de français en Suisse romande en s’appuyant sur un fichier d’attestations provenant de la littérature et de la presse romandes depuis les années 1970.

La variation phonétique

La prononciation n'est pas non plus uniforme en Suisse romande (Knecht & Rubattel 1984). Comme le montrent diverses enquêtes récentes, les locuteurs témoignent d'une certaine sensibilité aux différences qu'on peut observer :

> En pratique, on distingue les variétés selon le nom du canton où elles sont parlées. On oppose ainsi l'accent vaudois à l'accent fribourgeois ou à l'accent valaisan, même si des distinctions plus fines peuvent être faites parmi les locuteurs d'un même canton [...], voire à l'intérieur d'un même district ou d'une même bourgade. (Avanzi *et al*. 2012 : 90)

En 2015, une enquête en ligne lancée par l'*Observatoire du français en Suisse romande* [3] a confirmé la vitalité de cette fragmentation phonétique et phonologique interne à l'espace romand : si la plupart des Suisses romands prononcent le mot *foot* avec un /u/ fermé, par exemple, les Fribourgeois et une partie des Vaudois réalisent ce mot avec un /ɔ/ ouvert. L'étude des oppositions vocaliques fait également émerger une importante diversité diatopique.

Dans une enquête sur les représentations que les Vaudois ont de leur langue, Singy (2004) relève que c'est en premier lieu l'accent qui s'avère constituer le critère de reconnaissance des variétés internes au français de Suisse romande ; ensuite ce sont les différences lexicales et, en troisième position, le débit de parole. C'est en particulier sur la prétendue lenteur de parole des Suisses romands que des études récentes ont porté (Avanzi *et al*. 2012, Schwab *et al*. 2012), montrant qu'ils ont d'une part une tendance plus importante à accentuer les pénultièmes et, d'autre part, qu'ils articulent plus lentement que les Français. Ces recherches, toutefois, ont elles aussi mis en évidence la variation géolinguistique interne à la Suisse romande : les locuteurs de Martigny (en Valais) « se comportent différemment de leurs compatriotes neuchâtelois, genevois, vaudois, puisqu'ils articulent aussi vite que des Parisiens » (Avanzi *et al*. 2012 : 115). Ces recherches ont également permis de mettre en évidence le rôle important de la variation diaphasique (lecture ou conversation) ainsi que des facteurs sociolinguistiques (âge, sexe) dans cette variabilité.

La variation morphosyntaxique

Les spécificités grammaticales, qui n'ont fait l'objet que de rares études jusqu'à présent, devraient prochainement se développer grâce au *Corpus oral de français parlé en Suisse romande* (OFROM). En effet, ce premier corpus abritant uniquement du français parlé en Suisse romande, développé à l'Uni-

---

3. Créé en 2014 à l'Université de Neuchâtel, l'*Observatoire du français en Suisse romande* développe et encourage des recherches visant à connaitre, sous leurs différents aspects, les variétés régionales du français en Suisse romande. Pour de premiers résultats de cette enquête, voir le site www2.unine.ch/observatoirefrancaissr.

versité de Neuchâtel et accessible librement en ligne, contient déjà 815 000 mots et propose 74 heures d'enregistrement qui permettent d'entendre 228 locuteurs des différents cantons de la Suisse romande [4].

Quelques phénomènes ont néanmoins déjà fait l'objet d'études ponctuelles. Par exemple, dans une partie de l'espace romand, on observe encore l'emploi de *vouloir* comme auxiliaire du futur, en particulier dans des contextes météorologiques (*il veut pleuvoir* pour « il va pleuvoir ») mais aussi dans d'autres contextes (*il veut tomber* pour « il va tomber »), malgré les prévisions pessimistes de Voillat (1971 : 220) qui prédisait la disparition de cette forme. Les limites exactes concernant son emploi à l'intérieur de la Suisse romande n'ont pas encore été étudiées, mais la base OFROM montre cependant qu'elle est surtout employée dans les cantons de Neuchâtel, Jura, Berne et Fribourg, comme dans l'extrait de conversation suivant :

> puis je lui avais parlé de ces arbres comment est-ce qu'il faut les tailler | _ | puis il m'a dit je **veux** venir te montrer | _ | puis alors il les a taillés quelques années puis après il est parti en Suisse allemande | hein il avait la retraite il était retraité.

La variation sociolinguistique

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, d'étude sociolinguistique qui recouvrerait toute la Suisse romande. Pour ce qui est des attitudes des locuteurs envers le français en usage en Suisse romande, les études de Singy (1996, 2004) ont montré que les habitants du canton de Vaud ont un comportement double : si, d'une part, ils ont un sentiment d'insécurité linguistique face à la norme hexagonale, ils ont, d'autre part, une propension à valoriser leur variété de français. Prikhodkine (2011, 2012), en soumettant des corpus lexicaux à des locuteurs vaudois, genevois et fribourgeois, a relevé également une double dynamique normative : les locuteurs tendent à déprécier les dialectalismes et les germanismes alors qu'ils légitiment les archaïsmes et les innovations. Il faut cependant préciser que ces tendances générales varient selon les catégories socioprofessionnelles et le genre : les hommes appartenant aux « professions intermédiaires » valorisent les items endogènes dépréciés au contraire des femmes qui privilégient plutôt les variantes légitimes.

Cette brève présentation de quelques-unes des caractéristiques du FR en Suisse romande montre ainsi que :

- on y observe de nombreuses spécificités, tant phonétiques et prosodiques que lexicales et morphosyntaxiques ;
- ces variantes ne sont pour la plupart pas en usage de manière uniforme dans l'ensemble du territoire romand ;
- elles ont des sources diverses (dialectalismes, statalismes...), pas toujours connues des locuteurs ;

4. Les données sont transcrites orthographiquement en utilisant le logiciel Praat et elles sont présentées dans un document global qui associe le son et la transcription : www.unine.ch/ofrom.

– les attitudes des locuteurs sont souvent ambigües, mêlant – comme dans de nombreux autres contextes – fierté et gêne, revendication identitaire et insécurité.

La question se pose à présent du rôle de l'école par rapport à cette situation. Nous l'aborderons d'abord d'un point de vue historique puis en examinant ce qui est proposé aujourd'hui à ce sujet.

2. Variation et enseignement du français en Suisse romande : coup de sonde historique

Une ouverture prudente et progressive

Tout au long du XIXe siècle, durant lequel l'institution scolaire gagne en importance, la « prise en compte » de la variation dans l'enseignement consiste essentiellement à recenser les formes qui s'écartent des normes perçues comme celles de « la langue française », quelles qu'elles soient. Il s'agit de faire la chasse aux locutions vicieuses.

Ainsi dans une *Nouvelle Cacologie ou Dictionnaire des locutions vicieuses, à l'usage des écoles et des pensionnats* de 1841, ouvrage « approuvé et recommandé par la Vénérable classe des pasteurs du Jura et adopté par le Département de l'Éducation de la République de Berne », sont dénoncés pêle-mêle des faits réguliers de variation polylectale (Berrendonner *et al.* 1983) tels que l'ordre des pronoms « Donnez-moi le ; donnez-me-le ; montrez-nous-les » ; des erreurs de genre (très nombreuses, qui signalent peut-être que le français est encore une L2 pour beaucoup d'élèves socialisés en francoprovençal) ; des prononciations régionales comme « Il est déhors » ; des régionalismes lexicaux tels que *catelle*, *loler*, *moindre*, *raponse* – tous termes qui se retrouvent pourtant cent cinquante ans plus tard dans le *Dictionnaire suisse romand* [5].

À côté du souci pédagogique envers les jeunes générations qui doivent pouvoir parler le français « standard » apparaît tout de même l'envie de mieux cerner une langue ressentie comme énergique et pittoresque, et qui reflète au mieux l'identité du pays natal (Gasquet-Cyrus 2012 parle de « lexicographie identitaire »). On trouve ainsi dans le canton de Neuchâtel un autre ouvrage, approuvé et recommandé par la direction de l'Instruction publique de ce canton, dans lequel l'approche est plus nuancée. Il s'agit du *Glossaire neuchâtelois* de James Henri Bonhôte, publié en 1867 [6]. Certaines entrées y sont assorties du fameux « ne dites pas X mais dites Y » (« APRÈS-

5. Sur les cacologies romandes, v. Aquino-Weber, Cotelli & Nissille 2011.

6. James Henri Bonhôte (1832-1892) est relieur, puis archiviste-registrateur de l'État et bibliothécaire de la Ville de Neuchâtel. Membre des autorités communales et député libéral au Grand Conseil neuchâtelois, il est cofondateur de la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel (Notice du *Dictionnaire historique suisse*, www.hls-dhs-dss.ch). Pour son glossaire, il dit s'être inspiré du *Nouveau Glossaire génevois* de Jean Humbert, professeur à l'Académie de Genève, paru en 1852, mais aucune bibliographie ne figure dans l'ouvrage.

VENANTS, s.m. Germanisme. Dites : nos descendants »), d'autres non (« GOUILLE, s.f. Petite mare, endroit où la boue séjourne »). Cette distinction, nous semble-t-il, peut être interprétée comme un début de reconnaissance de la variation, interprétation renforcée à la lecture des propos liminaires de l'auteur :

> [...] l'auteur n'a pas eu la prétention pédantesque de se poser en correcteur du langage de ses concitoyens, et il n'est pas du nombre de ces puristes exagérés qui veulent bannir de la conversation familière toutes les locutions qui ne sont pas strictement académiques. Son but a été de faire la nomenclature, aussi complète que possible, des mots composant notre idiome populaire, *laissant au public le soin de faire de l'ouvrage l'usage qui lui paraîtra le plus convenable.* (nos italiques, p. V).

La mention « idiome populaire » montre certes que variations diatopique et diastratique se superposent, mais la stigmatisation (légère) des puristes, au début de la citation, semble introduire la reconnaissance – sinon la légitimité – d'une certaine variation. L'ouvrage veut baliser le « neuchâtelois », et la visée pragmatique n'est pas unique : le lecteur peut consulter le glossaire et rapprocher sa langue de la norme prescrite, mais il peut aussi le faire pour se réjouir de voir « sa » langue écrite dans un glossaire.

L'ambivalence entre le désir identitaire et celui de se conformer à la norme exogène du français standard se manifeste donc dès le milieu du XIXe siècle.

Au début du XXe siècle, un instituteur neuchâtelois conçoit et rédige un *Dictionnaire du parler neuchâtelois et suisse romand* en collaboration avec des dialectologues du *Glossaire des patois de la Suisse romande* (GPSR, www.gpsr.ch). Ce dictionnaire, paru en 1926, est considéré comme le premier travail lexicographique romand. Contrairement aux glossaires qui ne font que répertorier des formes ressenties comme déviantes, William Pierrehumbert fait un travail étymologique, se réfère au francoprovençal, consulte et cite de nombreuses références. Il ne s'agit cependant pas d'un ouvrage à destination des écoles et l'auteur tient d'ailleurs à clairement distinguer sa position de « régent » (instituteur) et de lexicographe :

> Nous renonçons à démontrer ici quelles sont les ressources et la valeur du parler suisse romand [...]. Bien que « régent », nous ne nous sentons pas la vocation de régenter nos lecteurs en leur enseignant doctement le meilleur usage à faire de ce volume. Que tel d'entre eux ouvre ce Dictionnaire pour y chercher le sens d'un vieux mot, tel autre pour savoir si certaine locution « est française », un troisième simplement pour se divertir au côté pittoresque de nos expressions – c'est parfait ! (p. 1)

Dans la lignée de Bonhôte, Pierrehumbert fait confiance au bon gout du lecteur et se démarque clairement des cacologies. Mais il souligne tout de même que :

> Il convient de faire franchement la distinction entre les constructions vicieuses, les mots déformés, les germanismes grotesques d'une part, et de l'autre les

> termes locaux originaux, issus tant du latin que de l'allemand, et les acceptions locales de termes français que nos besoins régionaux justifient. (*idem*)

C'est là une première esquisse d'une catégorie « français régional légitime » (variation diatopique), qui ne doit pas être confondue avec des manières relâchées de parler (variation diaphasique), ou encore avec les usages des gens peu cultivés (variation diastratique).

Faisons un dernier coup de sonde une cinquantaine d'années avant notre époque en nous penchant sur la 14e livraison de la *Revue neuchâteloise* (1971), qui a pour titre « Défense et illustration de nos parlers ». Ce dossier s'ouvre sur un avant-propos de Frédéric Eigeldinger [7] qui dénonce beaucoup plus vivement l'action des puristes que ses prédécesseurs et qui pose la variation diatopique, de manière très moderne, comme fondement de la langue française (on retrouve cette idée dans Lodge 1993) :

> Les puristes, soucieux de flétrir nos parlers romands au nom du français standard de Paris, oublient trop volontiers qu'un même écart sépare la langue de Paris des parlers de province ou des parlers de Suisse romande ; il y a une faute paradoxale à vouloir imposer la langue déjà diversifiée de sept millions de Parisiens à tous les domaines de la francophonie. (1971 : 1)

Les résultats d'une enquête menée par le rédacteur en chef du GPSR Ernest Schülé auprès de 380 élèves neuchâtelois et jurassiens, âgés de 9 à 15 ans, pour tester la vitalité de quelques régionalismes, sont au centre de cette livraison de la *Revue neuchâteloise* (1971), qui s'ouvre sur un vibrant plaidoyer du linguiste Georges Redard en faveur de la reconnaissance de l'héritage francoprovençal dans le FR. Il y a donc, déjà au début des années soixante-dix du siècle passé, une considération nouvelle pour cet héritage, un intérêt certain pour le FR.

Mais qu'en pensent les enseignants ? Les rédacteurs de la revue demandent à l'un d'entre eux de se prononcer sur cette délicate question du statut des formes non reconnues par la norme :

> Si l'on se place au point de vue du maitre et de l'école, force nous est de reconnaitre que nous ne devrions pas pouvoir accepter les régionalismes, quels qu'ils soient. (1971 : 32)

Cet instituteur, Pierre Brossin, développe ensuite une argumentation qui vise à justifier les efforts centripètes sur la langue (il ne faut pas creuser le fossé entre le français d'ici et le « français de Paris » car cela aboutirait à la création d'une « langue neuchâteloise », et ce n'est pas du tout souhaitable). Conclusion, chaque fois que faire se peut, il faut remplacer le mot local par son équivalent standard... mais, comme il n'y en a pas pour *clédar*, *dar*, ou *torrée*, il faut parfois les tolérer...

---

7. F. Eigeldinger a été l'un des trois secrétaires du colloque de dialectologie francoprovençale qui s'est déroulé à Neuchâtel en 1969 (Marzys 1971), durant lequel F. Voillat a présenté une communication sur le français régional à laquelle nous avons fait allusion précédemment (v. *supra*).

On retrouve en fait ici une attitude courante portant en particulier sur les « emprunts », quels qu'ils soient. Selon l'auteur, en effet, les emprunts au francoprovençal doivent être regardés avec d'autant plus de sympathie que le français doit faire face maintenant aux anglicismes *beefsteak*, *test*, *interview*, *football*... – qui s'ajoutent désormais aux langues précédemment en contact – et que le langage des élèves contient de nombreux germanismes. P. Brossin range les emprunts en trois catégories : les régionalismes (hérités du mode de vie des ancêtres), les anglicismes (traces de la diffusion mondiale de l'anglais) et les germanismes (interférences dues à la proximité de la frontière linguistique avec la communauté germanophone majoritaire en Suisse). Il faut tous les combattre, pour contrer les forces centrifuges de la langue, les deux dernières catégories en particulier (les germanismes surtout à l'école, les anglicismes surtout dans les médias et la publicité). Mais, parmi les régionalismes, on peut en « sauver » quelques-uns, lorsqu'ils expriment une réalité locale ou qu'ils recèlent une force expressive particulière :

> Quant à la *petsch* ou la *peuf*, ce sont des onomatopées. Et si l'on peut regretter que le siècle sacrifie tant à l'image d'Epinal et à la bande dessinée, *force nous est de reconnaitre que l'onomatopée, même si elle favorise la paresse du langage, est parfois plus expressive que la phrase complète*. (nos italiques, 1971 : 32)

Ainsi, si la variation est perçue, la langue est appréhendée avant tout au travers de catégories morales, comme on le voit dans ce dernier commentaire sur les formes onomatopéiques :

> Pourtant quel que soit le contexte, je les bannis, car le devoir du maitre n'a jamais été, et ne sera jamais – du moins je l'espère – de favoriser la paresse des élèves, tant dans le langage oral que dans le langage écrit. (*ibid.* : 33)

Un premier tournant...

Dans les années 1960-1980, l'école romande a été touchée par d'importantes réformes. Dans le domaine du français, l'ouvrage *Maitrise du français* (Besson *et al*. 1979, désormais MF), qui a servi de base à cette rénovation, a alors posé les fondements d'une pédagogie ouverte aux diverses variétés de la langue, notamment en définissant comme finalité de l'enseignement de « préparer les élèves à maitriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne » (Besson *et al*. 1979 : 39), tout en rapprochant la langue de l'école de celle de l'enfant :

> On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. (*ibid.* : 3)

Pourtant, malgré cette ouverture virtuelle – d'ailleurs déjà largement critiquée alors par les milieux puristes ! –, l'évolution est restée lente et modeste.

Tout d'abord, c'est surtout dans la perspective de ce qu'on nommait alors les « niveaux de langue » et de la distinction oral-écrit que cette ouverture était orientée. On ne trouve en effet rien, ou presque, dans MF à propos de la

variation régionale. Il est seulement dit que « le système phonologique varie en fonction *de la région*, de l'âge, de la situation sociale » (nos italiques, *ibid.* : 146). Dans les moyens d'enseignement produits dans la foulée, le *Livre du maitre* pour la 2e primaire (élèves de 7-8 ans) contenait certes une activité sur les variétés de langue, visant à développer chez l'enfant « la capacité de reconnaitre les différentes manifestations régionales d'une même langue » et proposant une cassette qui contient des récits de fêtes locales « typiques » (*Bénichon, Escalade*...) ; et le livre de lecture 3P (élèves de 8-9 ans) comportait quant à lui quelques récits d'auteurs romands, quelques textes relatifs à des modes de vie et des particularités propres au terroir... Mais, comme on pouvait le craindre au vu de ce qui a été dit ci-dessus, ce sont essentiellement des « régionalismes hérités du mode de vie des ancêtres » qui figurent dans ces textes : *Bénichon, cuchaule, poire à botzi*...

Il n'y a plus de jugement moral, une certaine fierté au contraire, mais cette première prise en considération reste bien ponctuelle, anecdotique, voire ambigüe – comme si le FR ne pouvait être que du folklore, des éléments patrimoniaux... mais quelque peu désuets [8].

En conclusion de cette partie historique, nous devons constater qu'on ne parle guère de *variation* dans l'enseignement. L'affirmation du « franco-provençal », qui a été identifié à la fin du XIXe siècle, confère toutefois une légitimité patrimoniale à certains lexèmes, même à l'école. Ce qui vient du substrat peut parfois enrichir la langue commune, mais ce qui vient de l'adstrat (germanismes, anglicismes) ne peut que la corrompre. De plus, cette prise en compte progressive touche essentiellement le lexique, la forteresse syntaxique n'est jamais attaquée.

Depuis les années soixante pourtant, l'affirmation – au-delà des frontières nationales – de la *francophonie* a progressivement permis de faire émerger l'idée d'un français polycentré, variationnel, lui-même englobé dans un monde globalisé et plurilingue. En Suisse romande, toutefois, si diverses voix commencent à célébrer la richesse des apports liés aux différentes aires de cette francophonie – qu'il s'agisse de l'héritage patrimonial ou d'apports plus lointains –, le droit de contrôle et de direction des milieux parisiens (dictionnaires, institutions) n'est guère remis en cause. Cette orientation vers la norme du « français de Paris » caractérise de fait les dispositions linguistiques des Romands depuis l'émergence d'un français normalisé...

Parallèlement à ces observations, il importe tout de même de relever que, à côté des discours explicites, officiels, il y a les *usages*, qui expriment en quelque sorte une conception implicite de l'enseignement et, *a fortiori*, du FR. Et là, en revanche, on observe que le FR est bien présent à l'école – chez les élèves, certes, mais également chez les enseignant-e-s ! –, à travers la prononciation de certains phonèmes, à travers des expressions et tournures régionales comme *ça joue, il a beau faire, tu as meilleur temps*..., à travers

8. On notera en outre que les quelques éléments mentionnés ici concernent tous le primaire. On ne trouve pour ainsi dire rien au secondaire (si ce n'est quelques textes d'auteurs romands).

toutes ces marques qui, pour quelques-unes d'entre elles, ont quasiment acquis un statut emblématique (*septante, nonante, diner, pive*...) ou, pour la grande majorité d'entre elles, ne sont en fait pas perçues comme régionales (*autogoal*, *place de parc*, cuisine *habitable*, etc.) et, par conséquent, pas stigmatisées [9].

Où en est-on aujourd'hui ?

La situation à l'égard du FR reste, aujourd'hui encore, fondamentalement ambigüe. D'un côté, la reconnaissance de la « diversité » est devenue une évidence. Le nouveau *Plan d'études romand* (PER 2011) lui accorde par exemple une importance considérable, notamment en définissant un domaine *Langues* qui englobe dans un même ensemble toutes les langues faisant l'objet d'un enseignement dans le cadre scolaire, y compris le français – devenu « langue de scolarisation » – et en posant comme objectif ultime de l'enseignement

> la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. (PER 2011, *Commentaires généraux du domaine Langues* : http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg) [10]

D'un autre côté, cependant, il n'est jamais question de FR dans ce *Plan d'études* et le terme *régionalisme* n'apparaît qu'à une seule reprise, au Cycle 3 (élèves de 12 à 15 ans), pour décrire, sans plus de précisions, un objectif concernant le lexique : « Registres de langue *(soutenu, courant, familier)* et régionalismes »... De plus, pour ce qui est des manuels d'enseignement, la situation s'est plutôt aggravée, en raison d'une volonté de la Suisse romande de se rapprocher des autres pays francophones dont la réforme de l'enseignement du français des années soixante-dix l'avait un peu éloignée, en raison aussi des difficultés financières rencontrées par les administrations publiques ces dernières années, qui ont décidé les autorités scolaires à renoncer, sauf nécessité particulière, à éditer des manuels suisses et à choisir parmi l'offre éditoriale existant dans la francophonie. Il n'est pas difficile d'imaginer les conséquences d'une telle politique pour ce qui concerne la prise en compte des particularités du parler romand [11].

---

9. C'est souvent au DSR qu'on doit d'avoir mis en évidence le caractère régional de ces formes. Comme le souligne Manno (2002), nombre d'entre elles ne sont ni des dialectalismes ni des emprunts ni des archaïsmes et constituent des « créations autonomes », des innovations, témoignant d'une bonne productivité du FR et contredisant l'idée souvent exprimée d'une dérégionalisation en cours du FR. Selon Manno, ce serait plutôt d'une *dédialectisation* qu'il faudrait parler, c'est-à-dire d'une diminution de la part des éléments issus des dialectes dans le FR. Or, « on a eu tendance par le passé à surestimer le rôle des dialectalismes dans la genèse des régionalismes du français ; pendant trop longtemps, le FR a été défini comme ce qui restait du dialecte lorsque celui-ci avait disparu » (2002 : 86).

10. Comme nous le verrons dans la section suivante, divers outils didactiques ont été développés pour concrétiser cette nouvelle orientation.

11. Pour une analyse plus approfondie de ces questions, voir De Pietro 2002 et 2008.

3. Vers une didactique prenant en compte la diversité langagière et la variation

Malgré ces derniers constats, pessimistes, et bien que les orientations définies dans le PER ne mentionnent pas explicitement le FR, ce nouveau *Plan d'études* fournit un cadre – déjà esquissé au moment de la rénovation précédente et de la publication de MF – qui légitime implicitement, potentiellement, une prise en compte du FR dans la perspective plus large d'une didactique plurilingue, plurielle, prenant en compte le répertoire langagier des élèves et ouverte à la diversité des langues et, à l'intérieur de celles-ci, de tous les « lectes » et variétés qui la constituent. Cette potentialité ressort par exemple de l'affirmation suivante, qui concerne la construction de « références culturelles » :

> Acquérir de telles références culturelles – et, ce faisant, considérer son propre rapport aux langues à travers leur histoire, les œuvres qui leur sont attachées et leur place actuelle dans le monde – revient à construire, pour soi, une culture langagière – composée de savoirs, de valeurs et d'attitudes, généralement partagés par la communauté – à même de fonder une identité, et permet de se construire comme personne, de se reconnaitre comme membre d'une ou plusieurs communautés. » (PER 2011, *Commentaire généraux du domaine Langues*, http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg)

Il restait, toutefois, à disposer d'un cadre didactique pour une telle prise en compte. Au tournant du millénaire, M. Wirthner (1999 : 64) soulignait en effet déjà qu'il manquait une problématisation véritablement *didactique* des questions liées à la variation et au FR : Pourquoi le prendre en compte ? comment le faire ?...

Depuis lors, selon nous, un tel cadre a été développé :

- dans un premier temps autour des démarches d'*éveil aux langues,* apparues d'abord en Grande-Bretagne sous la dénomination *language awareness* (Hawkins 1984) ;
- dans un second temps en prenant appui sur le cadre didactique fourni par les « approches plurielles » – définies comme des démarches didactiques « qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, didactique intégrée...) – et par le cadre de référence élaboré pour décrire les compétences et ressources que de telles approches permettent de développer (« CARAP » ; Candelier *et al*. 2012 ; Lőrincz & De Pietro 2011).

En Suisse romande, les moyens d'enseignement *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (ÉOLE) ont été élaborés dans cette perspective. Ils contiennent des activités amenant les élèves à travailler avec diverses langues, dans le but à la fois de développer leurs capacités d'apprentissage et leurs connaissances relatives au fonctionnement et à la diversité des langues

et de les sensibiliser à cette diversité non pas à travers des discours mais en les faisant *travailler avec* ces diverses langues (Perregaux 2003).

L'approche du FR que nous proposons part ainsi des principes suivants :

– La gestion de la pluralité / diversité linguistique (et culturelle) à l'école suppose une approche nouvelle des langues quelles qu'elles soient.
– L'école ne peut privilégier uniquement le français « standard » et quelques autres « grandes » langues : elle doit contribuer à construire le *répertoire plurilingue en devenir* des élèves (*cf.* Conseil de l'Europe, PER...).
– Autrement dit, elle doit reconnaitre la diversité, la valoriser, amener les élèves à travailler avec et sur cette diversité.

Cette approche inscrit ainsi la prise en compte du FR dans une perspective plus large, comme l'affirmait Louise Dabène en 1999 déjà (v. *supra*), car la variation langagière concerne certes le FR, mais aussi d'autres formes de variation « intralinguistique » (diastratique, diaphasique...) et « interlinguistique ».

Le FR, pourquoi ?

L'école ne peut pas tout enseigner ou, surtout, pas tout enseigner avec des finalités semblables. Elle doit se donner des priorités et définir des objectifs didactiquement pertinents pour les objets que, d'une manière ou d'une autre, elle prend en compte.

Or, pour ce qui concerne le FR, il importe de partir du fait que, pour l'essentiel, il est déjà présent dans le répertoire des élèves. Notre coup de sonde historique montre bien, d'ailleurs, que l'école, jusqu'à récemment, a plutôt voulu l'en extirper ! L'enjeu didactique n'est par conséquent pas d'*enseigner* le FR, ni d'en développer la pratique, mais de travailler le rapport que les élèves entretiennent avec leur variété de français, leur attitude à son égard, afin, notamment, de diminuer leur insécurité linguistique (Singy 1996 et 2004 ; Francard 1993) et de leur fournir des connaissances étayées à propos de la langue qu'ils utilisent quotidiennement.

Ainsi, il paraît tout à fait pertinent d'aborder le FR, non pas pour l'enseigner, mais avec les finalités que nous avons exposées et qui justifient sa présence à l'école : légitimation et valorisation des savoirs apportés par les élèves qui – à des degrés très divers – le pratiquent ; mise en évidence de certaines propriétés du langage et de la communication au moyen de comparaisons entre langues, d'activités d'écoute et de repérage, etc., qui développent leurs capacités « transversales » d'apprentissage ; construction de références culturelles à propos de l'histoire des langues, dont le français, et des liens entre les langues ; ouverture à la diversité, *via* une manifestation particulière de celle-ci ; etc.

Une telle approche du FR contribue ainsi à construire diverses *ressources* langagières pertinentes dans le cadre d'un enseignement visant au développement du répertoire plurilingue des élèves (v. CARAP), et qui s'inscrivent parfaitement dans les quatre grandes finalités définies dans le PER pour l'enseignement des langues : Apprendre à communiquer et communiquer – Maitriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues – Construire des références culturelles – Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Voici donc quelques exemples de telles ressources à développer chez les élèves – présentées ici telles qu'elles sont formulées dans le CARAP et mises en œuvre, notamment, dans les ouvrages de la collection ÉOLE –, qui concernent des savoirs à propos des langues (le FR en particulier), des savoir-être (attitudes) et des savoir-faire [12] :

Savoirs ("Knowledge")

K 1.5	Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue

K 2.1	Avoir des connaissances sur la variation des langues en synchronie (p. ex. variétés régionales, sociales, générationnelles, par profession ou pour un public spécifique (anglais international, « foreigner talk », motherese...) etc.)
K 2.1.1	Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions
K 2.1.2	Savoir qu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques socioculturelles de leurs locuteurs pour interpréter ces variations
K 2.1.3	Connaitre des catégories de langues relatives à leur statut (p. ex. langue offi cielle, langue régionale, « argot », etc.)

K 2.4	Savoir que l'identité se construit entre autres en référence à la langue
K 2.5	Connaitre quelques caractéristiques de sa situation ou de son environnement linguistique

Savoir-être ("Attitudes")

A-2.2.2	Être sensible aux variantes (locales, régionales, sociales ou générationnelles) d'une même langue (dialectes, etc.) ou d'une même culture

A-4.5.1.1	Accepter positivement les langues et les cultures minoritaires en classe

12. *Voir* http://carap.ecml.at/descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-fr/default.aspx

A-11.3.4	Être prêt à éliminer ses préjugés sur des langues minorisées (p. ex. langues régionales, langues des élèves migrants, langues des signes, etc.)
A-16.2	Accepter une identité sociale dans laquelle la ou les langue(s) qu'on parle, les cultures auxquelles on participe, occupent une place (importante)
A-16.2.1	S'assumer (ou : se reconnaitre) comme membre d'une communauté sociale, culturelle ou langagière (éventuellement plurielle)
A-16.3	Considérer sa propre identité historique avec confiance ou fierté, mais aussi dans le respect des autres identités
A-16.3.1	Estime de soi, quelle(s) que soi(en)t la langue, les langues ou la culture, les cultures concernée(s) (p. ex. langue ou culture minoritaire, dénigrée, etc.)

Savoir-faire ("Skills")

S 3.2.4	Savoir comparer les langues à l'écoute
S 3.4	Savoir percevoir la proximité lexicale
S 3.4.1	Savoir percevoir la proximité lexicale directe
S 3.4.2	Savoir percevoir la proximité lexicale indirecte (c.-à-d. partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots dans une des langues)

Le français régional, comment ?

Il s'agit donc, comme principe didactique général, d'amener les élèves à travailler avec ou sur le FR. Faute de place nous ne présenterons ici qu'un seul exemple, mais quelques autres activités permettent également d'aborder la question du FR, notamment l'activité *Silence nous écoutons*, dans laquelle les élèves ont à distinguer à l'écoute, en s'appuyant sur différents indices, l'origine régionale de différents locuteurs (Québec, Marseille, Congo, Suisse allemande, Jura) [13].

Un exemple d'activité mettant en jeu le FR : *Le voleur de mots* [14]

Cette activité, destinée à des élèves de 8 à 10 ans, propose une histoire dans laquelle un « voleur de mots » dérobe les mots d'une langue, obligeant ses

13. http://eole.irdp.ch/activites_eole/silence.pdf. Notons par ailleurs qu'une des séquences proposées dans le volume IV du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al*. 2001) porte sur l'interview avec pour thème central le français régional, les accents, les patois, etc. Il s'agit là d'une autre manière d'aborder ces questions : l'objectif prioritaire d'enseignement est en effet la maitrise par les élèves du genre *interview* ; mais le fait de travailler cela sur ces thématiques permet de développer diverses connaissances à leur propos et, en quelque sorte, de *faire d'une pierre deux coups* ! Pour une présentation, v. De Pietro 2002.

14. Activité élaborée dans la cadre du projet Evlang (Candelier 2003) par une équipe catalane ; v. Perregaux *et al*. 2003 (http://eole.irdp.ch/activites_eole/voleur_mots.pdf) et Kervran 2006.

autres locuteurs à trouver des solutions pour continuer à communiquer; comme eux, les élèves sont alors invités à remplacer les mots volés par des synonymes, puis, lorsque ceux-ci sont volés à leur tour, par des mots régionaux, puis par des emprunts à d'autres langues...

La recherche de mots régionaux fournit l'occasion d'une réflexion et d'un « exercice » sur ces mots. Les élèves doivent apparier des mots provenant du français québécois avec leur équivalent en français standard :

glissoire	sarbacane
balancigne	marelle
balloune	piste de luge
tire-pois	balançoire
joke	balle
marence	tobogan
ruine-culottes	cache-cache
cinquante	farce, blague

On a là une illustration d'un des mécanismes didactiques fréquemment mis en œuvre dans l'éveil aux langues, le *mécanisme du détour* qui consiste, comme son nom l'indique, à faire un détour par d'autres (variétés de) langues pour mieux revenir à une réflexion portant sur sa propre (variété de) langue (Perregaux *et al*. 2003, De Pietro 2004) [15]. L'activité permet ainsi de travailler certaines des ressources susmentionnées et, plus fondamentalement, de mener une réflexion sur la communication et sur le statut et la valeur de ces mots – en particulier relevant du FR – susceptibles d'en replacer d'autres...

Remarques conclusives

Après une brève présentation de la situation du FR en Suisse romande, nous avons voulu montrer tout d'abord comment l'école – institution constitutivement chargée de transmettre aux jeunes générations les connaissances et compétences, notamment langagières, censées fonder le vivre ensemble de la société – a progressivement, lentement, pris en compte le FR, puis com-

15. Dans le cadre du projet ÉOLE, diverses activités ont été adaptées afin de prendre davantage en compte les patois romands. On trouve là une activité où les mots à apparier appartiennent à des patois (l'activité propose notamment les patois de Chermignon et Bagnes (Valais), Pleigne et Montignez (Jura), Roisan et Verrayes (Vallée d'Aoste) et Cusy (Savoie) ainsi que trois langues régionales : le picard, le wallon et l'occitan). Voir à ce propos *ÉOLE et patois* : http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/e_docs/e_vol2_3_voleur.pdf.

prendre les obstacles rencontrés et enfin exposer les pistes qui s'ouvrent aujourd'hui pour cette prise en compte.

Si l'ambivalence face aux formes régionales du français est toujours de mise, on observe que la réflexion sociolinguistique sur la variation est tout de même entrée dans l'école, démontrant qu'une prise en compte du FR est pertinente et importante... mais pas nécessairement sous la forme d'un *enseignement* du FR [16].

L'enjeu d'une prise en considération du FR à l'école, en effet, consiste moins à enseigner des formes que les élèves, pour la plupart, pratiquent déjà, mais surtout à les aider à concilier les différentes facettes de leur identité langagière et à construire une identité ouverte, à différentes échelles. Comme le montre l'enquête récente de Heyder (2015) sur l'insécurité linguistique des jeunes Suisses romands, il semblerait d'ailleurs que les processus actuels de globalisation fassent diminuer ce qu'on appelle traditionnellement « l'insécurité linguistique des régions périphériques » (Francard 1993) en réduisant la sujétion au « français de Paris ». L'école se doit dès lors de contribuer au développement d'un sentiment de sécurité linguistique, notamment fondée sur des approches « plurielles » (v. point 3).

Les quelques pistes esquissées ici n'ont certes pas pour prétention de « régler » la question du FR à l'école. Elles consistent plutôt en une tentative d'aborder cette question *autrement* – sans l'enfermer dans une dichotomie « enseigner le FR / rejeter le FR », mais en la recadrant dans une perspective *didactique* orientée vers les objectifs et les moyens que l'école doit se donner pour assurer un développement langagier des élèves qui soit à la fois utile, cohérent, ouvert... et qui leur permette de se construire en tant que personne.

Il s'agit donc, avant tout, d'offrir aux élèves, dans un cadre didactique cohérent, des occasions, concrétisées dans des activités, qui leur donnent la possibilité de réfléchir à leur rapport au langage et aux langues, de connaitre leur environnement langagier, de construire des représentations adéquates de ce que sont les langues (dialectes / variétés, etc.), de leur histoire, des rapports qu'elles entretiennent entre elles (entre autres d'inégalité, mais aussi de parenté par exemple), de se forger une identité (pluri)langagière appropriée au contexte dans lequel ils vivent.

Le FR fait partie de cette réalité plurilangagière dans laquelle vivent les élèves, formée des diverses langues et variétés de langues qui entrent en contact, pas toujours harmonieusement, dans l'espace romand. Le FR est une des composantes de cette réalité, qui joue toutefois un rôle particulier dans le sentiment d'appartenance commun. Pour qu'il puisse assumer ce rôle, il importe qu'on ne le restreigne pas à ses aspects emblématiques, souvent folklorisants, mais qu'on le reconnaisse dans sa forme actuelle, dans la dynamique de ses créations autonomes et de ses emprunts aux autres langues.

---

16. Ce qui est dit ici vaut pour la Suisse romande. Mais il est probable que la situation se présente différemment dans d'autres régions ou pays et que d'autres solutions doivent alors y être trouvées.

La prise en compte du FR débouche en outre sur la découverte du patrimoine linguistique que constituent les dialectes romands (francoprovençaux ou oïliques), appelés couramment patois. Ces derniers ne font certes partie du répertoire langagier que d'une petite minorité d'élèves, mais ils entrent pleinement dans les références culturelles qu'il s'agit de construire chez les élèves : le lexique du FR et des noms de lieux ont largement emprunté aux patois (*une chotte*, fp. *ʃɔta,* 'abri' ; *du cheni*, fp. *tsəni*, 'détritus', 'désordre' ; *s'encoubler*, fp. *ɛnkɔbja*, 'trébucher', etc.) et ceux-ci représentent une pièce importante dans le puzzle de la diversité des langues, comme témoins d'une époque finalement pas si lointaine où le français n'était pas la langue de première socialisation d'une grande partie de la population, comme c'est toujours le cas aujourd'hui, mais pour d'autres raisons (langues de la migration).

Enfin, plus globalement, l'intégration de la diversité linguistique par le biais du FR est une manière d'éduquer les élèves à la variation, à la diversité et complexité de « La langue française » qui, trop souvent encore, est perçue comme un objet figé, unique, intangible...

Bibliographie

AQUINO-WEBER Dorothée, COTELLI Sara et NISSILLE Christel, 2011, « Les recueils de cacologies du XIXe siècle en Suisse romande : entre description et proscription », *Vox Romanica*, n° 70, p. 219-243.

AVANZI Mathieu, SCHWAB Sandra, DUBOSSON Pauline et GOLDMAN Jean-Philippe, 2012, « La prosodie de quelques variétés de français parlées en Suisse romande », dans A.-C. Simon (éd.), *La Variation prosodique régionale en français*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, p. 89-120.

Babylonia, n° 2, 1999, *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (http://babylonia.ch/; numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).

BDLP, *Base de données lexicographiques panfrancophones, www.bdlp.org*.

BERRENDONNER Alain, LE GUERN Michel et PUECH Gilbert, 1983, *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

BESSON Marie-Josèphe, GENOUD Marie-Rose, LIPP Bertrand et NUSSBAUM Roger, 1979, *Maitrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire,* Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

CANDELIER Michel (dir.) 2003, *EVLANG: l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles, De Boeck (rédaction des chapitres 7, 8 et 11).

CANDELIER Michel *et al.*, 2012, *Le CARAP – Compétences et ressources,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DABÈNE Louise, 1999, « Enseigner / apprendre les langues régionales », *Lidil*, n° 20, p. 11-19.

DE PIETRO Jean-François, 2002, « Le français régional à l'école : quelles possibilités ? », dans P. Singy (éd.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal. Une réalité plurinationale*. Berne, Peter Lang, p. 31-66.

DE PIETRO Jean-François, 2004, « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, n° 28, p. 161-185.

DE PIETRO Jean-François, 2008, « L'école face aux variétés du français : réflexions à partir de la situation en Suisse francophone », dans G. Delage (éd.), *La Langue française dans sa diversité*, Québec, Secrétariat à la politique linguistique.

DE PIETRO Jean-François et MATTHEY Marinette, 1993, « Comme Suisses romands on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte... », dans M. Francard (éd.) *L'Insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Louvain-la-Neuve, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 19/3, Vol. I, p. 121-136.

DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard, 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, DeBoeck et Corome, 4 volumes.

DSR = KNECHT Pierre et THIBAULT André, 1997, *Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain*, Genève, Zoé.

ÉOLE, http://eole.irdp.ch/eole/

FRANCARD Michel, 1993, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques», *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 20, p. 1-2.

HAWKINS Eric, 1984, *Awareness of Language: an Introduction,* Cambridge, Cambridge University Press.

HEYDER Karoline Henriette, 2015, „« C'est un français horrible ! » vs « C'est notre identité » : Empirische Ergebnisse zum Sprachverhalten, zum Sprachbewusstsein und zur Sprecheridentität Jugendlicher in der Suisse romande", *Bulletin VALS-ASLA*, numéro spécial, tome 3, p. 31-51.

GASQUET-CYRUS Médéric, 2012, « Variations, représentations et impact sociolinguistiques des dictionnaires : la lexicographie "identitaire" marseillaise », dans C. Rey et Ph. Reynés (éds), *Dictionnaires, norme(s) et sociolinguistique, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique,* 5, Paris, L'Harmattan, p. 333-358.

GPSR = *Glossaire des patois de la Suisse romande*, Neuchâtel et Genève, Victor Attinger puis Droz, 1899-.

KERVRAN Martine (coord.), 2006, *Les Langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3).

KRISTOL Andres, 2014, « Une francophonie polycentrique : lexicographie différentielle et légitimité des français régionaux », dans Y. Greub et A. Thibault (éds), *Dialectologie et étymologie galloromanes. Mélanges en l'honneur de l'éméritat de Jean-Paul Chauveau*, Strasbourg, ELiPhi, p. 275-290.

KNECHT Pierre et RUBATTEL Christian, 1984, « À propos de la dimension sociolinguistique du français en Suisse romande », *Le français moderne,* n° 52, p. 138-150.

LODGE Anthony, 1993, *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard.

LŐRINCZ Ildikó et DE PIETRO Jean-François, 2011, « Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles : le projet CARAP », *Babylonia*, n° 1, p. 49-56.

MANNO Giuseppe, 2002, « La dynamique interne propre au français régional de Suisse romande : réflexions théoriques et méthodologiques autour d'un facteur sous-estimé », dans Pascal Singy (éd.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal. Une réalité plurinationale*, Berne, Peter Lang, p. 83-111.

MOORE Danièle (éd.), 1995, *Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues*, n° 1, *L'éveil au langage*.

MARZYS Zygmunt (éd.) (avec la collaboration de F. Boillat), 1971, *Actes du Colloque de dialectologie francoprovençale*, *Neuchâtel, 23-27 septembre 1969*, Genève, Droz.

OFROM, *Corpus oral de français parlé en Suisse romande,* www.unine.ch/ofrom.

PERREGAUX Christiane, DE PIETRO Jean-François, DE GOUMOËNS Claire, JEANNOT Dominique (éds) 2003, *ÉOLE : Éducation et ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichers de documents et une brochure d'accompagnement).

PIERREHUMBERT William, 1926, *Dictionnaire historique du parler neuchâtelois et suisse romand*, Neuchâtel, Attinger.

Plan d'études romand (PER), 2011, Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Neuchâtel, *http://www.plandetudes.ch*

PRIKHODKINE Alexei, 2011, *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande. Enquête sociolinguistique dans les cantons de Vaud, Genève et Fribourg*, Paris, L'Harmattan.

PRIKHODKINE Alexei, 2012, « Prestige latent, variation spatiale et dynamique sociale : le cas des professions intermédiaires », dans *Actes du IIIe CMLF*, SHS Web of Conferences, p. 2217-2229.

Revue Neuchâteloise, 1971, *Défense et illustration de nos parlers*, printemps, n° 54.

SCHWAB Sandra, DUBOSSON Pauline et AVANZI Mathieu, 2012, « Étude de l'influence de la variété dialectale sur la vitesse d'articulation en français », *Actes des 29es journées d'étude sur la parole (JEP'2012),* Grenoble, p. 521-527.

SINGY Pascal, 1996, *L'Image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, L'Harmattan.

SINGY Pascal, 2004, *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique*, Berne, Peter Lang.

VOILLAT François, 1971, « Aspects du français régional actuel », dans Z. Marzys (éd.), *Colloque de dialectologie francoprovençale organisé par le Glossaire des patois de la Suisse romande (Neuchâtel, 23-27 septembre 1969)*, Genève, Droz, p. 216-241.

WIRTHNER Martine, 1999, « Enseigner le français de Suisse romande à l'école ? Faites seulement ! », *Babylonia,* n° 3, p. 63-65.

4

Variété scolaire du français et pesanteur des représentations normatives

Marie-Madeleine Bertucci
Université de Cergy-Pontoise

Les descriptions de la langue ne paraissent pas dépourvues d'enjeu politique ou idéologique, dont on retrouve la trace dans la recherche scientifique, laquelle n'est jamais sans lien avec le contexte historique dans lequel elle se déploie (Vanséveren 2000 : 9) ; l'idéologie étant comprise ici au sens large de *système d'idées* (*ibid* : 10). Ceci implique une conception du débat d'idées qui suppose que toutes les opinions sont idéologiques par définition.

On tentera de montrer que les descriptions de la langue, comme les autres objets scientifiques, échappent rarement à l'idéologie et/ou à la subjectivité du grammairien ou du linguiste et que, sous l'apparente objectivité, l'objet est certes linguistique mais aussi idéologique et politique,

On fera l'hypothèse que la variété scolaire du français et en particulier les champs de l'étude de la langue, qui sont privilégiés, notamment la grammaire et l'orthographe, sont tributaires des prises de position qui sous-tendent les politiques linguistiques éducatives.

Avant de développer ce propos, je rappellerai le passage des programmes de collège, consacrés au programme de français de 6e. Ce texte figure sur le site du MEN, daté du 28 août 2008, il a été reconduit à l'identique en janvier 2015.

Dans la rubrique *Étude de la langue française*, on lit que

> Dans la continuité du travail mené à l'école primaire, les élèves étudient de façon approfondie le fonctionnement de la langue et apprennent les règles qui la régissent en grammaire, en orthographe et en vocabulaire.

Plus loin, il est précisé :

> Ces connaissances leur permettent d'analyser la construction et le fonctionnement des phrases et des textes. L'accent est également mis sur l'orthographe des mots et leurs différents sens et valeurs selon le contexte dans lequel ils sont employés. Les élèves s'approprient les règles d'accord grammatical en les appliquant dans des contextes divers. [1]

La variation n'est pas mentionnée dans ce texte. Le projet de socle commun du 8 juin 2014 évoque « la diversité des usages du français », notion que ne reprend pas le texte du *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* du 12 février 2015, qui se borne à mentionner le

[1]. http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html (page active le 20 juillet 2015).

« niveau de langue » et un « français orthographiquement et syntaxiquement correct » [2].

On partira de l'idée que la variation est le lieu d'un affrontement entre deux conceptions du français très différentes et que l'insistance sur l'orthographe et la grammaire dans les programmes scolaires en est la manifestation. Cette crispation sur les formes normées résulte des très fortes tensions qui sous-tendent les débats sur le français et ce depuis le XVIe siècle.

On connaît le point de vue des Révolutionnaires sur le français et au premier plan d'entre eux, le rapport de l'abbé Grégoire, l'action des instituteurs de la IIIe République. Les analyses portant sur le français, comme critère d'identification de la communauté nationale, comme instrument politique et idéologique depuis la Révolution, sont bien connues.

On connaît moins, parce qu'elles sont plus anciennes, les positions des grammairiens du XVIe siècle et, en particulier, le débat entre réformistes et conservateurs autour de la question des graphies. Le bouillonnement autour des graphies, qu'a connu le XVIe siècle, rappelle que le français, a traversé une longue période [3] de codification et bien des hésitations avant de se stabiliser sous sa forme contemporaine et de se standardiser (Auroux 1994 ; Cerquiglini 2004).

Cette contribution va s'efforcer de montrer que l'enjeu du débat est la place de la variation, dans la mesure où, dans le cadre scolaire, le français apparaît comme une réalité d'évidence (Baggioni 1997), perçue de tous, de nature non problématique. La variété scolaire du français semble se confondre avec la variété standard, décrite dans les grammaires de référence et les dictionnaires avec un effet normatif, *unificateur*, par rapport auquel se disent les écarts, les fautes (Gadet 1997 : 9).

---

2. http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances._de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf (page active le 20 juillet 2015).

3. On donnera rapidement quelques dates empruntées au *Précis de grammaire historique de la langue française* de F. Brunot et C. Bruneau (1969 : 14 et suiv.) pour évoquer quelques-unes des étapes :

1530 : parution de l'*Esclaircissement de la langue françoise* de Palsgrave, qui est la première grande grammaire française (toutefois destinée aux Anglais).

1532 : Marot crée la règle des participes passés avec *avoir*, imitée de l'italien (v. *Épitre à ses amis*), pour obéir à une fantaisie du Roi. C'est la première fois qu'une règle arbitraire rompt le développement de la langue.

1539 : Ordonnance de Villers-Cotterets, qui impose l'usage du français, le latin perd son caractère de langue vivante. La prononciation érasmienne se répand et distingue latin et français : *totum* ne peut plus se prononcer *toton*, *quamquam* : *cancan.*

1540 : Étienne Dolet préconise l'usage des accents dans son *Traité de la ponctuation de la langue françoise*, suivi des *Accents d'ycelle*.

1542 : Louis Meigret expose un système rationnel d'orthographe : *Traité touchant le commun usage de l'escriture francoise faict par Loys Meigret Lyonnoi, auquel est debattu des faultes & abus en la vraye et ancienne puissance des letres*, d'abord soutenu puis abandonné par Ronsard, l'occasion de rationaliser l'orthographe est perdue. Les lettres étymologiques se maintiennent de même que celles qui se prêtent aux fioritures, y, z...

1549 : *La deffence et illustration de la langue françoise* de Du Bellay préconise l'enrichissement de la langue littéraire et l'absorption des éléments utilisables des parlers locaux.

Dans un premier temps, on essaiera de mettre en évidence le poids de la norme sur le choix des graphies en plaçant l'analyse dans une perspective d'histoire de l'orthographe, et en particulier à un des points clés du débat, à savoir le degré de proximité des graphies avec la langue orale, ce qui permettra de cerner le poids de la norme sur la variété écrite.

Dans un second temps, on s'intéressera à la variation grammaticale, et notamment au modèle du français zéro proposé par Robert Chaudenson, qui place la norme au cœur de la variation. On empruntera les exemples au français populaire et à des français non hexagonaux observables dans l'espace francophone.

En conclusion, on essaiera de proposer quelques pistes permettant d'envisager à quelles conditions il serait possible d'enseigner la variation.

1. L'opposition entre réformistes et conservateurs : l'écart entre le matériel graphique et la langue orale

Le XVIe siècle connaît une situation très confuse en matière de graphies et voit la coexistence de toutes sortes de pratiques, particulièrement dans la permanence d'une tentation étymologisante, maintenue par les partisans du latin. Ce qu'on appelle « l'orthographe ancienne », alourdie entre autres de lettres diacritiques, n'a pas disparu avec l'apparition de l'imprimerie, au point que les réformateurs en dénoncent le caractère difforme. Les lettres diacritiques, héritées de la période des copistes, ne correspondent à aucun son mais donnent des indications sur l'articulation d'autres signes graphiques qu'elles suivent ou précèdent. Ainsi dans *aultre*, le « *l* » est purement graphique, non prononcé, il signale simplement que « *u* » n'est pas un « *u* » consonne, c'est-à-dire un « *v* » puisque les deux lettres n'étaient pas distinguées par les copistes dans la graphie. On hésite aussi entre « *e* » et « *a* » devant « *r* ». Ronsard fait rimer *armes* et *termes*. Les formes phoniques sont aussi très instables. Tory, en 1529, note que les dames de Paris « en lieu de [A] pronuncent [E] bien souuent et disent : « mon mery est a la porte de Peris [...] en lieu de dire mon mary est a la porte de Paris » (exemples cités par Chaurand 1999 : 189 et suiv.).

Les débats sont très nourris sur la question des graphies et sur celle de la correspondance entre l'écrit et l'oral. Louis Meigret dans le *Traité touchant le commun usage de l'escriture francoise faict par Loys Meigret Lyonnoi, auquel est debattu des faultes & abus en la vraye et ancienne puissance des letres*, souligne que la langue écrite n'est que la caricature pleine de cicatrices de la langue orale, comme un portrait qui ajouterait des défauts à l'original :

> Ou est celuy qui ne blamast le peinctre qui entreprenant de pourtraire la face de quelqu'vng : feit en son pourtraict des cicatrices, ou autres marques notables qui ne fussent point au vif ? (1542 : 19)

1.1 La filiation avec le latin

La critique porte sur l'abus des lettres étymologiques que les partisans de l'héritage latin souhaitent conserver dans les mots français pour maintenir la filiation avec le latin. Le français peine à s'imposer en se démarquant du latin, sans jamais parvenir à s'en séparer, puisque existe aussi une tendance à la relatinisation de certains mots, qui coexiste avec le développement du français, ainsi *fidèle* provient d'une relatinisation, d'après FIDELIS. Il remplace la forme populaire [*feoil*].

Pour Peletier du Mans, le français a des sons particuliers que les lettres latines ne sont pas aptes à exprimer (1550 : 48). La nécessité de trouver de nouvelles lettres est un thème récurrent. Les solutions sont multiples : crochets, cédilles ajoutées aux voyelles comme aux consonnes, barrés, accents divers. Cette situation conduit certains observateurs, comme Rambaud, à stigmatiser cet alphabet dont il dénonce le caractère corrompu et à s'émerveiller que l'on puisse encore, dans une telle situation, savoir lire et écrire :

> L'alphabet est si gasté, dépraué & corrompu, qu'il se faut plus esmerveiller de dix qui sçauent lire & escrire que de dix mille qui demeurent ignorans. (1578 : 24)

1.2 Le phonocentrisme et la question de la transcription de la langue orale

Pour les réformateurs, c'est la phonofixation des graphies qui s'impose. Le *Traité* de Louis Meigret, paru en 1542, aborde directement cette question des graphies et de leurs déviations et constitue la première tentative de réforme, très critiquée au demeurant, et abandonnée par son auteur en 1554 (Cerquiglini 2004). Pour Meigret, on doit écrire comme on parle. Il va inaugurer une tradition de soumission de la graphie à l'usage oral, phonocentriste. Il sera suivi par d'autres réformateurs, Peletier du Mans, Sébillet, Ramus. L'unité s'arrête là car de profondes dissensions les opposent et le débat est dissonant. On se bornera ici à prendre l'exemple de Meigret.

Meigret pose en principe que la graphie doit être univoque et que chaque caractère graphique doit correspondre à un phonème. Il lutte donc contre « l'autonomie arrogante de l'écriture » (Cerquiglini 2004 : 76), mais la situation n'est pas aussi simple. D'abord, la langue orale que les grammairiens entendent fixer n'est pas la même pour tous. Chaque projet « n'est que la théorie de la langue orale que son auteur se forme » écrit Bernard Cerquiglini (*ibid.* : 90). La contrepartie, cependant, est que cette absence de contraintes donne libre cours à l'innovation, laquelle ne sera bornée qu'à partir de la publication du premier dictionnaire de l'Académie française. Ensuite, la conception de l'usage que se fait Meigret va, d'une certaine façon, déjà dans le sens de l'homogénéisation et borne de ce fait la diversité.

1.3 Apparition de la notion d'usage. Usage général et emplois populaires et régionaux

Cette notion d'usage apparaît chez les grammairiens du XVIe siècle, qui affirment son caractère premier en matière de langue. Il ne s'agit pas là, toutefois, du *bon usage* que vont développer au XVIIe siècle Vaugelas et Bouhours limité au parler de la cour[4] (Cerquiglini 2004 : 79). La notion procède d'une conception universaliste de la langue, que les grammairiens tentent de décrire globalement en postulant un usage général, qui n'exclut pas les emplois populaires et régionaux. Il constitue donc une *pratique consensuelle* de la langue, fontaine à laquelle le grammairien doit puiser (Cerquiglini 2004), comme Ramus le définira à la fin du XVIe siècle :

> Selon le jugement de Platon, Aristote, Varron, Cicéron, le peuple est souverain seigneur de la langue, et la tient comme un fief de franc aleu, et nen doit recognoissance a aucun seigneur. Lescolle de ceste doctrine nest point es auditoires des professeurs Hebreus, Grecs et Latins en luniversité de Paris comme pensent ces beaux Etymologiseurs, elle est au Louvre, au Palais, aux Halles, en Grève, a la place Maubert : ainsi Cicéron a déclaré quil sest reservé la Science, mais touchant lusage, quil la doné au peuple. (Ramus 1572 : 30)

Si cette notion, chez Meigret, est infiniment moins restrictive que ne le sera au siècle suivant le bon usage de Vaugelas, elle procède néanmoins d'une vision quelque peu idéaliste de l'activité du grammairien et de sa capacité à épuiser la diversité linguistique. Elle est aussi sa faiblesse car ce pouvoir d'action sur la langue lui sera contesté par d'autres, au nom d'autres valeurs, davantage prééminentes socialement.

Bernard Cerquiglini fait débuter à cette époque la divergence entre linguistes et défenseurs de la tradition et autres puristes. L'écrivain d'abord, puis l'académicien au XVIIe siècle, tous ceux pour qui l'acquisition de l'orthographe est un élément de distinction, vont prendre fait et cause pour le français écrit et s'éloigner des positions du linguiste, de la défense de l'oral et de la variation.

2. Le français zéro

Le français zéro, quant à lui, s'efforce de proposer une perspective globale pour aborder les variétés du français dans leur diversité, sans se perdre en fluctuations méthodologiques aussi mouvantes et nombreuses que les variétés elles-mêmes, en permettant de sortir des débats soulevés par la constitution des corpus afin de saisir un objet présenté comme un système. C'est justement cette notion de système qu'on interrogera en posant la

---

4. Anthony Lodge (2006 : 210 et suiv.) insiste sur l'aspect technique de la codification linguistique à travers l'établissement de systèmes unifiés concernant la prononciation, l'orthographe, la grammaire et la rédaction de dictionnaires, qui légitiment l'usage de certains mots, mais aussi sur sa dimension sociale car les entreprises de codification se réfèrent aux couches sociales « ressenties comme les dépositaires de la forme la plus prestigieuse de la langue » (*ibid* : 211). On le verra au XVIIe siècle avec Vaugelas prenant pour norme le parler de la cour.

question de savoir s'il est possible de placer la variation dans l'espace clos d'un système.

2.1 La place de la norme dans l'histoire du français

La référence à la norme et la pression qu'elle exerce ont joué un rôle incontestable dans l'histoire du français. Pierre Guiraud insiste sur cette idée dans *Le Français populaire* :

> Le français cultivé est né de l'action des grammairiens qui au cours des XVIe et XVIIe siècles ont stabilisé et normalisé l'idiome dans une phase de transition où la structuration naturelle du système n'était pas encore achevée. (1978 : 11)

La pression s'est par la suite généralisée voire institutionnalisée avec l'Instruction publique au XIXe siècle et la lutte contre l'usage des dialectes et des langues régionales dans un souci d'unification.

L'histoire de la langue française pourrait être analysée comme celle de la naissance et du développement de cet appareil normatif, de Malherbe à Grevisse (Wolf 1983). L'évolution aurait permis le passage des travaux de Vaugelas et Malherbe visant à ériger en norme le parler de la cour, sociolecte du groupe dominant d'alors, aux débats académiques d'un Grevisse (Chaudenson 1989 : 63). Il existe, cependant, des zones de la langue qui se sont développées en dehors de toute influence normative, c'est le cas des français de Louisiane, par exemple. Il existerait, dans ce cas, une pression antagoniste à la pression normative répondant à une exigence de fonctionnalisation.

2.2 La fonctionnalisation. Une pression antagoniste à la pression normative

Manessy définit le processus de la *fonctionnalisation* comme « l'adéquation étroite des moyens linguistiques mis en œuvre dans la communication à l'efficacité immédiate de cette dernière » [5], donnant l'exemple du système verbal, il montre que si les français régionaux sont loin d'atteindre « l'univocité absolue », ils « en sont proches sous différents aspects » (Wolf 1983 : 7). La fonctionnalisation s'oppose au conservatisme, qui lui fait obstacle et est imputable soit à la pression de la norme, soit au poids d'une tradition culturelle (*ibid.* : 15). On peut donc dire qu'une fois réunies les circonstances sociolinguistiques qui réduisent la pression de la norme et le poids de la tradition, le champ de la fonctionnalisation s'ouvre largement.

Si l'on considère les français dans leurs variétés temporelles et spatiales, on constate qu'il existe une remarquable permanence : « non de la variation elle-même, mais des zones du système où on la voit se manifester » (Chaudenson 1984 : 64), d'où l'intérêt d'identifier des secteurs qui présentent de manière constante des phénomènes de variation [6] : « c'est-à-dire des

---

5. Ce concept de « fonctionnalisation » s'apparente au concept d'optimisation mis en évidence par Hjelmslev (1938).

6. Ce qui suppose d'admettre que la variation ne contamine pas forcément l'ensemble du système mais peut n'atteindre que certains de ses éléments.

variables qui selon les lieux et les temps peuvent faire apparaître des variantes semblables ou différentes » (*ibid.*) et de confronter les variantes en fonction du degré d'influence de la pression normative.

L'exemple du pronom de reprise du sujet nominal à la troisième personne illustre assez bien le propos. Si le français familier connaît *Tout le monde il est beau*, une diminution de la pression normative conduit à l'amuïssement du *l*, et à un tour comme *tous i vient*[7] (Frei, 1929 : 151), qui est perçu dans les représentations ordinaires comme une infraction à la norme. Le français du Missouri présente la forme : *on l'est pauvre* et la systématisation de la prosthèse[8] de *l'* dans des tours comme *l'est* ou *l'avait* qu'on retrouve dans le créole réunionnais qui généralise les formes de troisième personne du singulier comme marqueurs préverbaux invariables à toutes les personnes : *lé* (l'est) ; *lavé* (l'avait) ; *lété* (l'était) (Chaudenson 1989 : 68). On notera cependant que la créolisation offre un processus distinct, qu'on proposera d'interpréter néanmoins comme l'aboutissement de la variation par la radicalisation de la dynamique interne du français et la modification des traits de base du système.

Les formes de l'interrogation constituent un exemple assez net de ces convergences. Les locuteurs du français familier emploient plutôt *qui c'est qui ?* que la construction régressive *qui est-ce qui ?* Guiraud relevait dans *Le Français populaire* des formes qu'il classait dans la série des emphatiques telles que : *où c'est-ti que, ousque, qui c'est-ti que* (1965 : 49). Frei notait dans la première moitié du XXe siècle que :

> Dans la langue parlée, la phrase interrogative semble aujourd'hui, de par le pullulement des formes concurrentes extraordinairement compliquée : *qui c'est qui est venu ? Qui c'est-ti qui est venu ?* Si la phrase interrogative traverse une crise, tout ce désarroi s'explique cependant par les essais multiples que tente le langage avancé pour supprimer l'inversion, c'est-à-dire pour obtenir la même séquence que dans la phrase affirmative. (1929 : 158-159)

Les français non hexagonaux généraliseraient davantage des formes du type *interrogatif simple + c'est ou ce* (Chaudenson 1984 : 124). Ce phénomène pourrait être attribué à un mouvement identique de rejet de la construction régressive identique à celui du français avancé (Chaudenson 1984).

2.3 Le poids de la norme sur la variété scolaire. La place de l'oral

On pourrait multiplier les exemples. On soulignera que les formes évoquées sont distantes du français normé, qui est celui de l'école, et peuvent conduire à s'interroger sur les concepts de norme et de grammaticalité, qui président à la conception héritée de l'histoire. Placer l'enseignement de la langue dans

---

7. Étant entendu que cet amuïssement est très ancien et le réduire à n'être qu'un trait du français populaire est une approche réductrice. Il s'observe en ancien français dans l'emploi de *qui* pour *qu'il*. Il a été entériné graphiquement dans *oui* ou *nenni* (*o il* ; *nen il*) (Grevisse 1936, rééd. 1997 : 969).

8. « Adjonction à l'initiale d'un mot, d'un élément (lettre, syllabe) non étymologique, sans modification sémantique (ex. : le "l" de lendemain) » (*Le Petit Robert* 2015).

une perspective variationniste pourrait être une solution. Cette approche considère la langue comme un continuum constitué par les différentes « manières de parler » et non comme un absolu stable. Connaître les traits du français parlé est sans doute nécessaire pour construire une approche comparative de celui-ci avec le français standard écrit de l'école. On ne peut que regretter à cet égard l'inaptitude de « l'outillage grammatical scolaire » à prendre en compte la langue parlée (Chiss 1997 : 45) et le manque d'outils didactiques mis à la disposition des enseignants. La standardisation a porté essentiellement en français sur l'écrit, qui apparaît plus homogène que l'oral, instable et hétérogène du fait de la variation (Gadet 2003 : 32). L'enseignement de la langue portant uniquement sur l'écrit, les formes écrites sont les seules légitimes et matérialisent la langue (*ibid.*). Ceci accroît pour l'école la difficulté à prendre en compte de l'hétérogène, de l'instable à travers le parlé ou le non standard (Gadet 1997 : 8). En effet, la prééminence de l'écrit produit un effet d'homogénéité qui masque l'existence de deux organisations typologiquement différentes qui soulignent que l'oral est un lieu de complexité linguistique et pas seulement de simplification par rapport à l'écrit (Gadet & Lureau 1993 : 4).

La morphologie enfin est un point critique, et ce sont peut-être les atteintes à la morphologie qui contribuent le plus à la visibilité des difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue. La morphologie fait partie de ce que J.-L. Chiss appelle les « zones de vulnérabilité » du français (1997 : 68).

En morphologie verbale, on observe une « conjugaison par l'avant » (*ibid* : 142), due à une usure des désinences des personnes (seules trois formes distinctes s'entendent à l'oral), qui renforce l'usage obligatoire des sujets : « Le français parlé ne marque plus la personne dans le mot verbal lui-même, mais au niveau du syntagme » (*ibid* : 142). On perçoit ici les différences existant entre les deux typologies de l'oral et de l'écrit abordées plus haut et notamment la complexité de l'oral.

Au total, on fera donc l'hypothèse que les élèves se réfèrent aux typologies spécifiques de l'oral qu'ils transposent à l'écrit sans prendre en compte le système de l'écrit.

Au bout du compte, on dira que, d'une manière générale, c'est la description scolaire du français qu'il convient d'interroger et de renouveler en prenant en compte les travaux sur le non standard et l'oral. En effet, on peut se demander si une certaine tradition de la didactique de la grammaire ne conduit pas au figement des connaissances. Les élèves connaissent des règles, ont un métalangage grammatical plus ou moins disponible mais il n'est pas opératoire, d'où la question de savoir s'il ne convient pas de différer l'apprentissage de la terminologie grammaticale. L'apprentissage et la maîtrise de la langue ne se réduisent pas à l'acquisition d'une terminologie et les élèves n'identifient pas toujours sous la terminologie grammaticale, les faits de langue qu'elle désigne. Il serait probablement utile également de

connaître les représentations et les pratiques des enseignants en didactique de la langue afin de voir comment celles-ci induisent la construction de savoirs grammaticaux opérationnels chez les élèves ou de savoirs figés.

La condition est sans doute de mettre en perspective les représentations et le statut du français. C'est cette certitude qu'il conviendrait d'interroger, afin de savoir au bout du compte quel français enseigner à l'école. L'objectif serait donc de délimiter un certain nombre de thèmes qui s'avèrent problématiques pour l'apprentissage du français. C'est parce qu'ils sont problématiques qu'ils peuvent constituer des champs de recherche et ouvrir la réflexion sur des contenus de formation à offrir aux enseignants. Proposer des entrées sur la langue différentes de celles des manuels et ciblées sur des points précis dans le cadre d'une opposition oral/écrit pourrait être pertinent et renouveler la formation en linguistique des enseignants en offrant des pistes encore peu explorées.

Bibliographie

AUROUX Sylvain, 1994, *La Révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

BAGGIONI Daniel, 1997, *Langues et Nations en Europe*, Paris, Payot.

BRUNOT Ferdinand et BRUNEAU Charles, 1969, *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson et Cie.

CERQUIGLINI Bernard, 2004, *La Genèse de l'orthographe française (XIIe - XVIIe siècles)*, Paris, Honoré Champion.

CHAUDENSON Robert, 1989, *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'Harmattan.

CHAURAND Jacques (dir.), 1999, *Nouvelle Histoire de la langue française*, Paris, Seuil.

CHISS Jean-Louis, 1997, « Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves "non francophones" », dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (éds), *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*, Paris, Nathan, p. 55-76.

FREI Henri, 1929, *La Grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*, Genève, Slatkine Reprints, 1971.

GADET Françoise, 1997, *Le Français ordinaire*, Paris, Armand Colin.

GADET Françoise, 2003, *La Variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

GADET Françoise et LUREAU Serge, 1993, « Présentation », dans F. Gadet et S. Lureau (éds), *Le Français aujourd'hui*, 101, *Norme(s) et pratiques de l'oral*, p. 3-5.

GREVISSE Maurice, 1936, 13e éd. par A. Goose 1997, *Le Bon Usage*, Bruxelles, De Boeck et Duculot.

GUIRAUD Pierre, 1978, *Le Français populaire,* Paris, Puf.

LODGE R. Antony, 1993, 2006, *Le Français : histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard.

MANESSY Gabriel, 1983, *Français, créoles français, français régionaux*, communication au IVe colloque international des études créoles, dactylographié.

PELETIER DU MANS Jacques, 1550, *Dialogue de l'ortografe e prononciation françoese departi en deus livres*, Poitiers (Genève, Slatkine reprints, 1964).

Petit Robert, 2015, Paris, Dictionnaires Le Robert.

RAMBAUD Honorat, 1578, *La declaration des Abus que l'on commet en escrivant et le moyen de les eviter et representer nayvement les paroles*, Lyon, Jean de Tournes.

RAMUS Pierre [de La Ramée], 1572, *Grammaire*, Paris (Genève, Slatkine reprints, 1972).

TORY Geoffroy, 1529, *Champ Fleury, Au quel est contenu lart et science de la deue et vraye proportion des lettres attiques, quon dit autrement lettres antiques, et vulgairement lettres romaines proportionnees selon le corps et visage humain* (repr. Paris et La Haye, Mouton, 1970).

VANSÉVEREN Sylvie, 2000, *Modèles linguistiques et idéologies : « Indo-Européen », T. 1*, Paris, Éditions Ousia.

WOLF Lothar, 1983, « La normalisation du langage en France, de Malherbe à Grevisse », dans Édith Bédard et Jacques Maurais (éds), *La Norme linguistique*, Québec et Paris, Robert.

Sitographie

HJELMSLEV Louis, 1938, « Relations de parenté des langues créoles », *Revue des Études indo-européennes*, I.1, Bucarest, Librăria academică, p. 271-286 [http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k164134k/f3.zoom] (page active le 20 juillet 2015).

MEIGRET Louis, 1545, *Traité touchant le commun usage de l'escriture francoise faict par Loys Meigret Lyonnoi, auquel est debattu des faultes & abus en la vraye et ancienne puissance des letres*, Paris, Imprimerie de Jeanne de Marnef, [http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k507823] (page active le 20 juillet 2015).

Programmes du collège [http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html] (page active le 20 juillet 2015).

Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 12 février 2015 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances._de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf] (page active le 20 juillet 2015).

5

Le rapport des allophones à la norme et à la variation diatopique du français en classe de FLE : le cas du public italien

Hugues Sheeren
Université de Bologne

Notre contribution a pour but d'esquisser très succinctement un tableau de la situation de l'enseignement du français en Italie, en particulier en analysant le rapport des Italiens à la norme linguistique, en général dans un premier temps, mais surtout à la langue française – quand elle fait l'objet d'un apprentissage – ensuite. Des années d'expérience dans l'enseignement du français à des apprenants allophones nous ont poussé à nous interroger sur cette notion. Exerçant dans un pays où toute une panoplie de dialectes est encore présente, où la standardisation (relative) de la langue nationale est somme toute assez récente, nous avons jugé opportun de nous pencher sur la perception de la variation géographique du français par un public italophone et sur les représentations que se fait celui-ci d'un modèle (idéal?) de français standard, si tant est qu'il puisse exister en dehors des manuels de FLE utilisés dans la Péninsule.

Il convient tout d'abord de contextualiser brièvement le sujet que nous analyserons en brossant le cadre général dans lequel la langue de Molière est enseignée.

1. La situation actuelle du français en Italie

Le français est traditionnellement la langue qui était étudiée dans les établissements scolaires italiens, les origines communes du français et de l'italien ainsi que la proximité géographique de la France et du Bel Paese ayant été longtemps perçues comme deux motifs suffisants pour justifier son apprentissage. En raison de son rayonnement international d'une part, de la fascination qu'elle exerce, de la richesse de sa littérature ainsi que de sa parenté avec l'italien d'autre part, le français a longtemps été une langue privilégiée dans la Péninsule.

Les années quatre-vingt marquent un réel tournant dans les institutions scolaires au sein desquelles l'anglais commence à entrer en lice. Si l'anglais ne représente pas d'emblée une menace pour le français, en vertu du principe de l'enseignement de deux langues étrangères dès le collège voire dès le lycée (du moins pour certaines filières), il détrône néanmoins très vite le français, surtout à partir du XXIe siècle. La langue de Shakespeare devient

obligatoire à tous les niveaux et ce, toutes filières confondues. Désormais, tout élève diplômé (lycée général, enseignement technique ou professionnel) est censé avoir étudié l'anglais. Depuis l'an 2000, année du « Progetto Lingue » et surtout 2001 « Année européenne des langues », on remarque paradoxalement chez les ministres de l'Éducation en fonction un véritable engouement pour l'anglais, la volonté de s'internationaliser en imposant l'idiome du monde de l'économie, des finances, des institutions européennes dans les programmes des écoles et universités. Alors que l'année 2001, de par la promotion de l'allemand, de l'espagnol, du français etc., aurait dû aider à démentir l'idée couramment répandue que les Italiens ne parlent pas bien les langues, l'attitude qui semble gagner les représentants du gouvernement depuis quinze ans pourrait se résumer en la devise suivante : « Nous sommes Européens, seul le tout-anglais nous affranchira de notre provincialisme. » Ceci induit chez les élèves l'idée que cette langue est non seulement utile mais indispensable – impression renforcée par les messages véhiculés par les médias – et que les autres langues sont moins intéressantes [1].

Alors que la ministre de l'Éducation, Letizia Moratti, impose l'apprentissage de deux langues étrangères parlées dans l'Union européenne, ses successeurs détourneront la législation établie par le Traité de Maastricht et permettront d'utiliser les heures de cours normalement consacrées à la deuxième langue à un renforcement de l'apprentissage de l'anglais. Dès lors, la deuxième langue est tout à fait perçue comme accessoire par les parents et élèves. Dans les collèges, les trois heures de cours hebdomadaires ont, depuis quelques années, été réduites à deux. Bien souvent, au lycée, elle n'est même plus étudiée. Dans une intervention de l'ADILF, De Gennaro et Diegoli mettent en évidence ce triste constat : « Negli ultimi anni, infatti, con una netta inversione di tendenza rispetto ad alcuni decenni or sono, solo un esiguo numero dei nostri diplomati di scuola superiore può vantare di aver studiato il francese, o un'altra seconda lingua, per almeno otto anni, vale a dire per i tre anni della ex scuola media più i cinque della secondaria » [2] (Enrico De Gennaro & Silvia Diegoli, s.l.n.d. : 3) alors que la Commission Européenne stipule qu'« À l'issue du parcours de formation initiale, c'est bien de deux langues étrangères communautaires que chacun doit avoir la maîtrise. » Les auteurs ajoutent ensuite qu'il s'agit d'un retour en arrière par rapport à la réforme Moratti et que le caractère à la fois facultatif et optionnel

1. Voir Fabio Caon, *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media,* Edizioni Cà Foscari, Collana SAIL, Venezia, 2012, p.10 qui dit «ciò genera una percezione da parte degli studenti (e, vista l'età del campione focalizzato, anche delle famiglie) dell'inglese come lingua utile, indispensabile – percezione confermata dai mass media – collocando le altre lingue straniere in una posizione secondaria. La conseguenza di questo ruolo di secondo piano è spesso una scarsa motivazione allo studio delle altre lingue, viste come meno utili e interessanti.»

2. « Au cours des dernières années, en effet, avec une nette inversion de tendance par rapport à il y a quelques décennies, seul un petit nombre de diplômés de l'école secondaire peut se targuer d'avoir étudié le français, ou une autre deuxième langue, pendant au moins huit ans, c'est-à-dire trois ans au collège et cinq ans au lycée » (toutes les traductions sont de notre fait).

de la deuxième langue traduit le manque d'importance attribué à la valeur formative d'une langue étrangère. » (page 4).

Par ailleurs, le choix de la deuxième langue est souvent imposé par l'école. Dans les collèges notamment, « raramente gli studenti hanno una scelta tra più lingue (nelle scuole in cui questo è possibile, la lingua favorita è lo spagnolo da almeno quindici anni), per cui la seconda lingua è vissuta come un'imposizione e il francese è, spesso, un'ulteriore imposizione » [3] (Caon 2012 : 9).

Le français ne relève pas d'un choix personnel et est donc subi. Dans l'introduction de l'ouvrage de Fabio Caon à peine cité, Marie-Christine Jamet (2012 : 14) souligne l'impact que peut exercer l'imposition d'une langue sur la perception de celle-ci par ses apprenants. En Vénétie, région où les élèves du collège sont les plus réfractaires au français selon l'enquête relatée, on constate que trois quarts des collégiens n'ont pas pu choisir la deuxième langue. Par conséquent, le français est vécu inévitablement comme une contrainte.

2. Le français : une langue démodée ?

Autre aspect à souligner : le caractère peu attractif du français. Les Francophones sont souvent étonnés de l'image stéréotypée de la langue française qu'ont de nombreux allophones. Le français serait-il une langue du passé ? Pas exactement, mais en tous cas cet idiome ne fait aujourd'hui ni moderne ni vraiment international. Bien qu'il soit en deuxième position après l'allemand en termes de locuteurs dans l'Union européenne et que les villes qui abritent les grandes institutions européennes (Bruxelles, Strasbourg et Luxembourg) soient situées dans des pays francophones, le français, aux yeux des Italiens et Italiennes, n'est pas forcément une langue indispensable pour pouvoir communiquer avec des étrangers. De plus, comme le fait remarquer Jamet, « empiriquement, on se rend bien compte, en écoutant les gens, que le français est associé aux valeurs négatives attribuées à ses locuteurs hexagonaux – "grandeur" (entendue péjorativement), arrogance, présomption – et à la perception d'une culture ennuyeuse et d'une autre époque, une culture, disons-le "ringarde" » (Jamet 2008 : 31).

Le caractère passéiste qui caractériserait le français est à notre sens lié à plusieurs facteurs. Premièrement, on constate effectivement chez les jeunes l'impression d'être mis face à une culture peu attirante et désuète, corollaire, selon nous, du centralisme qui caractérise la langue depuis plusieurs siècles. Loin de véhiculer une culture branchée, ouverte à la diversité, désireuse de se renouveler et d'intégrer les apports de la francophonie, le volet « civili-

3. « Les élèves ont rarement le choix parmi plusieurs langues (dans les établissements où cela est possible, la langue favorite est l'espagnol depuis au moins quinze ans), raison pour laquelle la deuxième langue est vécue comme une imposition et le français est souvent perçu comme une imposition ultérieure ».

sation » du cours de français se résume souvent à la découverte de grandes personnalités qui ont fait la gloire de la France (chanteurs, romanciers ou poètes, peintres, acteurs et actrices...), que les élèves perçoivent comme appartenant à une époque révolue. Quoique les manuels et les enseignants cherchent à faire connaître des célébrités plus contemporaines, celles-ci sont invariablement liées à la France, surtout à Paris, et ne modifient pas vraiment l'image surannée et prétentieuse du français tandis que l'intégration des cultures des pays francophones pourrait justement modifier cette représentation réductrice [4]. C'est un point sur lequel nous reviendrons.

En deuxième lieu, il faut souligner qu'en Italie l'enseignement de la langue française implique l'étude approfondie de la littérature. Dans les lycées, à partir de la troisième année, le cours de français consiste essentiellement à faire connaître la littérature de l'Hexagone. La grammaire est considérée comme acquise puisqu'elle a été vue en début de cycle et la matière ne porte désormais plus que sur les textes littéraires, du Moyen Âge jusqu'au milieu du XXe siècle environ. Nous sommes donc en présence d'un système traditionnel où la langue a un statut inférieur par rapport à la littérature. Cet aspect est confirmé par le fait que pendant longtemps, à l'université, on ne différenciait pas les deux enseignements, celui de la langue étant confié aux lecteurs ou lectrices et celui de la littérature aux professeurs titulaires, mais ces deux parties ne constituaient qu'un seul cours. Ce n'est qu'à partir des accords de Bologne que le cours de langue a pu bénéficier d'une autonomie propre. Jusqu'en 2001, le cours de « Lingua e letteratura francese » était constitué d'un lectorat sanctionné par une épreuve préliminaire à l'épreuve de littérature, envisagée comme le couronnement d'un apprentissage, l'aboutissement d'un cycle entériné généralement par la figure du « professeur ordinaire ».

Étant donné que le contenu des cours scolaires ou universitaires de littérature est la plupart du temps axé sur les auteurs célèbres qui ont fait la gloire des grands courants littéraires français et européens, on ne peut pas dire que ceux-ci véhiculent une image moderne de la culture française, puisqu'ils sont limités à l'étude d'auteurs comme Racine, Descartes, Flaubert, Hugo ou Maupassant pour n'en citer que quelques-uns. La littérature contemporaine n'est que rarement abordée, faute de temps dans une programmation déjà chargée mais peut-être aussi faute de recul critique temporel, d'où une carence de textes plus récents dans les anthologies. On peut donc penser que le fait de se tourner uniquement vers des écrivains du passé ne peut contribuer qu'à conférer au français l'image d'une langue dépassée, empreinte d'un air d'antan, représentation renforcée par la présence dans les universités d'un corps professoral âgé qui travaille parfois

4. Qu'il suffise de voir comment un chanteur comme Stromae, belge d'origine rwandaise, remporte un énorme succès auprès des jeunes allophones. Il apporte un souffle de nouveauté et corrige la représentation qu'ils se font de la chanson française, qu'ils perçoivent comme peu attirante. Certain(e)s enseignant(e)s ne connaissent guère les chanteurs et chanteuses francophones d'aujourd'hui, comme si cet univers s'était arrêté à Édith Piaf, Georges Brassens et Charles Aznavour.

encore bénévolement au-delà de l'âge de la retraite (actuellement fixée à soixante-dix ans). Issus eux-mêmes d'un enseignement traditionnel, ces professeurs transmettent à leur tour une littérature émanant la plupart du temps seulement de la France métropolitaine, focalisée sur la lecture du panthéon littéraire des siècles passés. La vision de la langue véhiculée par ceux et celles qui en sont les passeurs est également francocentrée et peu ouverte à la variation, quelle qu'elle soit. Dès lors, la langue présentée aux apprenants est non seulement hexagonale, mais encore appartient à un registre soutenu ou académique et ne reflète pas vraiment l'usage du quotidien.

Il faut cependant nuancer ce point car, depuis les années quatre-vingt, les littératures francophones ont acquis droit de cité. Tirant parti de l'originalité et de la nouveauté de la matière, certains professeurs universitaires (actifs dans les universités de Milan, Bologne, Turin, Bari, etc.) ont d'ailleurs misé leur carrière sur celles-ci, à travers la fondation tantôt de véritables centres d'études axés sur une zone précise de la francophonie, tantôt de revues spécialisées consacrées uniquement aux écrivains non-hexagonaux et même si cet engouement ne s'est pas toujours traduit par la fondation de centres, des individus isolés s'y sont intéressés et ont publié de nombreux travaux sur le sujet [5]. Cette ouverture à la francophonie va de pair, nous semble-t-il, avec un intérêt croissant pour des auteurs plus contemporains, comme si en s'intéressant aux écrivains d'ailleurs les professeurs s'étaient d'un coup affranchis non seulement du patrimoine littéraire français mais aussi d'un enseignement tourné vers le passé. Le souffle de nouveauté proposé par la francophonie semble avoir concédé une forme d'intérêt à la diversité mais aussi à une littérature plus actuelle, reflet plus fidèle d'une France métissée. Nous verrons plus loin que ce changement d'attitude s'est néanmoins limité à une ouverture à la francophonie littéraire, car le modèle de référence d'un point de vue linguistique reste Paris.

3. Le rapport du peuple italien à la norme de sa propre langue

L'Italie se caractérise encore aujourd'hui par une mosaïque de dialectes plus ou moins utilisés selon les régions. Bien que la langue nationale « standard » ait été codifiée depuis plusieurs décennies sous l'impulsion des médias (la RAI ayant joué un rôle de premier plan), les patois locaux connaissent encore une certaine vitalité, qui varie d'un endroit à l'autre du pays et parfois aussi selon le milieu social et/ou géographique (urbain, montagneux ou rural).

Le dernier sondage Istat (Istituto nazionale di statistica) sur l'usage de l'italien et des dialectes remonte à 2006 [6]. Il s'avère qu'environ 73 % des Italiens parlent italien tous les jours en dehors de la maison alors que le reste

5. Pour plus d'informations sur le sujet nous renvoyons à la communication de Liana Nissim « Les littératures francophones en Italie », prononcée au *LVIIIe Congrès de l'Association* le 3 juillet 2006 (disponible en ligne sur www.persee.fr).

6. http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070420_00/testointegrale.pdf.

(environ 27 % donc) parle seulement – ou presque – un dialecte au quotidien, soit plus d'un quart de la population. Si l'on considère seulement l'usage de la langue standard dans les foyers, le pourcentage des gens parlant exclusivement italien en famille chute à 45 %. Bien souvent, il y a alternance du dialecte et de l'italien mais, dans 16 % des cas, seule la langue régionale est utilisée.

Selon ce sondage, trois catégories de personnes sont les plus enclines à parler un dialecte local : les personnes âgées, celles n'ayant pas fait d'études ou encore celles de sexe masculin. On l'utilise davantage dans des zones rurales ou montagneuses qu'en ville. Rien de nouveau, dira-t-on, car c'est ce qu'ont démontré d'autres enquêtes menées ailleurs. Cependant, ces résultats sont à nuancer car, comme nous venons de le dire, ces données varient d'une région à l'autre. À l'Université de Ferrare, où nous enseignons, une bonne partie des étudiants vient de Vénétie, une des régions d'Italie où, selon l'Istat, on pratique le plus le dialecte dans la vie quotidienne. Ainsi, on peut à la fois être jeune, de sexe féminin, avoir entrepris des études universitaires et parler un patois local, ce qui contredit les résultats relevés ailleurs. D'autre part, il est avéré que c'est l'anglais qui est la langue la mieux connue chez les adolescents et leurs parents alors que les personnes de soixante ans et plus parlent davantage le français.

Chose étonnante soulignée par ce sondage : les dialectes seraient moins stigmatisés par les locuteurs qu'autrefois. Ils sont généralement perçus de manière plus positive que par le passé. Les résultats indiquent que la population voit les patois comme une ressource linguistique qui s'ajoute à la connaissance de la langue standard. Dans certaines régions du pays, il est courant d'entendre le parler local dans la vie quotidienne et, au cinéma, il n'est pas rare de voir un film en dialecte avec des sous-titres en italien.

La population italienne fait preuve d'une grande tolérance à l'égard de la variation par rapport à l'italien standard : le fait qu'un vocable ne soit pas prononcé de la même façon partout, qu'un fruit se nomme de façon différente ou qu'un légume change de genre d'une province à l'autre ou encore qu'un temps verbal soit utilisé dans une région et pas ailleurs ne semble pas poser le moindre problème. La variation linguistique est vécue comme un fait normal : elle suscite la curiosité, peut faire sourire, mais est rarement fustigée. Ceci pourrait donc nous faire penser que cette tolérance envers la diversité des usages de l'italien se reflète sur les représentations de ce même peuple dès lors qu'il se retrouve en situation d'apprentissage d'un autre idiome.

4. Le rapport du corps enseignant et des apprenant(e)s à la norme du français

Les personnes ayant appris ou étant en train d'apprendre la langue de Molière éprouvent une très grande admiration pour la culture franco-française ainsi qu'un amour passionné pour Paris. De ce fait, le français de France et

surtout celui de la capitale, est érigé en modèle auquel se conformer, attitude renforcée par le fait que le corps enseignant est principalement constitué de personnes non-natives et que le besoin d'avoir une norme à laquelle se référer est très prégnant. C'est donc naturellement que ces dernières vont se tourner vers la variété parisienne. Cependant, comme nous venons de le dire, les Italiennes et Italiens vivent au quotidien le phénomène de la variation régionale, envers laquelle ils/elles sont beaucoup plus tolérant(e)s qu'un locuteur de l'Hexagone. Ceci pourrait donc laisser supposer que cette tolérance à l'égard de la multiplicité des usages de l'italien se répercute sur la vision qu'ils/elles ont de la langue française. Du fait que les enseignant(e)s de FLE italien(ne)s n'ont pas une conception figée de la langue car évoluant dans un milieu sociolinguistique où l'unilinguisme n'existe pas, on pourrait s'attendre à ce que les variétés géographiques du français soient appréciées dans tous leurs éventails de couleurs. Pourtant une enquête récente réalisée par un chercheur universitaire a donné des résultats surprenants.

4.1 L'enquête de Jonathan Merlo (Université Stendhal, Grenoble 3 – Università per Stranieri di Siena)

Afin de savoir quel regard portaient les enseignant(e)s italien(ne)s sur le français parlé du Québec (et de manière générale sur les variétés diatopiques de la langue qu'ils transmettent), Jonathan Merlo (Université de Sienne) a mené une enquête, fin 2013 début 2014, dans 2 297 lycées italiens et quatre établissements du canton suisse du Tessin. Son travail, qui est relaté de façon partielle dans un article récent (Merlo 2014, disponible en ligne), comportait une quarantaine de questions axées sur leur perception des variétés du français et sur leur rapport à la norme en général, la manière dont elles/ils envisagent la francophonie, comment elles/ils en parlent en classe etc. Ainsi, on y trouve des questions comme « *Parmi ces villes, quelles sont celles que vous associez spontanément au français ? Où enverriez-vous prioritairement vos élèves pour suivre un cours de langue ? Avez-vous déjà séjourné dans l'une des régions francophones suivantes ?Si oui, avez-vous eu du mal à comprendre les gens de ces régions/pays ? Pourriez-vous parler de la langue française au... / en... (suivi de noms de pays) ?* »

Ce qui émerge de ce sondage, auquel ont participé plus de 600 professeurs, est que peu d'enseignant(e)s des lycées italiens ont été formés à la variabilité géographique du français. Paris et Tours sont les deux villes les plus conseillées pour un séjour linguistique parmi une liste de dix grandes agglomérations alors que « la métropole de Montréal n'est que peu associée directement à la langue française ; de même, elle ne serait pas fréquemment conseillée à des apprenants comme destination pour un séjour linguistique » conclut Merlo. En effet, en italien la ville de Montréal est prononcée « à l'anglaise », ce qui pourrait expliquer qu'elle n'est pas associée au monde francophone dans l'esprit des personnes sondées. On voit également que les

villes qu'elles relient à la qualité de la langue française sont invariablement celles auxquelles on s'attendrait : la Ville lumière ainsi que Tours (le mythe du meilleur français perdure !) alors que le Québec fait l'objet de réticences.

Il y aurait de nombreuses choses à commenter à propos de ce sondage très intéressant. Limitons-nous encore à évoquer quelques réponses très parlantes, par exemple le fait qu'accueillir une lectrice ou un lecteur de conversation québécois(e) ou maghrébin(e) voire provenant du sud de la France en classe ferait l'objet de réticences parmi les répondants ou qu'ils se sentiraient assez mal à l'aise s'ils devaient donner une leçon sur les différents types de français. Par ailleurs, le sondage démontre que l'image du « bon français » est non seulement associée à un pays, voire la région de l'Ile-de-France ou à la ville de Tours, mais aussi à la langue écrite, en particulier littéraire. Selon le jeune chercheur, les personnes interviewées ont du mal à appréhender la langue sur le versant de l'oralité et ceci provient certainement d'une part de leur conformisme à l'idéologie dominante et d'autre part du fait que le système scolaire conçoive l'apprentissage de la langue à travers la littérature et la langue écrite (Merlo 2014, déjà cité).

Par conséquent, nous nous trouvons face à un paradoxe étonnant : si les protagonistes de la transmission du savoir évoluent dans un milieu caractérisé par la multiplicité des usages, ouvert au phénomène de la variation, ceux-ci semblent avoir intégré la norme hexagonale et font preuve d'un monocentrisme déroutant. En effet, il est surprenant de constater que des personnes ayant grandi dans un pays où la pluralité linguistique règne en maitre ont développé une vision prescriptive de la langue française qu'ils transmettent, stigmatisant tout écart par rapport à la norme, surtout au niveau diatopique (le diaphasique ou le diastratique ne subissant pas la même réprobation).

Par ailleurs, on constate un réel intérêt pour les littératures francophones (les personnes ayant répondu au questionnaire expriment le désir d'avoir une formation sur le sujet), qui ne s'accompagne cependant pas d'une volonté réelle de se former sur les variétés linguistiques du français, attitude qui témoigne à nouveau de la prédominance de la littérature sur la langue dans l'esprit des actrices et acteurs principaux des milieux scolaire et universitaire. En outre, si les professeur(e)s tentaient de sensibiliser leurs classes à des français non hexagonaux, elles/ils se sentiraient surtout mal à l'aise pour parler du français d'Afrique (blanche ou noire) ou des DROM. Le français de l'Amérique du Nord suscite un vif intérêt, mais aussi de la méfiance. Quant aux français de Belgique ou de Suisse, ils leur paraissent plus faciles à appréhender.

4.2 Une tentative d'explications de cette attitude

Émettons quelques hypothèses pour mettre en lumière ce constat. D'un côté, le corps enseignant se sent démuni face à une diversité telle qu'elle est

difficilement maitrisable dans sa totalité, d'un autre côté il semble que ce ne soit pas la priorité des enseignants qui, s'ils devaient suivre une formation pour se recycler, n'opteraient pour le thème de la « diffusion du français dans et hors Hexagone » qu'en sixième choix. En outre, il existe également dans les mentalités l'idée que le français d'Europe, région qui est le berceau de la langue française, est tout de même « meilleur » que les autres. Ainsi, le québécois est mal compris et donc mal perçu mais attire de par son exotisme et remporte une forme d'adhésion à cause du fait qu'il s'agit de locuteurs natifs tandis que le français d'Afrique est parfois jugé négativement par certain(e)s enseignant(e)s qui le perçoivent comme un français « tropicalisé », mâtiné d'expressions locales et donc mal parlé. Cette forme d'européocentrisme, à notre sens, est aussi corollaire du fait que les français de Belgique et de Suisse, deux pays frontaliers de la France, sont moins éloignés géographiquement du centre parisien que ne le sont la Côte d'Ivoire, le Burundi ou la Martinique, pour ne citer que quelques cas.

Enfin, il faut rappeler à nouveau qu'il s'agit de professeurs non natifs et que ce facteur est important pour comprendre leur attitude. Face à une langue étrangère qu'ils maitrisent bien mais pas complètement, ces enseignant(e)s allophones vivent une forme d'insécurité linguistique et éprouvent un vif besoin de se référer à une norme unique et immuable. C'est tout naturellement qu'ils/elles se tournent vers le français de Paris. On ne peut justifier un comportement par trop puriste, mais peut-on les blâmer alors que les francophones eux-mêmes sont souvent prisonniers d'une vision normative et prescriptive de la langue ? Doit-on leur reprocher de stigmatiser certains vocables québécois ou expressions africaines alors que les dictionnaires français monolingues n'ont pas (encore) accepté de recenser ces mots ? Les dictionnaires constituent la référence par excellence pour des enseignants allophones car ce sont eux qui confèrent une légitimité au lexique. Or, comme le souligne Poirier, il reste du travail à faire. Quel est le pourcentage de termes francophones admis par *le Robert* ou *le Larousse* ?

> L'insatisfaction est grande dans la plupart des pays francophones hors France, et même dans les régions de l'Hexagone, quant à la façon de traiter les mots régionaux dans les dictionnaires parisiens [...] Dans cette perspective, revoir la norme de référence du français implique l'acceptation d'une certaine dilution du pouvoir central. (Poirier 2003 : 126)

Quoique la compétence sociolinguistique soit abordée dans le chapitre V du CECR et qu'elle recouvre la capacité de reconnaître les marques linguistiques de la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, ou encore le groupe professionnel, les enseignants n'abordent donc que rarement la diatopie en classe de langue, réservant cet aspect à des classes de niveau C1 qui, dans les faits, n'existent presque qu'à un niveau universitaire.

Les manuels utilisés sont certainement à la base d'une vision monolithique de la langue. Étant donné que, par tradition, ils sont très prisés par les enseignant(e)s italien(ne)s, ce sont des outils qui vont forcément influer

sur leur didactique. On constate malheureusement que la part réservée à la francophonie est très limitée et presque toujours présentée à la fin des manuels (celui de la dernière année au collège), dans la partie « civilisation ». Ce choix d'organisation a des conséquences directes sur la perception que les élèves ont des régions francophones. Reléguées en fin d'ouvrage et donc en fin d'apprentissage, celles-ci sont souvent perçues comme des annexes (au sens propre comme au figuré), des parties qui s'ajoutent à la France, berceau du français par excellence.

Jamet a déjà mis en évidence dans plusieurs travaux l'absence de personnages francophones dans les manuels publiés en Italie ou ailleurs. La plupart du temps, dans les vignettes ou illustrations, l'action a lieu à Paris et seuls des Français s'expriment. Elle remarque toutefois un léger changement dans les dernières méthodes examinées (Hachette, CLE, PUG et LANG) :

> l'introduction de personnages non hexagonaux et de quelques évocations à des réalités autres a commencé il y a une dizaine d'années, mais de façon sporadique. Dans les méthodes les plus récentes, la part de la francophonie a légèrement augmenté dans les manuels pour grands ados et adultes, mais reste largement marginale. (Jamet 2008 : 35)

Liés aux manuels, les documents audio qui y sont joints ne comportent presque jamais de traces d'accents régionaux. La prononciation des locuteurs et locutrices est toujours « neutre », c'est-à-dire en réalité celle d'une certaine classe sociale parisienne. Même les adolescents présents dans les dialogues enregistrés s'expriment dans un français standard, rarement teinté de particularismes locaux. Or, les étudiants ne limitent pas leurs voyages à la France et, comme le souligne Sylvain Detey,

> si l'on souhaite préparer les étudiants à interagir verbalement avec les locuteurs de telle ou telle communauté linguistique francophone, on doit être en mesure de leur présenter ces grandes caractéristiques non seulement de manière déclarative (« Au Québec il y a de l'assibilation... »), mais aussi de manière « procédurale », en leur faisant écouter, de manière raisonnée, les données sonores en question, et ce afin de développer chez eux un certain degré de familiarité avec les variétés considérées. (Detey 2010 : 157).

5. Du côté des apprenant(e)s

Partant du constat que les personnes situées au centre de la transmission de la langue française sont relativement fermé(e)s au phénomène de la variation géographique du français, nous en déduisons que ce positionnement aura des répercussions directes sur la façon dont les apprenant(e)s percevront ce même aspect. La conception que les élèves se font de la langue ne peut être que le reflet de ce qu'on leur a transmis. Ainsi, même à l'université, on constate une certaine fermeture à la diatopie et une forme de mythification de la capitale française à différents points de vue. Ceci peut se manifester en salle de cours par différents comportements : absence de prise de notes quand on signale un mot non hexagonal, volonté de connaître l'équivalent lexical en

« bon français » c'est-à-dire en français standard, jugement parfois négatif sur un terme qui n'est pas franco-français, curiosité au départ mais qui se transforme vite en une sorte de mépris ou d'agacement en présence d'un accent différent de l'accent parisien envisagé comme l'accent « standard » et enfin, chez certain(e)s étudiant(e)s, on constate parfois de la perplexité quant au choix d'une destination non française pour un séjour en Erasmus (Paris étant la destination plébiscitée par tous, La Sorbonne le nec plus ultra).

Chiara Molinari (Università Cattolica di Brescia) fait également état d'un constat similaire, bien que se basant sur un échantillon limité de personnes. Au cours de l'année 2007-2008, elle a distribué un questionnaire à des étudiants universitaires des trois premières années en Sciences du langage.

> La grande majorité des étudiants (90 % en première année ; 82 % en deuxième année ; 57 % en troisième année) n'est pas en mesure d'associer la langue française avec les français parlés en dehors de l'Hexagone. La diminution progressive du pourcentage doit être mise en relation avec des connaissances linguistiques plus approfondies. (Molinari 2010 : 103)

Un sondage similaire réalisé à l'Université Catholique de Milan deux ans auparavant par cette même professeure avait abouti à des résultats semblables.

Maria Chiara Gnocchi aboutit à des conclusions identiques, cette fois à propos de la méconnaissance des littératures francophones par les Italiens, qui ont du mal à les situer et à comprendre un système centraliste qui n'a pas son équivalent dans la Péninsule :

> Possiamo dire che gli italiani ignorano, per lo più, le dinamiche proprie al sistema letterario franco-francofono [...]. Non è nemmeno detto che gli italiani abbiano un'idea omogenea delle appartenenze spaziali delle letterature francofone [7] (Gnocchi 2004 : 18)

d'où leur difficulté, selon elle, de classer par exemple la littérature marocaine d'expression française (littérature marocaine, maghrébine, africaine, francophone ?).

Ces déductions sont cependant contrebalancées par des faits plus encourageants. En effet, on remarque que les étudiants, grâce à leurs contacts avec des étrangers (y compris en classe), grâce à leurs voyages, ou encore au fait d'avoir eu cours avec un(e) francophone originaire d'un autre pays que l'Hexagone, remettent en question leurs préjugés initiaux et intègrent progressivement la notion de francophonie au cours de leur parcours académique. Ainsi, on remarque une certaine fascination pour la culture et la littérature des pays francophones hors de France perçues comme moins conventionnelles, plus exotiques. Ceci se manifeste notamment à travers la rédaction de mémoires sur des écrivains francophones. En salle de cours, on

---

7. « Nous pouvons dire que les Italiens ignorent, la plupart du temps, les dynamiques propres au système littéraire franco-francophone [...]. Il n'est pas même pas dit que les Italiens aient une idée homogène des appartenances géographiques des littératures francophones ».

note également, de manière progressive, des regards positifs à l'égard des variétés de français : certains termes non-hexagonaux sont appréciés pour leur côté pittoresque (nous pensons à des mots du français d'Afrique), pour leur caractère plus logique (les nombres 70 et 90), parce qu'ils témoignent d'une belle créativité (au Québec, pour éviter des anglicismes, par exemple) ou encore parce qu'ils ressemblent à l'italien (une *autrice*, le verbe *indaguer,* faire la *file)* parfois en raison de leur caractère archaïque par rapport au français de référence, ce qui les rapproche de termes similaires dans d'autres langues romanes.

De plus, certain(e)s étudiant(e)s se hasardent à faire usage d'un terme n'appartenant pas au français de référence par désir de transgression, par envie de se détourner de la norme. À l'instar de l'argot, le vocable francophone non présent dans le dictionnaire est perçu comme une déviation de l'usage standard et c'est avec espièglerie que les étudiants osent parfois braver l'interdit, histoire de se moquer du bon français symbolisé par l'Académie française, institution qu'ils considèrent comme la greffière du bon usage, mais que, malgré tout, ils aiment « taquiner », dénonçant son côté désuet et péremptoire. Il n'est pas rare d'entendre un(e) étudiant(e) prononcer « septante », par plaisir, par désir d'enfreindre la règle ou par provocation, juste pour tester la réaction du professeur. Dès lors, la francophonie devient un espace de liberté, de licences lexicales, ce qui permet aux apprenant(e)s de sortir d'une norme ressentie parfois comme asphyxiante.

Conclusion

Pour terminer notre propos, nous pourrions résumer la situation en affirmant que la question de la norme dans l'enseignement et l'apprentissage du français en Italie est loin d'être résolue. Si les enseignants ont une attitude qui varie en partie selon l'âge, se divisant d'une part entre ceux ayant reçu une formation « à l'ancienne » exclusivement centrée sur l'Hexagone, et ceux, plus jeunes, ayant quelques connaissances sur la francophonie, le besoin de se référer à un modèle de français homogène, fédérateur – le modèle parisien – est toutefois présent chez tous. Le fait de ne pas être de langue maternelle française explique sans doute cette nécessité, mais aussi la méconnaissance des couleurs diatopiques de l'idiome qu'ils enseignent, leur connaissance de la francophonie se limitant à de la géopolitique ou à quelques personnalités citées dans les méthodes de langue.

Les professeurs les plus audacieux – et il faut admettre qu'ils ne sont plus si rares – se penchent depuis quelques années déjà sur les variations diaphasiques ou diastratiques. Cette tendance se manifeste d'ailleurs dans les manuels qui, depuis un certain temps déjà, mettent en avant, de façon encore timide, la pluralité des usages attestés en situation de communication : registres de langue variés, recours à des formes populaires ou argotiques, sensibilisation aux rapports formels ou non entre les interlocuteurs. Seule la

variation géographique peine à se faire une place dans la didactique du FLE, qui tend encore malheureusement à ignorer les différences *topolectales* du français (pour reprendre un terme de Poirier 1995 : 20), que ce soit en Italie ou ailleurs. Cette absence est regrettable car ceci constitue une mine d'or à exploiter en classe.

Les apprenants ne font que reproduire à leur tour l'attitude ambivalente que leur transmettent leurs professeurs. D'un côté ils ont leurs yeux tournés vers Paris et la culture franco-française en général et apprennent, qu'ils le veuillent ou non, un français standard, international, neutre aussi puisque dénué, la plupart du temps, d'une quelconque connotation, d'un autre, ils revoient leur point de vue au fil de leurs études et admettent volontiers que la langue est plurielle et que, au fond, il est normal qu'il existe des différences d'une région ou d'un pays à l'autre, tout comme c'est le cas pour l'italien. Ainsi, leur regard, parfois affiné à l'aide de lecteurs ou lectrices francophones, se modifie une fois qu'ils comprennent qu'il n'existe pas un seul français parlé de manière uniforme sur les cinq continents et que ces différences sont une richesse. Remplis de préjugés au départ, les étudiants comprennent au fil du temps que le français de Montréal, de Kinshasa, de Marseille ou de Yaoundé n'est pas moins bon que celui de Paris. De plus, ils se rendent pleinement compte du fossé existant entre la langue orale et la langue écrite, ne fût-ce qu'en visionnant un film auquel, même en fin de cursus universitaire, ils ne comprennent pas grand-chose. C'est précisément cette distance entre la langue qu'on leur enseigne – qualifiée de « livresque » – et la langue du quotidien, dans toute sa panoplie de couleurs, qu'ils sont désireux de réduire, en découvrant les différents types de variations qui caractérisent une langue. Il ne reste donc plus aux professeur(e)s de la Péninsule qu'à appréhender la notion de norme différemment, qu'à peaufiner leur approche didactique actuelle pour motiver leurs élèves, s'ouvrir au monde et donner à la langue française une image plus moderne que celle qu'elle ne présente aujourd'hui.

Bibliographie

CAON Fabio, 2012, *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media, Collana SAIL*, Venezia, Edizioni Cà Foscari.

DE GENNARO Enrico e DIEGOLI Silvia, s.d., *L'insegnamento del francese in Piemonte e in Italia: prospettive, incognite e proposte in chiave europea*, ADILF Torino, intervention présente sur le site www.adilf.it

DETEY Sylvain, 2010, « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone », dans O. Bertrand et I. Schaffner, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, p. 155-168.

GNOCCHI Maria Chiara, 2004, « Posizioni e rappresentazioni delle letterature francophone in Italia », *Francofonia*, 46, p. 17-32.

JAMET Marie-Christine, 2008, « De l'histoire d'une grande langue – le français – qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle », dans G. Alard, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclerc (éds), *Grandes et Petites Langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang, p. 29-41.

JAMET Marie-Christine, 2012, Introduction à l'ouvrage de Fabio Caon, *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media, Collana SAIL*, Venezia, Edizioni Cà Foscari, p. 13-14.

MERLO Jonathan, 2014, « Environnement sociolinguistique et perception de la diatopie dans la langue cible chez les enseignants de langue étrangère », *Le Québec recto/verso, Publifarum*, 21, consulté le 10/07/2015 *www.publifarum.farum.it.*

MOLINARI Chiara, 2010, « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone », dans O. Bertrand et I. Schaffner (éds), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, p. 101-114.

NISSIM Liana, « Les littératures francophones en Italie », communication prononcée au LVIIIe Congrès de l'Association le 3 juillet 2006, p. 69-78 (disp. sur *persee.fr).*

POIRIER Claude, 1995, « Les variantes topolectales du lexique français : propositions de classement à partir d'exemples québécois », dans M. Francard et D. Latin (éds), *Le Régionalisme lexical*, Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 13-56.

POIRIER Claude, 2003, « Perception et maîtrise de la norme de référence dans le monde francophone : un essai d'explication des différences », dans A. Boudreau, L. Dubois, J. Maurais et G. McConnel (éds), *Colloque international sur l'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, p. 113-130.

6

Quelle variation lexicale en FLES [1] ? Cadre de pays d'Afrique

Cristelle Cavalla
Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Sascha Diwersy
Université de Cologne

Les recherches sur l'enseignement des variations régionales du français commencent à porter leurs fruits dans l'enseignement des langues, depuis quelques années. Il n'est plus rare de rencontrer de telles variations dans les manuels de FLE/S, par exemple, dans l'unité 3 de *Écho Junior,* niveau B1 (Girardet *et alii* 2012), dans *Nickel !* niveau A1, avec une entrée du français du Québec (Auge *et alii* 2014) ou dans *Edito*, B2 (Abou-Samra *et alii* 2015). Toutefois, ces méthodes, fabriquées en France, ne reflètent que peu la réalité des terrains où le français se mêle à d'autres langues. Tel est le cas en Afrique subsaharienne et tel est notre sujet.

En effet, nous voudrions pouvoir répondre à deux interrogations qui font suite à deux autres publications autour du français d'Afrique dans la presse via le corpus Varitext [2] (Diwersy 2012) : Quelles variations du français standard apparaissent dans la presse écrite contemporaine africaine ? Diwersy (à paraître) a pu notamment vérifier que certaines structures syntaxiques étaient fréquentes dans les écrits journalistiques, exactement comme Manessy (1992) les recensait pour l'oral. D'un tel constat, nous nous sommes intéressés au corpus de presse Varitext et voulions vérifier si les variations lexicales rencontrées dans la presse apparaissaient aussi dans l'enseignement du français dans ces pays. Notre deuxième interrogation est donc la suivante : quelles variations du français apparaissent dans les méthodes d'enseignement du français en Afrique subsaharienne, et sont-elles identiques à celles trouvées dans la presse ?

La comparaison de deux genres [3] discursifs (presse et discours d'enseignement écrit) permettra peut-être de mieux cerner des usages répandus dans plusieurs organes de la société. Ainsi, pour tenter de répondre aux deux questions, nous utiliserons trois outils de recherche, présentés dans la métho-

1. Français Langue Étrangère et Seconde.

2. Site Internet : http://syrah.uni-koeln.de/varitext/.

3. Le genre tel que présenté ici, s'appuie sur la définition de Malrieu & Rastier (Malrieu *et alii* 2001).

dologie, puis nous analyserons les résultats des extractions. Ces derniers seront comparés entre eux et avec les résultats d'études antérieures à ce travail.

La question de la présence du français d'Afrique dans l'enseignement reprend l'article de Dreyfus (2006) dans lequel elle explique clairement ce qu'il en est de l'enseignement du français. Nous portons un intérêt tout particulier sur ses remarques à propos d'un apprentissage qui se ferait via des voix/es interactionnelles peu prises en compte officiellement. Finalement une grande question émergerait : comment les Africains apprennent-ils le français d'Afrique ? Nous nous contenterons ici de porter un regard attentif à quelques manuels d'enseignement du français de quelques pays d'Afrique.

1. Méthodologie : un dictionnaire, un corpus, des manuels d'enseignement

La méthodologie adoptée suivra deux grandes voies : l'une quantitative avec l'extraction des lexies des méthodes et du corpus Varitext, l'autre qualitative via l'inventaire de l'IFA notamment, afin de comprendre les résultats des extractions.

L'approche adoptée nous conduit à, d'abord, chercher des lexies du français d'Afrique dans les méthodes d'enseignement puis à vérifier leur présence dans le corpus journalistique. De fait, notre approche s'articule autour de trois éléments : la linguistique de corpus (Varitext), la variation linguistique (dictionnaire IFA, corpus), l'enseignement de ces variations en français (manuels).

Pour la linguistique de corpus, nous adoptons une entrée par lexies qui consiste à utiliser le corpus pour des vérifications et non pour voir ce qu'il contient et que nous ne cherchions pas – comme le préconise l'approche du DDL : *data driven learning* (Johns 2002). Nous le faisons délibérément puisqu'il s'agit avant tout de voir si des lexies enseignées apparaissent dans d'autres situations de la vie quotidienne des apprenants ; ce sont donc les manuels de français qui nous imposent les lexies. Notons que nous avons cherché tout type de lexies et de phrasèmes (Polguère 2003), sans restriction aucune. Ceci implique la traque de lexies simples (ex. : *djembé*) et de lexies composées (ex. : *tam-tam*, *faire la propreté*, et expressions figées plus longues) qui n'impliquent pas seulement des choix lexicaux mais sémantiques et syntaxiques importants.

Enfin, l'inventaire de l'IFA sera notre caution lexicographique pour le sens et l'origine des lexies.

Ainsi a-t-il fallu, dans un premier temps, choisir des outils de recherche et de comparaison pour, dans un deuxième temps, effectuer plusieurs types d'extraction de données : manuelle pour les méthodes et électronique pour le corpus de presse. Ces comparaisons de corpus nous conduiront à des conclusions à propos de la présence ou non du lexique du français d'Afrique

dans les manuels de français et nous permettront peut-être d'avancer dans le choix des lexies à enseigner dans un contexte de FLES.

1.1 Dictionnaire : inventaire du Lexique d'Afrique

L'utilisation de la liste de l'IFA – Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire, IFA *et alii* 2004 (3e éd.) – s'est avérée rapidement indispensable comme lexique de référence pour notre étude. Cet inventaire révèle un lexique de « deux décennies de la deuxième moitié du XXe s. » (*ibid.* : VIII) rassemblé à l'aide de divers corpus écrits et oraux dans douze pays d'Afrique subsaharienne.

L'IFA se présente sous forme de dictionnaire avec les caractéristiques de ceux-ci (définition, exemples notamment) et une information qui nous intéresse spécialement : le lieu d'utilisation des mots. On y trouve environ 4 000 entrées dont

– des mots français modifiés aux plans phonétique, sémantique et/ou syntaxique,
– des mots de langues africaines passés en français standard pour certains (le *boubou* en tant que vêtement, le *tam-tam*, la *banane*...),
– des néologismes spécifiques à certaines aires géographiques, par exemple :

  malbouche : mauvais personnage, individu malveillant (Centrafrique) ; deux morphèmes lexicaux rassemblés là où les locuteurs de France ne l'on pas fait,

  entorser : faire une entorse au règlement (Bénin, Togo) ; un morphème lexical substantif avec ajout d'une flexion verbale pour créer un verbe,

  banguidrome : lieu où l'on vend du bangui (vin de palme) (Côte-d'Ivoire et Mali) ; deux morphèmes lexicaux de deux langues (ici création hybride : baoulé et grec),
– des mots d'autres variétés telles que le français de Belgique et de Suisse notamment :

  bloquer, belgicisme : potasser, mémoriser un cours en vue des examens (RDC [4])

  cabaret, québécisme : plateau de cafétéria pour transporter son repas (Rwanda)

Cette liste servira de référence pour la vérification de l'existence du mot, de son sens et son lieu d'utilisation. De fait, nous serons confrontés à des lexies françaises modifiées dans leur usage comme précisé précédemment, et des lexies africaines. Ces dernières imposeront alors un tri entre celles inconnues et celles entrées dans le français standard depuis longtemps. Les

4. République Démocratique du Congo.

lexies de la deuxième catégorie n'étant plus considérées comme des variations, nous ne les relèverons pas. Nous ne retiendrons que les lexies absentes des dictionnaires du français standard ou présentées comme « régionalisme » dans le TLFi [5] et le GRe [6]. Nous vérifierons ensuite leur présence en synchronie dans quelques journaux de ces pays via le corpus Varitext.

1.2 Corpus : Varitext

Varitext est un corpus de presse contemporaine de huit pays d'Afrique, gratuit, en ligne [7]. Nous avons sélectionné un échantillon de cinq pays : Cameroun, République Démocratique du Congo, Côte-d'Ivoire, Mali, Sénégal. Cet échantillon représente 144 800 mots et contient des informations d'ordre structurel (année de journal, article, phrase...), des métadonnées géographiques, nom du journal, titre de l'article, nom de l'auteur... et des informations morphologiques sur les éléments du corpus (lemme, catégorie grammaticale, traits morphologiques, relation de dépendance, fonction syntaxique...). Le corpus permet des extractions présentées sous forme de concordances KWIC [8] complétées par des fréquences et des analyses de type cooccurrentielles. Par exemple, Diwersy (à paraître) a pu montrer que le foisonnement de locutions verbales de type [faire + dét. + substantif] en français d'Afrique oral étudié par Manessy (1992 : 68), se vérifiait à l'écrit dans la presse locale. Ainsi, l'interrogation du corpus révèle des constructions non standard et fréquentes à l'écrit. Cela est encourageant quant aux données que nous pourrions trouver dans les manuels de français car nous pourrions espérer que, si la presse utilise des constructions apparues régionalement, alors l'enseignement pourrait s'en emparer. L'un des exemples de Diwersy est *faire la propreté* attesté dans la liste de l'IFA et dans Varitext notamment au Cameroun et en RDC. Le recensement des lexies nous permettra également de voir leurs répartitions géographiques.

1.3 Manuels d'enseignement du français

Le choix des manuels d'enseignement/apprentissage du français dépend de la collection de manuels de V. Spaëth [9]. Les critères du temps et de l'espace ont pu alors être dégagés. La diachronie permet trois entrées d'hypothèses et de questions :

1. Repérer des choix de lexies différents sur environ soixante-dix ans ; ce qui correspond aux années de parution des méthodes à notre disposition. Peut-être voir une évolution dans le choix des mots à enseigner ;

---

5. Trésor de la Langue Française informatisé : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm.

6. Grand Robert électronique 2015.

7. Varitext : http://syrah.uni-koeln.de/varitext/.

8. Key Word in Context : format de lignes de concordances.

9. Remerciements à Valérie Spaëth, Directrice du laboratoire Diltec à l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

2. Avoir des auteurs d'Afrique et de France métropolitaine. Ce critère est diachronique car nous avons rapidement remarqué que les méthodes les plus anciennes auxquelles nous avons eu accès sont rédigées par des francophones de France tandis qu'au fil du temps, les rédacteurs sont des francophones d'Afrique. Nous émettons l'hypothèse que ce critère doit avoir un impact non négligeable sur le choix des mots à enseigner : un Africain connaîtra les africanismes certainement mieux que le Français métropolitain.
3. Conserver les méthodes plus anciennes (de la première moitié du XXe siècle) paraît important dans ce contexte car certaines d'entre elles sont régulièrement utilisées dans des classes de ces pays en ce début de XXIe siècle. Quelles lexies sont alors enseignées ?

Ce dernier point permet de comprendre pourquoi le critère chronologique est important : la diachronie et la synchronie se chevauchent dans les classes du XXIe siècle. C'est grâce à ce dernier critère que le lien paraît évident avec la synchronie. En effet, si on trouve des manuels du début du XXe siècle dans les classes de certains des pays visés, nous devons en tenir compte dans les choix des mots à enseigner aux jeunes Africains d'aujourd'hui. Nous pourrions nous interroger sur les choix des autorités et des enseignants pour l'enseignement du français, mais ceci est un autre sujet. Enfin, en synchronie, nous voulons voir si des africanismes sont enseignés via les méthodes et si nous pouvons faire des comparaisons tant avec les africanismes rencontrés dans les manuels plus anciens qu'avec le corpus de presse. Un autre point nous intéresse, c'est le choix des lexies en fonction des pays : est-ce que les manuels de différents pays contiennent les mêmes lexies ? Nous avons des manuels utilisés dans différents pays d'Afrique subsaharienne et cela représente peut-être un atout pour comprendre l'utilisation des variations. En outre, en synchronie nous avons un ouvrage de mathématiques qui révèlera peut-être des lexies spécifiques à la région linguistique pour cette discipline. Enfin, le critère du niveau pourrait être très intéressant, mais nous n'avons pas suffisamment de méthode pour qu'il soit vérifiable ici. Le tableau 1 donne la liste des ouvrages retenus pour cette étude.

Auteurs	**Titre**	**Année**	**Niveau**	**Pays**
Davesne, A.	*Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*	2005	CE1	Plusieurs pays
Aglo Tognidé, R., Akélé, C., Allangba, C.F., Dagnon Noudofinin, M., & Houégbé Houdjohon, A.	*La mathématique*	2004	CM2	Bénin
Bocoum, S., Diao, B., Fall, S., Diagne Mbodj, S., Ndoye, M., & Wone, B.A.	*Sidi et Rama - Lecture*	2002	CE1	Sénégal
Auteurs non mentionnés	*Champions en français*	1997	CP	Cameroun
Ndoye, M., & Conte, A. (dir.)	*Sidi et Rama - Lecture*	1991	CP	Sénégal
Davesne, A.	*Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta*	1950	Initiation	Plusieurs pays

Tableau 1 : Liste de quelques méthodes utilisées en Afrique subsaharienne pour l'enseignement du français et d'autres disciplines en français

2. Analyse quantitative et réflexions

2.1 Lexique des méthodes

Le tableau 2 rassemble les africanismes, par ordre d'apparition, trouvés dans les manuels (une à deux occurrences par lexies). Au vu de la liste, les investigations peuvent paraître très décevantes et pourtant, nous verrons que nous pouvons répondre à quasiment toutes nos interrogations, notamment en ajoutant le critère de connaissance ou méconnaissance du lexique français d'Afrique. Ce critère, que nous avions sciemment écarté, se révèle fructueux au fil des extractions et donc fort intéressant à étudier. En outre, la présence d'africanismes ou pas dans ces méthodes d'enseignement du français, est l'enjeu de choix très discutés par des auteurs que nous évoquerons ci-dessous.

Exemples	**Sens dans l'IFA**	**Sens déduit du contexte ou trouvé ailleurs**
Mamadou et Bineta, 2005 – plusieurs pays		
La mathématique, CM2, 2004 – Benin		
Sidi et Rama, 2002 – Sénégal		
outils d'écoliers		affaires d'écoliers : cahiers, crayons...
Sidi *porte* rapidement sa culotte et ses chaussettes		enfile, met
apprenti chauffeur	Jeune employé faisant équipe avec le chauffeur d'un véhicule transportant des voyageurs	
canari	Vase en terre cuite de fabrication artisanale destiné à transporter et à conserver les liquides, l'eau potable en particulier	
Champions en français, 1997 – Cameroun		
Sidi et Rama, 1991 – Sénégal		
quinquéliba	Plante pour tisane. Plante de la famille des combrétacées. Décoction de feuilles de quinquéliba	
camisole	Vêtement féminin, à manches courtes, couvrant le haut du corps	
Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta, 1950 – plusieurs pays		
samara	Sandale nu-pieds, en cuir, plastique ou caoutchouc, consistant en une semelle plate et une lanière qui se glisse entre les deux premiers orteils	
natte	Tapis de fibres végétales entrelacées à plat, servant de matelas ou de tapis de sol	

Tableau 2 : Liste des africanismes extraits de cinq méthodes de français et une de mathématiques

Dans le tableau 2 nous constatons que trois des six ouvrages contiennent des lexies inconnues du français standard et il s'agit principalement d'ouvrages diffusés et rédigés au Sénégal par des Sénégalais. L'ouvrage de mathématiques n'en contient pas. Ainsi, la question des différences possibles entre les pays quant au choix des lexies à enseigner, trouve une réponse puisqu'un seul pays a choisi d'introduire des régionalismes. Voyons ce que nous pouvons comprendre du pourquoi de la présence de mots connus et inconnus.

2.1.1 Mots inconnus

L'extraction révèle peu de mots inconnus des locuteurs non africains du français d'Afrique et quelques lexies connues mais peu usitées en français standard. Par exemple, les enseignants – et les chercheurs (Lyonnais 2009) – évoquent les *outils des écoliers* en pensant aux cahiers, aux crayons, aux gommes... mais spontanément des parents de France métropolitaine ne diront pas « prends tes outils d'écoliers » tel que cela apparaît dans la méthode *Sidi et Rama* (2002). Le verbe *porter* utilisé avec le sens de « enfiler / mettre un vêtement » n'existe pas en français standard, mais la connivence avec « porter des vêtements » permet au locuteur, non familier de cette utilisation, de déduire le sens. Il en va de même avec *apprenti-chauffeur* [10] qui est une locution absente du lexique standard [11], mais qui est transparente pour tout locuteur hexagonal. En revanche, il est impossible de comprendre les lexies *canari* et *camisole* sans explication [12]. En effet, le contexte n'aide pas forcément à la compréhension car il s'agit bien de lexies du français, mais présentées avec des sens éloignés des utilisations standard. Pour *quinquéliba* (ou kinkéliba ou kinkiliba..), c'est différent, nous avons affaire au nom d'une plante spécifique, il s'agit d'un terme et tout locuteur francophone ne connaît pas toutes les plantes de tous les pays du monde. Notons que le quinquéliba est très répandu en Afrique subsaharienne (l'IFA signale sa présence dans 8 pays de la zone) et de nombreux locuteurs de pays francophones de cette région connaissent cette plante et les décoctions qui en découlent. Enfin, pour *samara*, il s'agit d'un mot inconnu du TLFi [13] mais connu du GRe (2015) qui reprend exactement la définition de l'IFA. Ce mot d'origine persane fait partie des emprunts et des variations désormais reconnus ; notons que le GRe précise qu'il s'agit d'un mot issu du français d'Afrique, ce qui n'exclut pas qu'il soit connu de certains locuteurs du français standard.

---

10. On trouve dans le Littré « coxeur, cockseur » qui est quasi synonyme car il désigne le rabatteur de clients pour le taxi et son aide pour la conduite.

11. Notamment absente du TLFi et du GRe.

12. *Camisole* est cependant dans le TLFi, avec le sens de l'IFA : « A. Vêtement court ou long et à manches, qui se portait sur la chemise. *Camisole de flanelle, de toile ; mettre sa camisole, être en camisole*. »

13. Rappelons que la rédaction du TLFi s'est terminée en 1996 ; tous les mots nouveaux après cette date ne peuvent donc pas y figurer.

Ainsi avons-nous peu de mots inconnus, mais l'insertion de *natte* est un prélude à la présence de nombreux mots régionaux connus des francophones du monde. Nombre de ces lexies sont passées dans le lexique standard et apparaissent dans la plupart des ouvrages analysés ; il s'agit par exemple de *natte*, *boubou*, *calebasse*, *griot*, *tam-tam*. Toutefois, on notera leur présence dans les anciens ouvrages (*Mamadou et Bineta* de 1950 par exemple) et leur absence dans certains ouvrages récents (absence totale dans *Sidi et Rama* de 2002). Pourquoi une telle disparité ? Voyons si nous pouvons répondre à nos questions relatives aux ressemblances et aux différences entre les manuels.

2.1.2 Mots connus

Selon Latin (2007), des lexies de langues africaines ont été introduites dans le français standard il y a quelques décennies via la littérature africaine francophone. Le mouvement avait été initié notamment par Senghor et poursuivi jusqu'à intégration totale de ces termes dans le français standard.

> La plupart des termes cités plus haut [...] se retrouvent à un degré de fréquence remarquable chez la quasi-totalité des romanciers de la première génération, et ils s'y trouvent le plus souvent sans marque métalinguistique, comme s'ils étaient en quelque sorte dédouanés pour l'usage littéraire par le précédent senghorien. (Latin 2007 : 46)

Plus récemment, des chercheurs africains reconnaissent cette intégration dans la littérature à des niveaux lexicaux mais aussi syntaxiques, ainsi que le décrit dans son article Ndumbi wa Kalombo :

> En substance, le français tel qu'il est utilisé dans le roman congolais se caractérise par la « perméabilité » d'autant plus qu'il tolère sans tabou les structures des langues nationales en son sein. (Ndumbi wa Kalombo 2011 : 40)

L'intégration de ces lexies est donc attestée notamment par le fait qu'elles sont écrites sans marque typographique (guillemets, italique...) qui permettrait de les distinguer des autres lexies et qu'elles apparaissent dans les dictionnaires tels que le TLFi et le GRe. En outre, ces éléments ne sont plus ressentis comme étrangers et la réalité qu'ils décrivent est désormais reconnue de tous, d'autant qu'elle n'a que rarement d'équivalent en français standard (une *natte* sur laquelle on dort n'a pas d'équivalent lexical en français standard). Pourtant, leur disparition des manuels d'enseignement du français au fil du temps, reste un fait quantitatif. Nous pourrions penser que leur inscription dans la langue standard inciterait les auteurs à les insérer dans l'enseignement ce qui n'est pas le cas. Ainsi, leur utilisation dans la littérature africaine de langue française n'a-t-elle pas permis leur pérennité dans l'enseignement. Était-ce un effet de mode de la première moitié du XXe siècle ? Nous n'avons donc pas réellement de réponse quant au critère de choix d'auteurs de France ou d'Afrique puisque les anciens ouvrages d'auteurs de l'Hexagone contiennent davantage de ces lexies connues aujourd'hui, que les ouvrages plus récents rédigés par des Africains. Les auteurs

français étaient-ils sous l'influence de la mode de l'époque ? Selon Dreyfus (2006) le rapport à l'écrit et au français standard dans ces pays, s'explique par les critères suivants :

> Le poids de la norme prescriptive, une survalorisation de l'écrit dans les sociétés à tradition orale, une non-reconnaissance de la variation linguistique et le souci de préserver « l'unicité » de la langue française. (Dreyfus 2006 : 75)

De tels critères expliqueraient leur absence dans l'enseignement et nous permettraient de comprendre la place du français dans ces pays. Peut-être que la presse les utilise davantage ce qui plaiderait en faveur de leur introduction en classe. Voyons si les lexies relevées dans les méthodes apparaissent fréquemment dans la presse régionale via le corpus Varitext.

2.2 Comparaison : Méthodes / Varitext

La recherche dans Varitext permet de voir que ces lexies sont présentes mais peu fréquentes dans les écrits journalistiques de ces pays (tableau 3). Les chiffres du tableau 3 sont issus d'une désambiguïsation effectuée manuellement des listes extraites de Varitext car certaines occurrences ne correspondent pas aux sens des lexies trouvées dans les manuels. Par exemple, *canari* apparaît très fréquemment pour désigner l'équipe de foot du Cameroun ou *camisole* dans la collocation « camisole de force » qui est standard.

Exemples	**Cameroun**	**Sénégal**	**Mali**	**Côte d'Iv.**	**RDC**	**Total**	**%**
Sidi et Rama, 2002, Sénégal	**Varitext**						
apprenti chauffeur	4	26	26	9	2	**67**	0,046
canari	4	11	12	28	2	**57**	0,039
Sidi et Rama, 1991, Sénégal	**Varitext**						
camisole	9	6	20	8	12	**55**	0,037
Mamadou et Bineta, 1950, plusieurs pays	**Varitext**						
samara	6	0	0	0	0	**6**	0,004

Tableau 3 : Présence des africanismes extraits de Varitext dans cinq pays et neuf journaux (2003-2009)
Cameroun Tribune, Fraternité Matin, La Nouvelle Expression, Le Potentiel, Le Soleil, Maliweb, Mutations, Notre Voie, Walf Fadjri (144 800 mots)

La relative présence des lexies dans Varitext correspond aux extractions des méthodes ce qui révèle une cohérence d'utilisation à l'écrit : fréquence peu élevée dans les deux corpus.

Si la presse locale n'use pas de façon fréquente de ces lexies, elle répond peut-être inconsciemment aux critères de Dreyfus (2006) et, de fait, la question de leur utilité dans l'enseignement reste entière. Apparaît cependant la question de la place de ces lexies à l'oral pour lesquelles nous n'avons pas d'enquête pour vérifier leur utilisation ; peut-être sont-elles très usitées à l'oral mais peu recommandées à l'écrit pour les raisons précédemment évoquées. Il est vrai, que les lexies régionales sont souvent considérés comme « orales » et n'apparaissent alors que rarement dans les écrits officiels. Toutefois, dans la presse, on trouve des expressions et des collocations spécifiques à ces pays. Nous en avons quelques exemples avec *canari* qui entre dans des expressions non usitées en français standard et souvent détournées par les journalistes dans le corpus : *« Quand le canari se casse sur ta tête, il faut en profiter pour te laver », « Goutte après goutte, le canari se remplit »* ou *« C'est dans le canari prêté qu'on risque de préparer des mets interdits »*... Ainsi, le corpus nous révèle l'utilisation de certaines spécificités lexicales d'Afrique, caractéristique absente des manuels d'enseignement du français. Voici quelques exemples d'éléments présents dans Varitext et absents des manuels : *être caillou* pour exprimer une difficulté souvent à venir (7 occurrences), *ambiancer* (s'amuser, faire la fête : 4 occ.) ou encore *mordre le carreau* pour désigner une défaite (5 occ.). Force est de constater que ces éléments ne sont pas fréquents, mais existent dans la presse, ce qui n'est pas négligeable notamment quand on sait que les lexicographes s'appuient souvent sur la fréquence des mots de la presse pour les faire entrer ou pas dans leurs dictionnaires. Il apparaît alors qu'un choix doit s'opérer dans ces pays francophones, choix non tranché depuis des décennies, qui consiste à souhaiter conserver le français standard pour l'écrit, mais ne pas négliger le français régional, souvent parlé, qui s'infiltre dans l'écrit dès l'instant où certaines réalités locales n'ont pas d'équivalents en français standard. Que trouve-t-on chez les chercheurs à propos de l'introduction de variations dans l'enseignement ?

3. Discussion

Deux points de vue cohabitent parmi les chercheurs africains à propos de l'intégration de lexies ou de structures de langues locales dans la langue française standard. Certains fustigent les variations qui viennent « appauvrir » la langue française :

> S'agissant de l'impact, il faut noter d'une part que le phénomène de métissage linguistique est un appauvrissement de la langue française. (Ndumbi wa Kalombo 2011: 39)

Tandis que d'autres y voient, au contraire, un enrichissement non négligeable :

> Pour notre part, le nouchi, moins qu'un désordre, participe à l'enrichissement de la langue française. (Kouakou Konan 2010 : 119)

De fait, les chercheurs (Dreyfus 2006, Juillard *et alii* 2005, Manessy 1992, Noyau 2004) sont d'accord sur la dichotomie entre écrit et oral : l'écrit restant fidèle à un français standardisé, même si, comme nous l'avons vu précédemment, les journalistes intègrent des africanismes dans leurs articles ; l'oral s'accordant des écarts, voire des mélanges entre langues, acceptés par tous. En outre, Juillard *et alii* (2005) au Sénégal, montrent que, si l'oral en classe reste assez normé, il n'en reste pas moins présent et souvent en alternance codique entre les langues en présence :

> Les [enseignants les] plus âgés pratiquent plutôt une alternance de code [français-wolof], séparant nettement les systèmes linguistiques en présence, et les plus jeunes, un mélange de code, proche des variétés linguistiques utilisées par les jeunes. (Juillard *et alii* 2005 : 39)

Cette remarque permet d'envisager une réponse à la troisième question concernant le rapport entre diachronie et synchronie : si les enseignants d'aujourd'hui utilisent d'anciennes méthodes avec des lexies désormais entrées dans le lexique standard du français, cela ne les dérange certainement pas, au contraire, cela va dans le sens d'une utilisation spontanée de ces éléments.

Toutefois, la question de la place du français dans l'enseignement dans ces différents pays se pose. Le choix du Sénégal d'avancer vers un multilinguisme à l'école s'avère pertinent au vu de la réalité du terrain où français et wolof notamment se côtoient quotidiennement. Ainsi, l'intégration de régionalismes dans la presse n'est-elle pas sans rappeler que les journalistes s'adressent à un public varié et que les mots et les concepts doivent être compris par la majorité de lecteurs. La presse joue un rôle quant à la diffusion de la langue et de la culture d'un peuple, ce qui explique la présence de lexies culturellement marquées et donc régionales. Notons que Blumenthal (2012) montre bien ces aspects culturels parfois dissimulés dans des lexies. Par le biais de la combinatoire, il montre des différences sémantiques non négligeables dans l'utilisation journalistique du mot *amour*, différences qui véhiculent des représentations décodables par des locuteurs connaissant les contextes socioculturels des lieux et non par le locuteur connaissant seulement le mot. Les régionalismes ne sont pas seulement formels, ils sont conceptuels et sémantiques. Ainsi, si les journalistes visent une réception locale efficace pour la vente de leurs journaux, ils doivent s'ancrer dans une production locale des référents significatifs communs à la communauté linguistique visée. Reste la question de l'enseignement : Quel français enseigner ? Trois possibilités : le français hexagonal, le français d'Afrique, le français mixte des journalistes.

Ces pays conservent un lien privilégié avec la France et donc la portée de l'utilisation du français est locale mais aussi internationale. L'aspect local du

français est parfois bien cerné par les chercheurs, ainsi, Maurer (2007) voit-il le français dans des lieux précis du contexte malien :

> Le français, en réalité, n'est langue véhiculaire que dans certains lieux ou milieux (capitales régionales, administration, médias) et encore, dans certains contextes (très formels, écrits). Pour tous les autres usages, et dans la majeure partie du pays, c'est le bamanankan qui prime [Mali]. (Maurer 2007 : 130)

De ces constats, les conclusions de Dreyfus (2006) réapparaissent : le français standard est utile pour des tâches majoritairement écrites et formelles tandis que le français régional apparaîtra dans des contextes oraux de la vie quotidienne. Toutefois, la présence de la charge culturelle partagée (Galisson 1991) dans les écrits journalistiques conduit à penser que le français d'Afrique, comme toute langue, ne se borne pas à des lexies et des constructions particulières, mais à des représentations spécifiques des locuteurs de ces pays. Ainsi, quand Noyau (2007 : 153) préconise le développement d'un « enseignement bilingue graduel » avec une coexistence entre les langues en présence dans le cadre de la reconnaissance des fonctions de chacune d'entre elles, il est évident que les aspects culturels ne peuvent être négligés. L'approfondissement de ceci nous entraine alors vers un autre sujet qu'est le statut des contextes d'usage et notamment les normes endogènes de Manessy & Wald (1984), mais nous n'y entrerons pas dans cette contribution.

Pour résumer, les lexies du français d'Afrique présentes dans les manuels d'enseignement du français, n'ont pas de signifiant équivalent en français standard et les auteurs de ces méthodes tiennent à l'ancrage culturel de cet enseignement. De fait, une interrogation émerge : est-ce que l'ancrage culturel désiré peut être entièrement décrit à l'aide d'une langue qui ne contient pas tous les mots ni les concepts de la culture visée ? Si oui, alors nous sommes face à des cultures très proches, sinon, alors il manquera des éléments aux apprenants pour comprendre soit d'un côté la culture véhiculée, soit, de l'autre, la langue visée et la culture de cette langue.

Conclusion

Pour conclure, nous rassemblons les débuts de réponses aux questions que nous avions posées. D'abord en diachronie, la question du choix d'insérer des lexies africaines est avérée depuis plusieurs décennies, mais on rencontre un recul dans les manuels récents tant de mots inconnus que de mots connus et appartenant au français standard. Un tel constat ne permet pas de comprendre l'hypothèse selon laquelle les auteurs africains seraient plus enclins à introduire de telles lexies puisque les ouvrages contemporains d'auteurs africains en contiennent moins que les anciens. Les auteurs français étaient-ils sous l'influence de la mode de l'époque ? Les auteurs d'Afrique sont-ils contraints par des aspects éditoriaux ? Enfin, si les enseignants d'aujourd'hui utilisent les manuels d'hier, alors les lexies concernées seront finalement enseignées.

En synchronie, il s'agissait de voir si les mots des manuels apparaissaient dans la presse. Ils y sont mais peu, aussi peu que dans les manuels, donc cela paraît finalement cohérent. On constate également des différences de choix des lexies entre les pays et les disciplines : elles sont absentes du manuel de mathématiques, mais présentes uniquement dans des méthodes faites au Sénégal par des Sénégalais.

La question du choix d'introduire les variations lexicales et syntaxiques des langues dans les manuels d'enseignement de ces langues, restera en débat tant que nous n'aurons pas mieux compris la sémantique des langues et notamment des cooccurrences lexicales. Nous découvrons, grâce notamment aux corpus, que les associations lexicales non fortuites créent et surtout diffusent des sens, des concepts spécifiques à chaque culture (Cavalla *et alii* à paraître-a et à paraître-b). De fait, les locuteurs ne peuvent que difficilement y échapper, ces associations lexicales (notamment les collocations) font partie de leur lexique intériorisé, plus largement, de leurs acquis langagiers.

Nous comptons poursuivre cette recherche en nous centrant sur le corpus de presse africaine, en vérifiant si toutes les lexies de l'IFA y apparaissent. Ensuite, nous poursuivrons le travail engagé sur Varitext à propos de la recherche de cooccurrents différents de ceux trouvés dans la presse hexagonale. Les résultats permettront peut-être de comprendre ce qui pourrait être retenu pour l'enseignement du français régional.

Bibliographie

ABOU-SAMRA Myriam, HEU Elodie, MABILAT Jean-Jacques, PERRARD Marion et PINSON Cécile, 2015, *Édito - B2*, Paris, Didier.

AUGE Hélène, CANADA PUJOLS Maria Dolores, MARLHENS Claire et MARTIN Llucia, 2014, *Nickel !*, Paris, CLE International.

BLUMENTHAL Peter, 2012, « Particularités combinatoires du français en Afrique : essai méthodologique », dans *Le Français en Afrique*, 27, p. 55-74.

CAVALLA Cristelle et SORBA Julie, à paraître-a, « Étude diachronique du figement : collocations verbo-nominales », dans S. Mejri et I. Sfar, *Europhras*, Paris, Honoré Champion.

CAVALLA Cristelle et SORBA Julie, à paraître-b, « Prendre un bain, des risques ou la fuite : étude diachronique du figement », dans F. Grossmann, S. Mejri & I. Sfar, *Phraséologie*, Paris, Honoré Champion.

DIWERSY Sascha, 2012, « La francophonie multivariée ou comment mesurer les français d'Afrique ? », *Le Français en Afrique,* 27, p. 75-91.

DIWERSY Sascha, à paraître, « Motifs lexico-syntaxiques et variation diatopique du point de vue de la linguistique outillée », communication au *V Coloquio Lucentino. Fraseología, Variaciones, Diatopía y Traducción*, Universidad de Alicante.

DREYFUS Martine, 2006, « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : Bilan et évolutions en quarante années de recherches », *Revue française de linguistique appliquée,* n° 11, p. 73-84.

GALISSON Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.

GIRARDET Jacky et PÉCHEUR Jacques, 2012, *Écho Junior -B1, Méthode de français*, Paris, CLE International.

Équipe IFA et RACELLE-LATIN Danièle, 2004 (3e éd.), *Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique noire*, Vanves, EDICEF - AUF.

JOHNS Tim, 2002, "Data-driven Learning: the Perpetual Challenge", in B. Kettemann and G. Marko (eds.), *Teaching and Learning by doing Corpus Analysis*, New York, The Edwin Mellen Press, p. 107-118.

JUILLARD Caroline, DREYFUS Martine, MORSLY Dalila, NAPON Abou et THIAM Ndiasse, 2005, *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue (langues de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou)*, Paris, AUF, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues.

KOUAKOU KONAN Séraphin, 2010, « L'intrusion de mots nouchi dans la langue française : création ou désordre ? », *Sudlangues,* Dakar, Sénégal.

LATIN Danièle, 2007, « Corpus littéraire et corpus linguistique : une solidarité nécessaire à la description de l'"africanité" du français », *Synergie Afrique Centrale et de l'Ouest*, n° 2, p. 41-52.

LYONNAIS Évelyne, 2009, *Le Cahier de sciences au cours préparatoire de l'école primaire en France*, thèse de l'Université Lumière Lyon 2.

MALRIEU Denise et RASTIER François, 2001, « Genres et variations morphosyntaxiques », *Traitement Automatique des langues* 2 vol. 42, p. 548-577 (disp. en ligne).

MANESSY Gabriel et Paul Wald, 1984, *Le Français en Afrique noire : tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan.

MANESSY Gabriel, 1992, « Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone », dans D. Baggioni, L.-J. Calvet, R. Chaudenson, G. Manessy et D. Robillard (éds), *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier Érudition, p. 43-81.

MAURER Bruno, 2007, « Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques », dans Gisèle Chevalier (dir.), *Les Actions sur les langues*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (disp. en ligne).

NDUMBI WA KALOMBO Donatien, 2011, « Le métissage linguistique dans le roman congolais d'expression française », *Sudlangues,* n° 16, p. 25-43 (disp. en ligne).

NOYAU Colette, 2004, « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions », dans *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF, collection « Actualité scientifique », p. 473-486.

NOYAU Colette, 2007, « Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique », dans Gisèle Chevalier (dir.), *Les Actions sur les langues*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (disp. en ligne).

POLGUÈRE Alain, 2003, *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

7

Quelles approches utiliser pour enseigner les accents francophones ?

Fanny Auzeau
ILCF - Institut Catholique de Paris et Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

L'objet de cet article sera de décrire et proposer des tâches à des apprenants de français langue étrangère qui répondent à un besoin spécifique. De par leurs parcours, leurs attaches et leurs besoins professionnels, il a été nécessaire de trouver un axe d'étude et de constituer un corpus spécialisé afin de leur proposer une initiation aux accents francophones. Cette expérimentation a eu lieu au sein d'un cours de prononciation à un niveau B1 dans le cadre universitaire à Paris.

1. Norme

Enseigner les variétés du français renvoie au fait que l'objet d'étude est en perpétuelle évolution, qu'il absorbe des traits d'autres langues ou met en avant ceux qui lui appartiennent déjà, qu'il se décline au pluriel, ce qui pousse à s'interroger sur la norme ou les normes du français qui nous apparaissent justifiées à l'enseignement et au niveau des apprenants. Cette problématique est délicate car elle traverse les champs des sciences du langage, que ce soit l'épistémologie, la sociolinguistique, ou la didactique du français ou des français. Les ouvrages de référence, tels que le CECRL notamment (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), prescrivent et délimitent certains aspects de l'enseignement.

Nous pouvons, par exemple, observer dans l'ouvrage que nous venons de citer que ces prescriptions concernent, tout d'abord, les capacités perceptives des apprenants, par exemple pour le niveau C2, « Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier » (CECRL, p. 7). Nous pouvons constater que, régulièrement, la notion d'accent est liée au terme de « familiariser» (p. 55), ce qui montre le caractère introductif de cette approche et que l'enseignant pourra se limiter à une initiation. Cette correction sociolinguistique est plus particulièrement décrite, par la suite. Ainsi, à un niveau C1 l'apprenant « peut reconnaitre un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales » (p. 95), concernant le niveau C2 il est précisé qu'il « manifeste une bonne maitrise des expressions idiomatiques et dialectales » (*ibid.*). Une fois encore, nous pouvons constater

que le phénomène « d'accent » concerne d'une part la production de l'étudiant et de « son accent étranger » (p. 50, p. 92) et la nécessité d'adaptation à un « accent particulier (p. 27), que l'approche des variétés du français sera effectuée à partir du niveau C1 et qu'elle concerne plus particulièrement le lexique. Dans la partie concernant la correction sociolinguistique, les variétés phonologiques ou « de traits vocaux » (p. 92) sont évoqués.

Comme nous venons de le constater, le CECRL prescrit des directives qui deviendront pour le corps enseignant, par la suite, la norme d'enseignement. Ce terme lui-même fait appel à un système de références, de prescriptions, ou « d'instructions » comme le dénomment Ducrot et Schaeffer (1995), c'est pourquoi il est délicat de l'employer au singulier, d'autant plus dans le domaine de la parole, qui peut regrouper un nombre incommensurable de réalisations syntaxiques, grammaticales, lexicales, phonétiquement et prosodiquement marquées. Rey le précise dans son étude du paradigme de la norme (1972 : 4), la difficulté est de lier la norme au normal et au normatif qui sont des concepts excluant, ce qui s'oppose au but de l'enseignement. De plus, bien qu'il y ait des prescripteurs, la pluralité des approches intervient également dans la transmission des savoirs.

	Apprenants	Enseignants
Oui	77 % (194 réponses)	55 % (191 réponses)
Non	23 % (57 réponses)	45 % (158 réponses)
Total	100 % (251 répondants)	100 % (349 répondants)

Tableau 1 : Selon moi, existe-t-il « un bon français »

De plus, « parler un bon français » ne renvoie pas à la même réalité que ce soit chez un locuteur natif ou un apprenant de français langue étrangère. Dans une étude menée par Miras, Aguilar & Auzéau (à paraître), nous pouvons constater la différence significative d'interprétation entre les enseignants et les apprenants. Une large majorité des apprenants interrogés plébiscite la véracité du concept d'« un bon français » (77 % des apprenants), contrairement aux enseignants dont la prise de position sur ce sujet reste mitigée. Ceci montre que le corps enseignant s'interroge sur ce sujet et peut ainsi proposer une norme qui est propre à chaque enseignant et renvoie aux interrogations sur « les normes du français ». Nous avons souhaité préciser le concept de « bon français » en proposant certains items (le français de France, le français de la francophonie, le français de Paris, le français des médias, autres). Plus d'un tiers des apprenants considèrent le français de l'Hexagone comme étant « le bon français », contrairement aux enseignants qui eux plébiscitent d'autres définitions. Parmi ces propositions nous retrouvons par exemple « le français standard », « le français de la littérature et des grammairiens » ou « le français de l'école ».

	Apprenants	Enseignants
le français de France	37 % (93 réponses)	23 % (79 réponses)
le français de la francophonie	29 % (72 réponses)	28 % (96 réponses)
le français de Paris	9 % (23 réponses)	5 % (16 réponses)
le français des médias	14 % (36 réponses)	12 % (41 réponses)
Autres	8 % (19 réponses)	31 % (109 réponses)
Ne se prononce pas	3 % (8 réponses)	2 % (8 réponses)

Tableau 2 : Selon moi, « le bon français » serait...

Au vu de ces résultats, il nous paraît clair, au même titre que Zedda (2006 : 8), que :

> Bien parler signifie utiliser un modèle de langue qui s'approche bien entendu de la référence standard, mais cette dernière doit rester une entité virtuelle, qui accepte des légères colorations régionales, conscientes et contrôlées, actualisées dans un appareil vocal qui permette une expression orale claire et distincte, capable de résonner facilement dans une salle de dimensions raisonnables, et bien conçue, acoustiquement parlant.

Parler sa langue ou une langue étrangère consiste à utiliser soi-même un système large et complexe qui pourra paraître étrange ou étranger et qui, quelle que soit notre volonté, sera un marqueur social ou régional.

2. Spécificité de l'oral – prononciation

Dans le cadre de notre étude, il était important de sensibiliser nos apprenants aux compétences de production orale en lecture et en prise de parole en public et en compréhension des accents francophones dans ces mêmes tâches. Cela peut paraître précoce au niveau B1, mais leurs besoins professionnels actuels et futurs sont centrés sur ces tâches. Nous avons particulièrement sensibilisé aux contours mélodiques ou à la réalisation d'archiphonème également. La prise de conscience de la segmentation syllabique est fondamentale car « la syllabe constitue la base de la segmentation dans des langues à frontières syllabiques « claires » comme le français. » (Banel & Bacri 1997 : 79).

Mettre en place une telle pratique permet de s'interroger sur les besoins langagiers des apprenants dans le cadre de leur formation, mais également de se projeter dans leurs besoins futurs. Tout comme un locuteur natif suivra et utilisera, au niveau du lexique, des expressions marquées dans le temps, l'apprenant en langue étrangère suivra aussi certaines fluctuations. Au niveau de la prononciation, Baqué (2003 : 19) l'exprime clairement « tous les locuteurs natifs et « normatifs » d'une langue ne prononcent pas exacte-

ment de la même manière, que ce soit du point de vue articulatoire ou acoustique. » Ce lien singulier qui unie la langue à un groupe lui donne son caractère vivant, malléable et en perpétuelle évolution. Ce thème est généralement remis en question car il fait référence au français dit « standard » et la peur de ne pas conserver l'héritage linguistique (Berrendonner 1998). Cet enrichissement est ainsi décrit par Maurais (2008 13) :

> L'acceptation de l'évolution de la norme du français en francophonie, moins centrée sur un hypothétique français de France et intégrant les contributions des différentes parties de la francophonie, qui, loin de compliquer la communication entre francophones, pourrait élargir les capacités du français à constituer un pont entre de nombreuses langues.

Ce constat fait écho aux résultats obtenus dans l'étude de Miras, Aguilar & Auzéau (à paraître).

3. Le FOS - Le public

Le public auquel nous nous sommes adressés et grâce auquel ce projet a vu le jour est constitué de religieux et de religieuses étrangers. À l'Institut Catholique de Paris, et plus précisément au sein de l'Institut de Langues et Cultures Françaises, des enseignements de spécialité sont proposés à ce public. Leurs besoins sont multiples, ancrés dans le quotidien, au travers de la vie dans une communauté religieuse, entourée de paroissiens, mais également dans l'étude des textes sacrés. Cette pluralité donne au département de français pour les religieux et les théologiens des axes variés d'étude de la langue. Comme ils sont amenés à faire de nombreux voyages, missions et à avoir des contacts avec des communautés francophones, l'étude des variétés du français leur est nécessaire pour étayer et parfaire leur compréhension. Toutefois, cette étude est délicate et peu aisée pour les niveaux A1 ou A2, car leur bagage en langue étrangère est limité dans de nombreux domaines. Il est donc périlleux de s'y atteler à ce stade de la formation linguistique. Partant de ce point de départ, nous devions créer et préparer un cours de Français sur Objectif Spécifique selon la définition de Mangiante (2004 : 138) :

> Dans le cas où le programme de formation linguistique focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectif spécifique (FOS). Cette approche pourra d'ailleurs privilégier des compétences communicatives extérieures au cadre spécialisé auquel appartiennent ces apprenants identifiés.

Ce parcours nécessitera également pour l'enseignant de délimiter les besoins, il devra émettre « des hypothèses sur les situations de communications auxquelles seront confrontés les apprenants à l'issue de leur formation » (*ibid.* : 140). Une fois ces constats établis, la nécessité de constituer un corpus était fondamentale.

4. Corpus

Pour ce faire, nous avons demandé à un panel de volontaires des tâches de lecture ou de parole spontanée. Ce panel était constitué de 4 personnes (2 voix féminines, 2 voix masculines) ayant vécu dans des régions différentes et ayant « une coloration régionale » (Zedda 2006 : 8).

	Sexe	Âge	Lieu naissance	Résidences	Métier
L	F	29	Strasbourg	Toulouse, Tübingen (Allemagne), Vienne (Autriche), Strasbourg, Paris et région parisienne	Professeur des écoles
R	F	40	Avignon	Aix-en-Provence, Patras (Grèce), Paris	Professeur de FLE
T	M	34	Paris	Région parisienne	Libraire
A	M	30	Tarbes	Toulouse, Rodez, Paris	Dessinateur industriel

Tableau n° 3.

Il leur a été demandé, en parole spontanée, de se présenter brièvement (prénom, âge, lieu de naissance, métier, loisirs qu'ils apprécient ou qu'ils détestent), ce qui nous permettait d'avoir une présentation relevant, d'un point de vue du lexique et grammatical d'un niveau A2. En tâche de lecture, le panel devait lire deux prières (*Magnificat, Notre Père*), ainsi que *Le Déjeuner du matin* de Jacques Prévert (1949). Le choix de ces textes était justifié par le fait qu'ils pouvaient également être exploités à un niveau inférieur à celui de notre groupe classe. Il avait été délibérément effectué pour que les apprenants aient à se concentrer plus particulièrement sur les contours mélodiques et phonologiques, plus que sur le contenu lexical. De plus, les textes religieux et littéraires, qui leur étaient présentés, étaient bien connus des apprenants.

5. Les activités

Ces activités étaient présentées en trois temps : tout d'abord un temps de compréhension lexicale, puis d'observation prosodique et phonologique, pour conclure avec une phase de réexploitation ou imitation des modèles sonores entendus.

La première phase consistait à écouter une première fois la présentation en parole spontanée du locuteur A et de recueillir les premières impressions. Nous avons limité cette initiation aux voix d'hommes de notre corpus. La principale raison de ce choix est que l'un des locuteurs présentait la

« coloration régionale » (Zedda 2006 : 8) dans laquelle les apprenants étaient immergés. Ensuite, la transcription devait être complétée par les apprenants. Afin de rendre plus accessible ces enregistrements, nous avons décidé de les ralentir, car le débit de ce locuteur était très rapide. Trois écoutes ont été nécessaires à l'aboutissement de cette partie de complétion. Une fois le vocable manquant complété par une correction collective, nous avons pu observer les contours mélodiques de cette présentation en l'annotant d'une flèche montante ou descendante, ou en soulignant la syllabe accentuée. Les apprenants étaient familiers de ce type d'exercice qu'ils pratiquaient depuis quelques temps déjà. Le même procédé a été mis en place pour le locuteur T, pour effectuer une comparaison des traits distinctifs, des similitudes accentuelles ou prosodiques.

Il était désormais temps de passer à la dernière phase d'étude en pratiquant ces observations faites, car

> En classe de langue, la pratique la mieux adaptée à l'exercice et à l'acquisition de ces savoir-faire est sans doute la simulation. En effet, elle seule met l'étudiant en situation de réaction immédiate, qui est la condition même de l'échange oral. Cette pratique doit être accompagnée d'exercices de synthèse et de mise en valeur des idées exprimées, car sans une capacité d'expression synthétique et efficace, il est difficile de bien réagir en situation. (Courtillon 2003 : 99)

Nous avons également souhaité impliquer la dimension corporelle pour délimiter et marquer les contours mélodiques qui avaient été observés précédemment (Pillot-Loiseau 2014). En position debout, nous avons demandé aux apprenants de venir au centre de la pièce, d'y former un cercle et de se donner la main. À la manière des danses bretonnes, nous avons pris des phrases extraites du corpus et marqué d'un mouvement de main cette variation prosodique. Nous avons pu ainsi prendre plusieurs phrases simples et en marquer le rythme de la même manière. Cette phase de travail permettait également de créer la cohésion et l'écoute entre les apprenants, car lorsqu'un apprenant marquait le temps en avance sur les autres, cela avait une incidence sur le déroulé chorégraphique. Lier le visuel à l'auditif, nous paraît être une étape cruciale dans l'apprentissage des langues-cultures, car « La musique d'une langue passe d'abord par le corps (l'appareil auditif étant relié au système nerveux) avant de venir alimenter l'esprit » (Aubin 2008 : 44). L'appropriation sensorielle qui en découle permet de stimuler et de favoriser différents types de mémoires qui pourraient faciliter l'appropriation et mener à une acquisition.

Pour que les apprenants s'approprient ces observations, il était important qu'ils utilisent leurs propres mots. Nous avons souhaité maintenir le même principe que dans l'activité précédente mais en binôme cette fois-ci, avec un système de tape-mains. Selon Arleo & Delalande (2012 : 4), cette activité fait partie des « universaux ludiques » des cultures enfantines, elle conviendrait ainsi aisément à une classe multiculturelle. Chaque syllabe accentuée devait être marquée par une tape de la main des deux parte-

naires avec un mouvement vers le haut. Chacun des partenaires proposait à son tour une phrase de huit syllabes pour rentrer dans le schéma mélodique qu'impliquait l'enchaînement des différents mouvements. Plus il devenait souple, plus le rythme s'accélérait. Il était toutefois délicat de passer ensuite, sans une aide corporelle ou gestuelle, à une parole spontanée, ce qui nous semble tout à fait justifiable à plusieurs titres. Tout d'abord, par le niveau des apprenants, rappelons que nous sommes à un niveau B1, mais également, parce qu'ils n'étaient pas en contact régulier avec les deux modèles présentés et, pour finir, parce que cette initiation était seulement une sensibilisation et n'était pas suffisante à une maîtrise. Cette initiation pourrait être comparée à un système de calque ou de diglossie dans le cadre du bilinguisme par exemple, mais serait ainsi plus adaptable à un niveau C1.

En conclusion, proposer une initiation aux accents francophones nécessite un investissement particulier. En premier lieu, il convient de constituer un corpus exploitable par les apprenants et adapté à leur niveau, mais aussi de créer des activités facilitant l'appropriation de la modification du schéma accentuel de la phrase et des modifications de prononciation de certains phonèmes. De plus, selon la nationalité du public en présence, posséder un accent régional n'a pas la même signification qu'en France. Cette pluralité est une richesse qu'il est important de transmettre afin de comprendre, d'un point de vue sociolinguistique également, l'évolution des variétés du français. Prendre conscience du paradigme de la notion de norme permet de nous éloigner de la hiérarchisation entre le « standard » et le « régional », et également de délimiter ce qui nous semble être un « accent ». C'est ce que concluent Fries & Deprez (2003 : 92). « L'accent est dans l'oreille de celui qui écoute » et nous laisse croire que les apprenants de FLE seront plus réceptifs aux variations.

Bibliographie

ARLEO Andy et DELALANDE Julie, 2010, *Cultures enfantines, Universalité et diversité,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

AUBIN Sophie, 2008, « Pourquoi enseigner les musiques des langues-cultures ? » *Synergies Espagne*, n° 1, Valencia, Institut Français de Valence.

BANEL Marie-Hélène et BACRI Nicole, 1997, « Reconnaissances de la parole et indices de la segmentation métriques et phonotactique », *L'Année psychologique*, n° 97, p. 77-112.

BAQUÉ Lorraine, 2003, « La correction phonétique : de l'aphasie à l'enseignement des langues », in H. Miatliuk, K. Bogacki et K. Komorowska, *Problemy Lingwistyki i Nauczania jezyków obcych,* Wydawnictwo Uniwersytetu w Bialymstoku, Bialystok (Polonia), p. 19-34.

BERRENDONNER Alain, 1998, « Normes d'excellence et hypercorrections », *Cahiers de linguistique française*, n° 20, p. 87-101.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2007, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier.

COURTILLON Janine, 2003, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, 1995, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

FRIES Susan et DEPREZ Christine, 2003, « L'accent étranger : identification et traitement social en France et aux États-Unis », dans J. Billiez et D. de Robillard (éds), *Cahiers du français contemporain,* n° 8, *Français : variations et représentations*, p. 89-105.

MANGIANTE Jean-Marc, 2006, « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes », *Linguistique plurielle, actes de colloque, Valence (Espagne), 24 au 26 juin 2006*, p. 137-152.

MAURAIS Jacques *et alii*, 2008, *L'Avenir du français*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.

PILLOT-LOISEAU Claire, 2014, « Geste vocal, voix et enseignement des langues », dans Tellier et Cadet (éds), *Le Corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, Paris, Maisons des langues.

PRÉVERT Jacques, 1949, réédition 2007, *Paroles*, Paris, Gallimard.

REY Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, p. 428.

ZEDDA Paolo, 2006, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, *Recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005*.

8

L'influence des accents régionaux francophones sur la compréhension du français parlé chez des apprenants de FLE

Anika Falkert
Université d'Avignon

Il est généralement admis qu'il n'y a pas, en Europe (et dans la plupart des pays hors Europe), de communauté linguistique parfaitement homogène. Comme le rappelle le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), « des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles » (Conseil de l'Europe 2001 : 95). C'est également le cas pour l'espace francophone qui se caractérise par une grande diversité des usages. Cette variation se traduit, sur le plan phonétique notamment, par la présence d'accents, qu'ils soient régionaux ou sociaux. Un accent peut être défini comme un ensemble de « caractéristiques d'une façon de parler étrangère qui concerne la réalisation des phonèmes et le débit (accent étranger, accent méridional, etc.) » (Dubois *et alii* 1994 : 3). Les accents régionaux sont « principalement dus à certaines survivances des anciens parlers régionaux, ou, dans les régions frontalières, à l'influence des langues étrangères » (Mounin 1974 : 4).

Si l'on admet que le « francophone à l'oreille sensible [...] ne risque pas de confondre un Marseillais avec un Dakarois, ou un Acadien avec un Tunisien » (Gadet 2004 : 18), le degré de granularité avec lequel des auditeurs natifs arrivent à distinguer différents français régionaux est assez variable. Ainsi Woehrling et Boula de Mareüil (2006) ont-ils pu montrer que les confusions ne sont pas rares pour des accents qui, d'un point de vue linguistique, affichent une certaine proximité, comme ceux du Pays basque, du Languedoc et de Provence.

Si les travaux sur le traitement perceptif de la variation régionale chez des francophones natifs se sont multipliés ces dernières années (v. Woehrling & Boula de Mareüil 2006, Woehrling 2009, Boula de Mareüil & Boutin 2011, Falkert 2013), on constate que peu de chercheurs se sont intéressés jusqu'à présent à la façon dont les apprenants perçoivent (et gèrent) cette diversité. Les quelques études dans ce domaine concernent principalement la langue anglaise (v. Fraser Gupta 2005, Ikeno & Hansen 2007, Edensor 2010). Pour ce qui est du français, on peut mentionner l'étude de Stridfeldt (2005) qui se penche sur la perception du français oral par des apprenants suédois.

Avant de poursuivre, précisons que le traitement perceptif de la variation diatopique comporte deux dimensions : l'identification et la compréhension des accents. D'un point de vue didactique, c'est avant tout la compréhension des formes non canoniques qui constitue un enjeu majeur pour le non-natif. À ce propos, le CECRL spécifie qu'un apprenant qui a atteint le niveau C1 devrait être capable de « comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs » (Conseil de l'Europe 2001 : 56). La capacité à identifier un accent fait partie de la compétence sociolinguistique (v. Conseil de l'Europe 2001 : 93 et suiv.) qui nous permet, entre autres, de situer notre interlocuteur. À une époque où la didactique des langues commence peu à peu à s'ouvrir à l'idée d'un enseignement tenant compte du fait que « la langue ne se réduit jamais à sa version standard » (Gadet 2004 : 17), on peut alors espérer que d'autres recherches dans le domaine de la perception de la variation contribueront à nourrir la réflexion sur les pratiques pédagogiques (notamment en matière d'enseignement/apprentissage de l'oral).

1. Objectifs de l'étude

Cet article se propose d'étudier les capacités d'identification et de compréhension d'apprenants anglophones et germanophones lorsqu'ils sont confrontés à différents accents régionaux francophones. Nous présenterons ici les résultats d'une enquête réalisée entre octobre 2013 et avril 2014. Afin de tester l'influence de la variation régionale sur la compréhension du français, nous avons mené deux expériences sous forme de tests de perception.

Les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette contribution sont les suivantes :

1. Les apprenants de FLE sont-ils capables de reconnaître différents accents régionaux francophones ? Quels sont les accents les plus faciles et les plus difficiles à identifier ?
2. Quels sont les accents les plus faciles et les plus difficiles à comprendre?
3. La durée des stimuli a-t-elle un impact sur la compréhension ?
4. Existe-t-il un lien entre une bonne/mauvaise identification et une bonne/mauvaise compréhension ?

En premier lieu, nous présenterons le protocole d'enquête. Ensuite, nous exposerons les résultats des deux expériences perceptives en comparant les performances des deux groupes d'apprenants. Enfin, nous analyserons quelques erreurs de compréhension et nous tenterons de les interpréter à la lumière des recherches récentes sur le traitement perceptif de la langue parlée chez des auditeurs non natifs.

2. Remarques préliminaires

Avant de procéder à la description du recueil des données, il convient de porter un regard critique, ou du moins un peu distancié, sur notre approche et sur nos objectifs. Il faut admettre que les études dans le domaine de la perception de la parole se heurtent à des obstacles qui sont dus à la complexité du processus de traitement de la langue parlée. Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre étude fait appel à deux domaines de recherche : l'identification des accents et la reconnaissance des mots.

Il semble admis que la capacité des sujets à identifier des accents dépend en grande partie de la mobilité géographique et du vécu langagier de l'individu (v. Clopper & Pisoni 2006 et 2007). Or, comment déterminer avec certitude le degré de familiarité d'un auditeur avec tel ou tel accent ? Les informations d'ordre biographique ne nous renseignent pas sur l'exposition réelle de l'enquêté à des français régionaux (notamment à travers les médias, dont Internet). En outre, il est souvent impossible de savoir si les réponses découlent des représentations et des mythes linguistiques ou si, lors de la tâche d'identification, le sujet se base plutôt sur des indices linguistiques contenus dans le signal sonore.

Il convient enfin de garder à l'esprit qu'il est difficile d'établir avec précision les limites géographiques d'un accent. Les frontières entre les variétés de français sont établies sur la base de « traits caractéristiques » ou « particularismes ». Cependant, il faut bien comprendre que c'est plutôt la fréquence de certains traits que leur présence ou absence qui permet de définir une variété (v. Gadet 2011), ce qui, par ailleurs, justifie le concept de *continuum linguistique*. Par conséquent, on peut se poser la question de savoir ce qui peut être considéré comme une « bonne » réponse dans une tâche d'identification des accents.

Ces réserves qui montrent les limites de notre approche touchent également le volet de la compréhension de l'oral. Malgré les nombreux travaux menés depuis les années soixante-dix (v. McQueen & Cutler 2001), nous sommes encore loin de connaître tous les mécanismes à l'œuvre lors de la reconnaissance des mots.

Chez le locuteur natif, l'identification d'un mot de la langue parlée est généralement décrite comme un processus d'activation et de sélection parmi plusieurs « candidats » lexicaux dont les premiers phonèmes sont plus ou moins identiques à ceux du mot cible (v. Gaskell & Marslen-Wilson 2002). Lors de la reconnaissance des mots, le locuteur se base sur des indices acoustiques contenus dans le signal de parole, mais il se sert également des informations contextuelles qui permettent d'éliminer les candidats inappropriés (v. Marslen-Wilson 1984). Le temps de traitement et la réussite de ce processus de reconnaissance dépendent du nombre de « compétiteurs » du mot cible : plus le nombre de candidats est élevé, plus il faudra de temps à

l'auditeur pour identifier le mot cible et plus les erreurs d'identification seront nombreuses (v. Luce & Pisoni 1998). La fréquence du mot cible constitue également un élément non négligeable : des mots fréquents sont reconnus plus facilement que des mots rares (v. Dahan *et alii* 2001). Si la capacité à comprendre la langue parlée revêt des mécanismes complexes, les auditeurs natifs rencontrent globalement peu de difficultés à identifier les mots dans le flux de parole. Les erreurs de compréhension concernent avant tout les homophones (v. Luce & Pisoni 1998). Des recherches récentes sur les confusions les plus fréquentes suggèrent que les difficultés à reconnaître un mot-cible peuvent être liées à une probabilité équivalente de plusieurs candidats qui se ressemblent sur le plan phonétique (c'est-à-dire des homophones ou des paronymes) d'apparaître dans le même contexte (v. Goldwater *et alii* 2010 : 199).

Par ailleurs, il faut souligner que, dans le flux de la parole, les sons (ou segments) se chevauchent plus ou moins selon le débit. Ce phénomène communément appelé *coarticulation* entraîne une modification des caractéristiques acoustiques d'un segment en fonction de ceux qui le précèdent et qui le suivent. Quand les mots se combinent dans la chaîne parlée, on constate que certains processus phonologiques altèrent la prononciation canonique des mots, conduisant à des phénomènes de réduction (v. Meunier 2012). On réalise alors que la reconnaissance des mots ne constitue pas une interprétation mécanique des sons du langage par l'auditeur, mais un processus cognitif complexe au cours duquel l'auditeur fait appel à ses connaissances linguistiques (phonologiques, lexicales et syntaxiques), à sa mémoire ainsi qu'au contexte global de l'interaction.

Ces observations concernant la reconnaissance des mots en langue maternelle (L1) nous conduisent à nous interroger sur les mécanismes qui caractérisent la compréhension de l'oral en langue seconde ou étrangère (L2). Si les deux processus ne sont pas fondamentalement différents, plusieurs études mettent en évidence un coût de traitement cognitif supplémentaire causé par l'activation parallèle des deux lexiques, c'est-à-dire de candidats de la L1 et de la L2 qui ressemblent, d'un point de vue phonétique, au mot cible (v. Marian & Spivey 2003, Weber & Cutler 2004, Cutler, Weber & Otake 2006, Rüschemeyer, Nojack & Limbach 2008, Broersma & Cutler 2011). Le nombre de candidats lexicaux activés est encore plus important quand l'apprenant est confronté à une prononciation non-canonique du mot (v. Cutler *et alii* 2010). Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, plus les compétiteurs sont nombreux, plus le risque d'une interprétation erronée est élevé.

Shoemaker (2010) a pu montrer que, pour le traitement des liaisons en français, les apprenants emploient des stratégies perceptives comparables à celles des locuteurs natifs. Ce phénomène ne semble donc pas poser problème aux apprenants d'un niveau avancé. Les erreurs de compréhension

peuvent, dans la plupart des cas, être attribuées à d'autres facteurs comme un lexique moins étendu, des problèmes de segmentation du flux sonore et des contrastes phonémiques présents dans la L2, mais absents de la L1 (v. Dufour & Nguyen 2008). Nous reviendrons sur ces aspects lors de l'analyse de quelques erreurs de compréhension dans la section 4.2.

3. Recueil des données

Dans le cadre de cette enquête, nous avons interrogé cinq étudiants germanophones et cinq étudiants anglophones, tous apprenants de FLE d'un niveau intermédiaire (B1-B2). En 2013-2014, les dix sujets étaient inscrits dans le programme d'échange Erasmus et suivaient des cours de linguistique et de littérature françaises à l'Université d'Avignon. Les deux expériences perceptives ont été réalisées au milieu du semestre (c'est-à-dire environ deux mois après l'arrivée des sujets en France). Sur les dix étudiants, seulement deux ont déclaré avoir déjà séjourné dans un autre pays francophone que la France.

Les dix auditeurs ont d'abord participé à un test d'identification. Pour cette première tâche, nous avons sélectionné deux stimuli par accent étudié (Paris, Marseille, Liège, Neuchâtel, Québec, Bamako). Ces extraits correspondaient à un passage du texte PFC (41 mots) lu par 12 informateurs du corpus PFC (Phonologie du français contemporain). Les réponses attendues étaient « France », « Belgique », « Suisse », « Canada/Québec » et « Afrique ». Pour ce premier test, nous avons donné la consigne suivante aux auditeurs : « Vous allez entendre un petit texte lu par différents locuteurs. Pourriez-vous me dire d'où viennent ces locuteurs ? ». Les réponses ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire écrit. Étant donné que les échantillons sonores peuvent être considérés comme suffisamment longs pour permettre l'identification d'un accent régional et que nous souhaitions obtenir des réponses spontanées, le nombre d'écoutes était limité à une seule par extrait[1]. Par ailleurs, nous avons demandé aux auditeurs d'attribuer un degré d'accent (« sans accent », « petit accent » et « fort accent ») à chaque stimulus.

Pour le deuxième volet du recueil des données, nous avons sollicité la participation des mêmes sujets à un test de compréhension composé de 18 échantillons de parole spontanée (trois par accent) extraits des conversations guidées du corpus PFC. À l'instar d'Ikeno et Hansen (2007), nous avons sélectionné des énoncés de durées différentes : des extraits courts (entre 10 et 15 syllabes), moyens (entre 20 et 25 syllabes) et longs (entre 30 et 35 syllabes). La consigne qui a été donnée aux auditeurs était la suivante : « Écrivez ce que vous entendez ». Nous avons présenté les stimuli dans un ordre qui empêchait que les sujets n'entendent la même variété ni le même

1. Nous avons décidé de ne pas proposer de réponses au choix afin de ne pas influencer le jugement des sujets.

locuteur deux fois de suite. Ils pouvaient écouter chaque extrait un maximum de quatre fois [2]. Les réponses des auditeurs ont ensuite été comparées avec la transcription des extraits réalisée par l'équipe de chercheurs du projet PFC [3].

Pour les deux expériences, les auditeurs étaient munis d'un casque. Précisons que, dans le cadre de cette enquête, nous avons également sollicité la coopération d'un groupe contrôle composé de deux étudiants français afin de vérifier la représentativité des extraits choisis pour l'expérience d'identification. Bien que l'objectif de notre étude ne soit pas de comparer les performances des auditeurs natifs avec celles des non-natifs, le fait de disposer d'un repère nous a permis d'avoir une meilleure vision des difficultés que peuvent rencontrer des apprenants quand ils sont confrontés à des accents régionaux francophones.

Étant donné la taille réduite de notre corpus et les réserves mentionnées plus haut, les résultats que nous discuterons dans les sections suivantes ne nous permettront ni de tirer des conclusions définitives, ni de déterminer avec précision les causes des erreurs d'identification et de compréhension. D'autres études (plus approfondies) seront, bien sûr, nécessaires pour confirmer les éléments de réponse que nous souhaitons apporter aux questions posées plus haut.

4. Résultats

4.1 Test d'identification

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les « bonnes réponses » attendues étaient « Afrique », « Belgique », « Canada/Québec », « France » et « Suisse ». Les résultats de la tâche d'identification font apparaître que l'accent le mieux identifié est celui de France (v. tableau 1). Six apprenants sur les dix que nous avons interrogés font clairement la distinction entre l'accent du « sud de la France » et un accent qui inclut le nord de la France et Paris. En revanche, aucun des sujets n'a reconnu les accents de Neuchâtel et de Liège qui s'avèrent donc les plus difficiles à identifier. Ces résultats nous amènent à supposer que c'est un manque d'exposition à ces deux variétés (le français de Suisse et le français de Belgique) qui ont empêché les participants de notre enquête d'identifier correctement ces accents.

Si l'on examine les mauvaises réponses, on constate que certains apprenants ont confondu l'accent québécois avec l'accent de France (« proche de la frontière avec l'Espagne ») ou avec un accent étranger (allemand ou espagnol). Pour ce qui est des extraits représentant le français parlé à Bamako, certains sujets les ont identifiés comme produits par des locuteurs originaires

---

2. Le nombre d'écoutes a été limité à quatre puisque l'étude de Kakehi (1992) montre qu'il n'y a aucune amélioration de l'adaptation à la voix du locuteur (et, *a fortori*, de la compréhension) lorsque le sujet entend le stimulus une cinquième fois.

3. La transcription orthographique des conversations guidées du corpus PFC est disponible en ligne sur le site http://www.projet-pfc.net.

d'Espagne, d'Italie ou encore d'Inde. On observe alors une répartition binaire qui semble caractériser les représentations de la variation linguistique chez la majorité des apprenants interrogés. La plupart d'entre eux ne distinguent que l'accent de France d'un côté et les accents étrangers de l'autre. Ainsi, toute prononciation non canonique (du /r/, par exemple), renvoie à un accent non natif. Ceci ne paraît guère étonnant dans la mesure où seulement trois étudiants sur dix ont affirmé avoir, ou avoir eu, des contacts avec des locuteurs francophones hors de France. En outre, il faut savoir que, durant leur séjour en France, ces apprenants sont quotidiennement exposés à des accents étrangers incarnés par d'autres étudiants Erasmus avec qui ils interagissent, au moins en partie, en français.

	« bonnes » réponses	« mauvaises » réponses	« je ne sais pas »
1 (Neuchâtel)	0	6	4
2 (Marseille)	9	0	1
3 (Québec)	2	6	2
4 (Paris)	7	1	2
5 (Liège)	0	6	4
6 (Bamako)	2	6	2
7 (Marseille)	7	0	3
8 (Liège)	0	6	4
9 (Paris)	9	0	1
10 (Québec)	2	4	4
11 (Bamako)	3	7	0
12 (Neuchâtel)	0	2	8

Tableau 1 : Résultats du test d'identification

Pour ce qui est de l'évaluation du degré d'accent, on constate que neuf sujets sur dix qualifient les extraits produits par des locuteurs parisiens comme du français parlé « sans accent » (v. tableau 2). Il est intéressant de noter que la plupart de nos sujets considèrent le français de Marseille comme un parler « sans accent » (extrait n° 2) ou avec un « petit accent » (extrait n° 7), alors que les auditeurs natifs du groupe contrôle hésitaient entre les étiquettes « petit accent » et « fort accent ». Pour ce qui est des extraits n° 3 et n° 10 qui représentent le français québécois, la majorité des étudiants interrogés estime qu'il s'agit d'un « petit accent », alors qu'ils qualifient les

stimuli associés au parler de Bamako (n° 6 et n° 9) comme étant réalisés avec un « fort accent ». La langue maternelle semble jouer un rôle lors de l'évaluation du degré d'accent puisque les sujets qui estiment que les extraits n° 1 et n° 12 sont prononcés « sans accent » font tous partie du groupe germanophone.

Au vu de ces résultats, on peut se demander s'il existe une relation entre le degré d'accent perçu et l'identification correcte d'un parler. Les mauvaises réponses de la tâche d'identification sont-elles (au moins partiellement) dues au fait que les accents en question ne paraissent pas assez « forts » ou « marqués » aux oreilles de nos auditeurs ?

	« sans accent »	« petit accent »	« fort accent»
1 (Neuchâtel)	3	4	3
2 (Marseille)	7	2	1
3 (Québec)	2	7	1
4 (Paris)	9	0	1
5 (Liège)	1	6	3
6 (Bamako)	0	3	7
7 (Marseille)	2	6	2
8 (Liège)	0	2	8
9 (Paris)	9	1	0
10 (Québec)	1	8	1
11 (Bamako)	0	1	9
12 (Neuchâtel)	1	7	2

Tableau 2 : Évaluation du degré d'accent

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi les stimuli associés au français québécois (n° 3 et n° 10) qui ont été correctement identifiés par seulement deux sujets du groupe d'apprenants et que la majorité des interrogés considère comme produits avec un « petit accent ». En faisant appel aux auditeurs du groupe contrôle, nous avons pu constater que ces deux extraits sont clairement étiquetés comme « québécois » par les étudiants français. Par ailleurs, l'extrait n° 8 (Liège) qu'aucun des apprenants n'a su identifier, est considéré comme prononcé avec un « fort accent » par huit étudiants sur dix. Cela semble indiquer que c'est plus la familiarité avec un accent que le fort degré d'accent perçu qui est responsable d'une identification correcte.

4.2 Test de compréhension

Afin d'analyser les réponses obtenues dans le cadre du test de compréhension, nous avons choisi de calculer, pour chaque extrait, le taux d'erreur-mot (*Word Error Rate*, *WER*). Il convient de rappeler que ce calcul est largement utilisé en linguistique informatique pour évaluer la performance des systèmes de reconnaissance automatique de la parole (v. Dufour 2010). Le *WER* prend en compte les erreurs de substitution (mot reconnu à la place d'un autre mot), d'insertion (mot inséré par rapport à la transcription de référence) et d'omission (mot oublié, blanc dans la transcription) et s'exprime par la formule suivante :

$$WER = \frac{(nb\ de\ substitutions + nb\ d'insertions + nb\ d'omissions) \times 100}{nb\ de\ mots\ \text{à}\ reconnaître}$$

Avant de poursuivre, soulignons que le taux d'erreur-mot global (tous accents confondus) des deux groupes est assez élevé (25 % pour le groupe germanophone et 39 % pour le groupe anglophone) par rapport au groupe contrôle (2 %) [4].

Si l'on fait le calcul par accent, on constate que, chez les deux groupes, les taux d'erreur les plus élevés concernent Liège (44 % et 62 %) et Québec (39 % et 50 %). Si l'on admet ces chiffres, ces deux accents seraient donc les plus difficiles à comprendre. Pour ce qui est des taux d'erreur les plus bas, force est de constater que, pour les sujets germanophones, les accents les plus faciles à traiter sont ceux de Neuchâtel (11 %), et de Bamako (13 %), alors que dans le groupe anglophone, les pourcentages les plus bas ont été relevés pour les stimuli produits par les locuteurs originaires de Paris (27 %) ou de Bamako (30 %).

	Taux d'erreur-mot en % (groupe germanophone)	Taux d'erreur-mot en % (groupe anglophone)
Liège	44	62
Marseille	21	34
Neuchâtel	11	32
Québec	39	50
Paris	23	27
Bamako	13	30

Tableau 3 : Taux d'erreur-mot selon l'accent

4. Les pourcentages donnés dans le texte et les tableaux indiquent des valeurs moyennes et arrondies à l'unité.

Le fait que l'accent de Neuchâtel, qui n'a été identifié correctement par aucun des apprenants, soit parmi les plus faciles à comprendre pour les locuteurs germanophones, semble indiquer qu'il n'y a pas de lien entre une identification erronée et une mauvaise compréhension. Par ailleurs, l'exemple de Bamako révèle qu'un fort degré d'accent perçu ne freine pas nécessairement la compréhension.

Si l'on calcule le taux d'erreur-mot selon la durée de l'énoncé (courte, moyenne ou longue), on s'aperçoit que la capacité de compréhension varie en fonction de la durée du stimulus (tableau 4).

Durée de l'énoncé	Taux d'erreur-mot en % (groupe germanophone)	Taux d'erreur-mot en % (groupe anglophone)
courte	24	35
moyenne	19	34
longue	32	49

Tableau 4 : Taux d'erreur-mot selon la durée de l'énoncé

Au vu de ces chiffres, les énoncés de durée moyenne semblent les plus faciles à comprendre (du moins pour les apprenants du groupe germanophone). En effet, les énoncés moyens fournissent suffisamment d'information contextuelle à l'auditeur, lui permettant ainsi de restituer, le cas échéant, des éléments mal perçus. On pourrait invoquer que c'est encore plus vrai pour les stimuli longs (entre 30 et 35 syllabes). Néanmoins, il faut savoir que l'abondance d'indices fournis par le contexte est contrebalancée par un coût de traitement trop élevé. Dans le cas des énoncés longs, la mémoire à court terme est obligée de retenir trop d'éléments, ce qui peut se traduire par une augmentation du pourcentage des erreurs de transcription (notamment des omissions de mots) même chez des auditeurs natifs.

Étant donné que les chiffres présentés dans les tableaux 3 et 4 suggèrent que les deux groupes d'apprenants ont des difficultés à comprendre des extraits du français parlé, il convient de se pencher sur la nature des erreurs de compréhension que nous avons relevées lors de cette enquête. Ceci nous paraît d'autant plus nécessaire que les erreurs de transcription peuvent fournir des renseignements sur la façon dont les auditeurs mobilisent leurs connaissances linguistiques (qu'elles soient d'ordre phonologique, lexical ou syntaxique) ainsi que leur savoir sur le monde pour segmenter le flux sonore et accéder au sens du message.

Si l'on en croit Bond (2005), les erreurs d'interprétation commises par des auditeurs natifs ne concernent en règle générale que les mots isolés. Elles ne touchent que rarement des énoncés complets. Ceci est également vrai pour les apprenants d'un niveau avancé, comme ceux qui ont été interrogés dans

le cadre de cette enquête. Toujours selon Bond (2005) [5], les erreurs sont attribuables soit à un défaut d'attention de la part de l'auditeur (conduisant ainsi à l'inversion de segments ou à l'omission de mots), soit à un manque de compensation perceptive de prononciations non familières ou encore à un mauvais découpage du flux sonore. On pourrait ajouter que le lexique des apprenants est généralement moins étendu que celui des auditeurs natifs, ce qui peut également provoquer une interprétation erronée.

Le dépouillement des données de notre corpus révèle que les erreurs de compréhension des apprenants comprennent à la fois des omissions, des substitutions et des insertions. Pour cette brève analyse, nous avons choisi de nous focaliser sur quelques substitutions qui nous semblent fournir des indications précieuses sur les connaissances mobilisés par les non-natifs lors du traitement de la variation phonétique. Parmi les mots qui pourraient être considérés comme les plus difficiles à comprendre (en dehors de ceux qui ont donné lieu à des omissions), on peut citer les cas suivants, la transcription erronée se trouvant entre guillemets :

(1) *parents* (Liège) : « paroles » (six attestations)

(2) *rapport* (Québec) : « repas » (deux attestations)

(3) *le domaine des sports* (Québec) : « le domaine spa » (trois attestations), « le domaine 'star' »

(4a) *temps* (Québec) : « ta » (deux attestations)

(4b) *temps* (Québec) : « terrain »

(5) *beaucoup d'emprunts* (Québec) : « beaucoup à apprendre » (trois attestations)

On remarque que les substitutions sont effectuées soit à l'intérieur d'une même catégorie grammaticale [6] (exemples 1, 2, 3 et 4b), soit entre deux catégories grammaticales différentes (exemples 4a et 5).

L'étude de Neel *et alii* (1996), qui examine les capacités de compréhension de l'anglais parlé chez des auditeurs natifs, met en lumière que les erreurs touchent plus souvent les consonnes que les voyelles. Toutefois, les erreurs que nous avons pu observer suggèrent le contraire : la majorité des interprétations erronées semblent causées par une prononciation non canonique des voyelles. Les exemples (2) et (3) qui concernent l'accent québécois nous paraissent révélateurs à cet égard car ils indiquent que l'information phonétique est perçue correctement par l'apprenant qui, contrairement à l'auditeur natif, ne réussit pas à procéder à une compensation perceptive [7] de la variation diatopique. Le français québécois parlé connaît une réalisation de

5. Précisons que ce classement a été établi suite à l'exploitation d'un corpus d'erreurs de compréhension d'auditeurs natifs.

6. Un nom est remplacé par un nom, un adjectif par un adjectif, etc.

7. Selon Norris *et alii* (2003) et Kraljic & Samuel (2007), les mécanismes de compensation perceptive permettent à un auditeur natif, entre autres, d'« effacer » l'accent de son interlocuteur lors du traitement de la langue parlée.

/ɔ/ qui, devant /ʀ/, peut se rapprocher de [ɑ] : « Il y a recouvrement spectral sur le trapèze vocalique et même durée entre [ɔ] et [ɑ] quand ils sont entravées par /ʀ/ » (Santerre 1976 : 27).

Plusieurs apprenants anglophones et germanophones ont bien identifié la prononciation proche de [ɑ] (au lieu de [ɔ]) dans *rapport* et *sports* (exemples 2 et 3). Les transcriptions « repas », « spa », « star » en témoignent. En outre, les transcriptions « repas » et « spa » prouvent que les sujets n'arrivent pas à compenser l'affaiblissement du /ʀ/ en position finale.

De plus, les données de notre corpus semblent indiquer que la qualité des voyelles nasales peut également constituer un frein à la compréhension. Delvaux (2006) a pu montrer que, par rapport aux voyelles nasales du français européen, les nasales québécoises sont moins nasalisées. Dans notre corpus, nous avons relevé les transcriptions « ta » pour *temps* et « apprendre » pour *emprunts* qui illustrent, encore une fois, que le détail phonétique est perçu correctement, mais que les mécanismes de compensation perceptive ne sont apparemment pas suffisamment développés chez les auditeurs non natifs pour leur permettre d'établir une relation entre les variantes phonétiques et la prononciation « de référence ». L'exemple (4b) en témoigne également : la qualité de la voyelle /ɑ̃/ qui, en français québécois, est plus souvent réalisée [ã] ou encore [æ̃] (et donc proche de [ɛ̃]), conduit l'un des apprenants à transcrire « terrain » au lieu de *temps*.

Si l'on se penche sur les erreurs provoquées par des prononciations non canoniques des consonnes, on peut remarquer un manque de compensation perceptive en cas de désonorisation des fricatives voisées en finale de mot. Ainsi, *quinze* est interprété comme *caisse* dans l'exemple (6) :

(6) *ils ont gardé quinze chambres* (Liège) : « ils ont regardé caisse-show »

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le lexique des apprenants est généralement moins étendu que celui des auditeurs natifs. L'exemple (7) illustre ce handicap qui a amené quatre étudiants à transcrire « à des fous » ou « à des faux » au lieu de *à défaut*, sans doute parce qu'ils ne connaissaient pas cette expression.

(7) *à défaut* (Bamako) : « à des fous » (deux attestations), « à des faux » (deux attestations)

L'activation parallèle de candidats lexicaux de la L1 et de la L2 lors du traitement du flux de parole a conduit une apprenante germanophone à une interprétation surprenante dans l'exemple suivant :

(8) *Ils ont occupé la zone du Sud* (Marseille) : « ils ont coupé la/le soleil du Sud »

En effet, le mot français *zone* (prononcé avec l'accent marseillais) ressemble phonétiquement au mot allemand *Sonne* [zɔnə] (« soleil »). Consciemment ou inconsciemment, l'étudiante a donc traduit le candidat de la L1 (*Sonne* > *soleil*). Par ailleurs, on observe une hésitation sur le genre (*la/le*).

On peut supposer que l'apprenante a clairement perçu l'article *la*, mais comme elle sait que le mot *soleil* est masculin en français, elle a préféré indiquer une transcription alternative. On notera également des difficultés à percevoir des voyelles en syllabe non accentuée. Ainsi, le participe *occupé* est analysé comme « coupé ». Nous avons relevé plusieurs autres cas qui illustrent cet aspect, dont celui du mot *épreuve* qui a été interprété comme « preuve » par quatre sujets sur dix.

Selon Bond (2005), certaines erreurs sont à mettre au compte d'un problème de segmentation du flux sonore (v. exemple 9).

(9) *le domaine des sports :* « la semaine d'espat »

Précisons qu'il s'agit ici de l'un des rares cas de transcription d'un logatome (« espat »). Il faut en effet savoir que les sujets qui ont participé à notre enquête ont préféré omettre des mots plutôt que de transcrire des non-mots.

Pour résumer, on peut affirmer que certains traits phonétiques régionaux posent effectivement problème aux apprenants de FLE qui ont participé à notre enquête. Le test de compréhension révèle que ce sont surtout des prononciations non canoniques de voyelles qui constituent un frein à la compréhension. Cependant, force est de constater que des phénomènes de l'oral que l'on pourrait qualifier d'indépendants de la variation diatopique ont également été identifiés comme source d'erreurs. Il s'agit notamment des ponctuants (« tu vois », « tu sais »). Étant donné que les apprenants n'ont pas forcément l'habitude de les utiliser dans leur propre production, ils ne les repèrent pas facilement :

(10) *tu vois* (Paris) : « tu as »

On ne manquera pas de mentionner également que des énoncés fréquents à l'oral qui subissent une forte réduction du corps phonique dans la parole spontanée (exemple : « je ne sais pas ») donnent parfois lieu à des blancs dans la transcription. Si nous pouvons confirmer que les phénomènes de liaison n'ont pas posé de difficultés aux sujets qui ont participé à notre enquête, il convient de souligner que ce n'est pas le cas pour les réductions qui impliquent apparemment d'autres mécanismes cognitifs et qui font appel à des connaissances linguistiques moins faciles à mobiliser.

Conclusion

L'objectif de cette recherche exploratoire était d'étudier les capacités d'apprenants germanophones et anglophones à identifier différents accents régionaux francophones et d'évaluer leur impact sur la compréhension du français parlé chez ces mêmes auditeurs.

Si le faible taux d'identification correcte n'est pas surprenant, il donne des indications intéressantes sur l'image que les apprenants se font de la langue cible et, *a fortiori*, sur la place qu'occupe la variation du français dans l'enseignement universitaire à l'étranger. Il faut savoir que, sur les dix sujets

que nous avons interrogés, sept se destinent à une carrière d'enseignant de FLE dans leurs pays respectifs. Un effort serait donc nécessaire pour faire évoluer les programmes de formation des enseignants qui, à l'heure actuelle, ne permettent pas aux étudiants de se familiariser suffisamment avec les variétés de français hors de France.

Pour ce qui est de la compréhension, les résultats sont plutôt encourageants, malgré les taux d'erreur-mot assez élevés (25 % dans le groupe germanophone et 39 % dans le groupe anglophone). Lorsqu'on examine les données du corpus, on constate que les apprenants arrivent jusqu'à un certain point à faire abstraction de la variation phonétique. Une mise en perspective des résultats des deux expériences nous conduit à conclure qu'il n'existe pas de lien entre l'identification d'une variété de français et la compréhension d'énoncés produits par des locuteurs de cette même variété.

Nous avons également étudié l'influence de la durée des stimuli sur la performance des sujets. Les énoncés de durée moyenne semblent les plus faciles à comprendre, probablement parce qu'ils procurent assez d'information contextuelle pour faciliter l'interprétation. L'analyse de quelques erreurs de compréhension révèle que certains traits phonétiques régionaux peuvent réellement constituer un obstacle à la compréhension. Soulignons que les erreurs d'interprétation ne sont, la plupart du temps, pas dues à une mauvaise perception du détail phonétique, mais à une incapacité des sujets à traiter, au niveau cognitif, des réalisations variables. Par ailleurs, nous avons identifié d'autres sources d'erreurs qui concernent le traitement des phénomènes de l'oral en général. Ces observations nous rappellent l'importance d'habituer les apprenants non seulement à la variation diatopique, mais à la variation de l'oral en général. On peut espérer que les initiatives en matière de didactisation de corpus oraux du français se poursuivront afin de fournir aux étudiants et aux (futurs) enseignants des outils qui privilégient un accès à la langue cible par la parole authentique.

Bibliographie

BOND Zinny, 2005, "Slips of the Ear", in D. Pisoni and R. Remez (eds.), *The Handbook of Speech Perception*, Malden, Blackwell, p. 290-310.

BOULA DE MAREÜIL Philippe et BOUTIN Béatrice, 2011, « Identification et évaluation perceptives d'accents ouest-africains en français », *Journal of French Language Studies*, 21(3), p. 361-379.

BROERSMA Mirjam and CUTLER Anne, 2011, "Competition Dynamics of Second-language Listening", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(1), p. 74-95.

CLOPPER Cynthia and PISONI David, 2006, "Effects of Region of Origin and Geographic Mobility on Perceptual Dialect Categorization", *Language Variation and Change*, 18, p. 193-221.

CLOPPER Cynthia and PISONI David, 2007, "Free Classification of Regional Dialects of American English », *Journal of Phonetics*, 35, p. 421-438.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CUTLER Anne, MITTERER Holger, BROUWER Susanne and TUINMAN Annelie, 2010, "Phonological Competition in Casual Speech", *Proceedings of DiSS-LPSS Joint Workshop*, p. 43-46.

CUTLER Anne, SMITS Roel and COOPER Nicole, 2005, "Vowel Perception: Effects of Non-native Language vs. Non-native Dialect", *Speech Communication,* 47, p. 32-42.

CUTLER Anne, WEBER Andrea and OTAKE Takashi, 2006, "Asymmetric Mapping from Phonetic to Lexical Representations in Second-language Listening", *Journal of Phonetics*, 34, p. 269-284.

DAHAN Delphine, MAGNUSON James and TANENHAUS Michael, 2001, "Time Course of Frequency Effects in Spoken-word Recognition: Evidence from Eye Movements", *Cognitive Psychology*, 42, p. 317-367.

DELVAUX Véronique, 2006, « Production des voyelles nasales en français québécois », *Actes des XXVIe Journées d'études sur la parole*, p. 383-386 (en ligne).

DUBOIS Jean *et alii*, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

DUFOUR Richard, 2010, *Transcription automatique de la parole spontanée*, thèse de doctorat, Université du Maine.

DUFOUR Sophie et NGUYEN Noël, 2008, « L'influence de la langue maternelle sur les capacités de l'auditeur dans la perception de la parole », *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, p. 38-49.

DURAND Jacques, LAKS Bernard et LYCHE Chantal, 2002, « La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure », dans C. Pusch und W. Raible (Hrsg.), *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache / Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*, Tübingen, Gunter Narr, p. 93-106.

DURAND Jacques, LAKS Bernard et LYCHE Chantal, 2009, « Le projet PFC : une source de données primaires structurées », dans J. Durand, B. Laks et C. Lyche (éds), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris, Hermès, p. 19-61.

EDENSOR Kizzi, 2010, *L'Influence des accents régionaux sur la compréhension de l'anglais britannique contemporain par des sujets francophones*, thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.

FALKERT Anika (éd.), 2013, *La Perception des accents du français hors de France. Actes du colloque international d'Avignon (17-18 novembre 2011)*, Mons, CIPA, collection « Recherches en Parole ».

FRASER Gupta Anthéa, 2005, "Inter-accent and Inter-cultural Intelligibility: a Study of Listeners in Singapore and Britain", in D. Deterding, A. Brown and L. Ling (eds.), *English in Singapore: Phonetic research on a corpus*, Singapore, McGraw-Hill, p. 138-152.

GADET Françoise, 2004, « Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde », *Pré-textes franco-danois*, Université de Roskilde, p. 17-27.

GADET Françoise, 2007, « La variation de tous les français », *Linx*, 57, p. 155-164 (disponible en ligne).

GASKELL Gareth and MARSLEN-WILSON William, 2002, "Representation and Competition in the Perception of Spoken Words", *Cognitive Psychology*, 45(2), p. 220-266.

GOLDWATER Sharon, JURAFSKY Dan and MANNING Christopher, 2010, "Which Words are Hard to Recognize? Prosodic, Lexical, and Disfluency Factors that Increase Speech Recognition Error Rates », *Speech Communication,* 52(3), p. 181-200.

IKENO Ayako and HANSEN John, 2007, "The Effect of Listener Accent Background on Accent Perception and Comprehension", *EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing*, p. 1-8.

KAKEHI Kazuhiko, 1992, "Adaptability to Differences between Talkers in Japanese Monosyllabic Perception", in T. Yoh'ichi, E. Vatikiotis-Bateson and Y. Sagisaka (eds.), *Speech Perception, Production And Linguistic Structure*, Tokyo, OHM, p. 135-142.

KRALJIC Tanya and SAMUEL Arthur, 2007, "Perceptual Adjustments to Multiple Speakers", *Journal of Memory and Language*, 56, p. 1-15.

LUCE Paul and PISONI David, 1998, "Recognizing Spoken Words: the Neighborhood Activation Model", *Ear and Hearing*, p. 1-36.

LYCHE Chantal, 2010, « Le français de référence : éléments de synthèse », dans S. Detey, J. Durand, B. Laks et C. Lyche (éds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys, p. 143-165.

MARIAN Viorica and SPIVEY Michael, 2003, "Competing Activation in Bilingual Language Processing: Within- and Between-language Competition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (2), p. 97-115.

MARSLEN-WILSON William, 1984, "Function and Process in Spoken Word Recognition", in H. Bouma and D. Bouwhuis (eds.), *Attention and Performance X: Control of Language Processes*, Hillsdale, Erlbaum, p. 125-150.

MCQUEEN James and CUTLER Anne (eds.), 2001, *Spoken Word Access Processes*, Hove, Psychology Press.

MEUNIER Christine, 2012, « Contexte et nature des réalisations phonétiques en parole conversationnelle », *Actes des Journées d'Étude sur la Parole*, Grenoble, p. 1-8.

MOUNIN Georges, 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Puf.

NEEL Amy, BRADLOW Ann and PISONI David, 1996, "Intelligibility of Normal Speech II: Analysis of Transcription Errors", *Research on Spoken Language Processing : Progress Report No. 21* (Speech Research Laboratory, Department of Psychology, Indiana University, Bloomington), p. 421-437.

NORRIS Dennis, MCQUEEN James and CUTLER Anne, 2003, "Perceptual Learning in Speech", *Cognitive Psychology*, 47, p. 204-238.

RÜSCHEMEYER Shirley-Ann, NOJACK Agnes and LIMBACH Maxi, 2008, "A Mouse with a Roof? Effects of Phonological Neighbors on Processing of Words in Sentences in a Non-native Language", *Brain and Language*, 104, p. 113-121.

SANTERRE Laurent, 1976, « Voyelles et consonnes du français québécois populaire », dans E. Snyder et A. Valdman (éds), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (I)*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 21-36.

SHOEMAKER Ellenor, 2010, "Nativelike Attainment in L2 Listening : the Segmentation of Spoken French", communication au colloque *New Sounds*.

STRIDFELDT Monika, 2005, *La Perception du français oral par les apprenants suédois*, thèse de doctorat, Umeå Universiteit.

TUINMAN Annelie and CUTLER Anne, 2011, "L1 Knowledge and the Perception of Casual Speech Processes in L2", in M. Wrembel, M. Kul and K. Dziubalska-Kolaczyk (eds.), *Achievements and Perspectives in SLA of Speech : New Sounds 2010.* Volume I, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 289-301.

WEBER Andrea and CUTLER Anne, 2004, "Lexical Competition in Non-native Spoken-word Recognition", *Journal of Memory and Language*, 50, p. 1-25.

WOEHRLING Cécile, 2009, *Accents régionaux en français : perception, analyse et modélisation à partir de grands corpus*, thèse de doctorat de l'Université Paris 11.

WOEHRLING Cécile et BOULA DE MAREÜIL Philippe, 2006, « Identification d'accents régionaux en français : perception et analyse », *Parole*, 37, p. 25-65.