

Phonologie du Français Contemporain

Bulletin n° 7

Coordination :
Sylvain Detey et Dominique Nouveau

PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques

2007

SOMMAIRE

S. Detey, D. Nouveau, J. Durand, B. Laks et C. Lyche Introduction.....	3
DE PFC A PFC-EF	5
G.-M. Mallet et G. Turcsan PFC : situation et perspectives.....	7
S. Detey, J. Durand, B. Laks, C. Lyche et D. Nouveau Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources pour la didactique du français.....	11
A. Tchobanov, S. Detey et C. Lyche Vers un espace numérique tripartite pour la recherche, la diffusion et l'enseignement du français parlé, en présentiel ou à distance : évolution du site PFC (novembre 07).....	31
J. Eychenne Documentation de la plateforme PFC (version 1.0).....	41
R. Delamotte-Legrand et M.-C. Penloup Intérêt et usages des documents PFC en langue première.....	55
A. B. Boutin, A. C. Brou, J. Kouadio N'Guessan et P. Nebout-Arkhurst PFC-EFLS : de l'intérêt du projet PFC-EF pour la didactique du français, langue seconde en Côte d'Ivoire.....	65
D. Nouveau et S. Detey Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF.....	87
EXTRAITS DE CONVERSATIONS : VERS UNE ANALYSE LINGUISTIQUE	107
H. N. Andreassen et S. Detey Conversation à Nyon : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse.....	109
G. Bordal et G. Ledegen Le français de la Réunion : lexique, morphosyntaxe, alternance codique et prononciation.....	121
A. B. Boutin Enfance mouvementée d'une future institutrice dans la Côte d'Ivoire des années soixante.....	135
A. Coquillon Le français parlé à Marseille : exemple d'un locuteur PFC.....	145
J. Durand et N. Rossi-Gensane Souvenirs de guerre en Languedoc et structuration linguistique : étude de cas à Douzens (Aude).....	157

D. Hall Le français de Rouen (Haute-Normandie, France) : une variété de français qui représente bien sa ville.....	171
A. B. Hansen Le français d'un étudiant parisien en situation d'entretien.....	193
S. Kelly Prononciation et autres aspects du français au Québec.....	205
B. Lonnemann et T. Meisenburg Une leçon d'école buissonnière en français du Midi.....	217
K. A. Østby Aspects du français oral : la haute bourgeoisie parisienne.....	227
G. Prignitz Au pays des hommes intègres, du Gurma au Yatenga en passant par Ouagadougou.....	239
E. Pustka Les Aveyronnais de Paris : description d'un français du Midi parisienisé.....	253
E. Pustka Le français régional émergent en Guadeloupe.....	261
E. Pustka et M. Vordermayer Le français parlé en Haute-Savoie et les corrélats prosodiques d'un accent perçu comme « traînant ».....	273
D. Walker Le français oral dans l'Ouest canadien : conversation en Alberta.....	283
TRAVAUX DESCRIPTIFS ET THEORIQUES.....	295
A. B. Boutin, C. Lyche et G. Prignitz PFC en terre africaine.....	297
T. Klingler et A. LaFleur L'enquête PFC en Louisiane.....	331
F. Poiré, C. Gurski et S. Kelly L'analyse phonétique à partir de petits corpus de parole spontanée : les cas des glissantes en français de Windsor, Canada.....	341
N. Rossi-Gensane Quelles unités syntaxiques pour l'oral ?.....	359
L. Likhacheva-Philippe La thématization et l'introduction du topique en français conversationnel : à partir des enquêtes de Dijon et Roanne.....	373

INTRODUCTION

Grâce aux efforts conjugués de ses *trente-cinq* contributeurs, qui en ont rédigé les 395 pages, ce septième *Bulletin PFC* se présente comme le plus volumineux, à ce jour, de la série, témoignant ainsi, près de dix ans après la première pré-enquête PFC dans l'Hérault, de la vitalité du projet et de son réseau international de collaboratrices et collaborateurs, certains fondateurs, certains plus récemment intégrés, dynamique générationnelle qui marque, elle aussi, la valeur et l'avenir de la base PFC. Alors que le précédent *Bulletin, Prosodie du Français Contemporain*, avait, sous la direction de A.-C. Simon, G. Caelen-Haumont et C. Pagliano, dévoilé *l'autre versant de PFC*, le présent numéro, *PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, se place non sur l'un ou l'autre de ces deux versants, mais bien *en aval des deux*, puisqu'il dévoile, quant à lui, le projet *PFC-EF, EF pour Enseignement du Français*. Nouvelle perspective, donc, pour PFC, applicative et/ou implicative cette fois, qui, en fait, n'a rien de « nouveau », puisque, est-il nécessaire de le rappeler, le cinquième et dernier des objectifs généraux initiaux du projet PFC était précisément d'« encourager un renouvellement des données et des analyses pour l'enseignement du français » (*Bulletin PFC 1*). Dès lors, double témoignage que le présent *Bulletin* : témoignage de complétude, puisque ses objectifs ont été, ou sont en cours d'être, atteints, mais aussi témoignage d'ouverture, puisque les enjeux, tant descriptifs que théoriques et didactiques, qu'il introduit ou illustre, révèlent tout autant l'intérêt suscité par, que la nécessité de poursuivre, les chantiers entrepris au cœur et à la périphérie du projet PFC, toujours animé par la volonté d'une stratégie commune, collaborative et interactive. Les vingt-sept contributions qui composent ce *Bulletin* sont regroupées en trois sections, *De PFC à PFC-EF ; Extraits de conversations : vers une analyse linguistique ; Travaux descriptifs et théoriques*, sections que nous décrivons très brièvement ci-dessous.

1. De PFC à PFC-EF

Cette première partie rend compte des évolutions du projet et de la base PFC, en insistant sur les développements récents liés à PFC-EF. Le lecteur trouvera tout d'abord une mise au point sur *l'état actuel de PFC*, les enquêtes et les chantiers, par G.-M. Mallet et G. Turcsan. Parmi ces derniers, PFC-EF a certainement marqué l'année 2007, et il fallait donc un article de synthèse permettant d'exposer les motivations et les enjeux d'un tel projet : c'est ce à quoi s'attachent S. Detey, J. Durand, C. Lyche, B. Laks et D. Nouveau, en tentant de montrer que *le projet PFC-EF* contribue à répondre à des besoins réels pour l'éducation langagière francophone, à plusieurs niveaux. Dans ce contexte, le rôle de l'environnement numérique et des outils informatiques sont essentiels : *le site internet PFC* a ainsi été reconfiguré, afin d'améliorer la visibilité, l'accessibilité et l'utilisabilité de la base de données, comme l'expliquent A. Tchobanov, S. Detey et C. Lyche. Par ailleurs, J. Eychenne présente la première version de *la plateforme PFC*, outil offrant une interface unique pour le traitement et l'analyse des corpus PFC : un des avantages majeurs de cette plateforme est qu'elle permet désormais de fusionner les fonctionnalités de tous les outils jusqu'ici mis à la disposition des chercheurs. Les contributions suivantes explorent les points de rencontre avec les trois domaines phares que le programme de PFC-EF vise à alimenter : le *français langue première*, avec l'article de R. Delamotte-Legrand et M.-C. Penloup, qui exposent la nécessité d'une didactique de l'oral et de la variation langagière en langue première, pointant la place essentielle qui devra être accordée à l'écoute et à la pratique de la variation des registres dans le système scolaire français ; le *français langue seconde*, avec l'article de A. B. Boutin, A. C. Brou, J. Kouadio N'Guessan et P. Nebout-Arkhurst, qui offre un panorama à la fois sociolinguistique et didactique de la situation en Côte d'Ivoire : la coexistence de plusieurs normes dans ce pays plurilingue complexifie en effet la tâche didactique des enseignants de français et c'est dans ce contexte qu'est examiné l'intérêt du projet ; le *français langue étrangère*, enfin, avec la contribution de D. Nouveau et S. Detey, qui examinent une question aussi cruciale en phonologie qu'en didactique du français, celle du schwa, et plus précisément celle de son apprentissage/acquisition par un public d'apprenants non-natifs, en l'occurrence néerlandais : l'utilité de la base et du site internet, avec les données sur le schwa, est alors mise en avant.

2. Extraits de conversations : vers une analyse linguistique

Cette deuxième partie du *Bulletin* offre au lecteur un premier répertoire d'*extraits de conversations décrits et commentés*, dans lesquels les « voix de la francophonie » résonnent dans leur diversité à la fois linguistique et culturelle. Une première étape importante du projet PFC-EF se concrétise ainsi, avec la création de ce sous-corpus de ressources linguistiques, qui offre aux enseignants, étudiants mais aussi chercheurs, des clés pour l'analyse du français conversationnel saisi dans sa variation diatopique. Dans chacune de ces contributions¹, les auteurs ont traité, pour un point d'enquête précis, un extrait de conversation de cinq minutes, de manière à en documenter les aspects linguistiques majeurs (au niveau thématique, lexical, syntaxique et phonético-phonologique) et propres à la variété en question. On trouvera ainsi illustrés le *canton de Vaud* (Suisse) (*H. N. Andreassen et S. Detey*), la *Réunion* (*G. Bordal et G. Ledegen*), la *Côte d'Ivoire* (*A. B. Boutin*), *Marseille* (Bouches-du-Rhône) (*A. Coquillon*), *Douzens* (Aude) (*J. Durand et N. Rossi-Gensane*), *Rouen* (Seine-Maritime) (*D. Hall*), *Paris* (avec de « vrai(e)s » parisien(ne)s par *A. B. Hansen* d'une part et *K. A. Østby* d'autre part, mais aussi une provinciale, aveyronnaise, par *E. Pustka*), le *Québec* (*S. Kelly*), *Lacaune* (Tarn) (*B. Lonemann et T. Meisenburg*), le *Burkina-Faso* (*G. Prignitz*), la *Guadeloupe* (*E. Pustka*), *Magland* (Haute-Savoie) (*E. Pustka et M. Vordermayer*) et l'*Alberta* (Canada) (*D. Walker*).

3. Travaux descriptifs et théoriques

Si les débouchés applicatifs didactiques occupent à présent une partie des membres du réseau PFC, celui-ci n'en continue pas moins de croître et de poursuivre, fort heureusement, les travaux descriptifs et théoriques auxquels il a toujours été associé. Dans cette troisième partie, le lecteur trouvera donc des contributions de trois types : (i) descriptifs d'enquêtes, (ii) analyse phonétique et (iii) analyses syntaxiques et sémantico-discursives. Ainsi, pour le premier type, les enquêtes *PFC en terre africaine*, réalisées ou en cours, sont décrites par *A. B. Boutin*, *C. Lyche* et *G. Prignitz*, qui font le point sur l'avancée des projets et exposent les orientations des recherches, déjà entreprises ou à venir, sur ces corpus issus de Côte d'Ivoire, du Burkina-Faso et du Mali, avec, en toile de fond, le développement du projet CFA (*Contemporary French in Africa and in the Indian Ocean*). *T. Klingler* et *A. LaFleur* rapportent, quant à eux, la complexité de la situation louisianaise et les obstacles auxquels ils se sont heurtés lors de la constitution du corpus *PFC-Louisiane* dans la mise en œuvre du protocole PFC, en particulier vis-à-vis de la constitution de l'échantillon d'une part, et de la littéracie d'autre part. Le deuxième type de contribution revient à *F. Poiré*, *C. Gurski* et *S. Kelly*, qui, en s'appuyant sur les données de parole spontanée de quatre locutrices francophones du corpus PFC-Windsor, proposent une *analyse phonétique des glissantes* dans cette variété canadienne de français parlé, en examinant les mécanismes de régulation de la durée et leur éventuel lien à l'influence de l'anglais. Enfin, pour clore ce numéro, deux articles du troisième type, qui tout en relevant bien de cette troisième partie, ne sont pas sans rapport avec PFC-EF : en effet, *N. Rossi-Gensane*, en posant la question « *Quelles unités syntaxiques pour l'oral?* », offre des outils d'analyse théorique indispensables à tout traitement syntaxique pré-didactique de l'oral, ce qu'elle fait en passant en revue plusieurs notions essentielles, dont celle de macro-syntaxe, et en comparant, sur la base d'un extrait de la base PFC, les trois grands cadres d'analyse théorique que sont ceux de Paris-III, d'Aix-en-Provence et de Fribourg. Parmi ces notions figure celle de *thématisation*, que *L. Likhacheva-Philippe*, sur la base des enquêtes PFC de Dijon et de Roanne, explore en profondeur dans son article : l'examen de ses fonctions discursives, en particulier celle d'introduction de topique, conduit l'auteur à souligner les limites de l'approche pragmatique-informationnelle et la nécessité d'intégrer la dimension interactionnelle dans l'analyse.

Nous n'insisterons donc pas davantage sur la dynamique d'ouverture et d'innovation qui continue d'animer, notamment à travers ce *Bulletin*, le projet PFC dans son ensemble, et nous contenterons de remercier très chaleureusement tous ceux qui le font vivre.

Sylvain Detey, Dominique Nouveau, Jacques Durand, Bernard Laks, Chantal Lyche

¹ Classées ici par ordre alphabétique des noms d'auteurs.

De PFC à PFC-EF

PFC : situation et perspectives

Géraldine-M. Mallet¹ et Gabor Turcsan²

¹ MoDyCo, Université Paris X-Nanterre. Courriel : gmallet@u-paris10.fr

² CLLE-ERSS, Université Toulouse-Le Mirail. Courriel : gabor.turcsan@univ-tlse2.fr

Depuis ses débuts¹, le projet PFC a affiné sa méthodologie et rempli la plupart des objectifs qu'il s'était fixés. Le projet compte aujourd'hui plusieurs projets extensifs, tel que le projet PFC-EF qui fait, en grande partie, l'objet du présent *Bulletin*. Ce bulletin nous fournit l'occasion idéale pour établir un état des lieux de PFC et pour évoquer les pistes plus récemment ouvertes sur au moins les dix prochaines années. Le dernier état des lieux date de 2003² et proposait un recensement des enquêtes réalisées par l'ensemble des participants au projet. Or, un projet de l'envergure de PFC, qui compte une centaine de collaborateurs tant sur le plan national qu'international, a produit et continue à produire une masse importante de publications, de communications et de collaborations avec d'autres projets. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de présenter, sans prétendre à l'exhaustivité, les grands axes de réflexions menées autour de PFC. En attendant la finalisation d'une bibliographie PFC complète³ et thématique, nous nous contenterons de fournir ici un aperçu des chantiers passés, présents et à venir. Aussi, pour cette présentation-bilan, il nous paraît opportun de se servir des objectifs déclarés du projet comme fil d'Ariane.

On le sait, le principal objectif du projet PFC est la **constitution d'une base de données sur le français parlé** suivant le même protocole et avec des méthodes d'analyse et des outils communs. Les premières années du projet ont été marquées par un échange continu entre les participants pour essayer d'améliorer, de compléter et de réviser le protocole établi. Cette volonté s'est tout d'abord retrouvée dans les publications annuelles de PFC. Les *Bulletins* proposent en effet l'ensemble des réflexions et décisions prises par le projet au cours de l'année écoulée, ainsi que tous les manuels d'utilisation des outils créés et mis gratuitement à disposition. D'autre part, le projet PFC se caractérise par une volonté de transparence et de partage. La consultation en ligne, le téléchargement et l'utilisation des données validées sont désormais possibles sur le site <http://www.projet-pfc.net>, tant pour la communauté scientifique que pour le grand public. A peine neuf années après la première enquête, le corpus PFC peut désormais être considéré comme un corpus de référence du français parlé, tant par sa taille que par sa couverture géographique, sociale et stylistique.

La base PFC n'est assurément pas un produit fini puisqu'elle est constamment enrichie de nouvelles enquêtes, de nouveaux outils ainsi que de nouvelles extensions. Le tableau que nous proposons ci-dessous offre une vue synoptique de l'état d'avancement des enquêtes. Grâce à l'enthousiasme des chercheurs, des étudiants et de nombreux autres collaborateurs, une

¹ La première pré-enquête PFC s'est déroulée en février 1998, à Pézenas dans l'Hérault (J. Durand, C. Lyche et G. Turcsan). Elle a permis de finaliser le protocole adopté et appliqué dès 2000 (Douzens, Le Raincy, Rodez Treize-Vents, etc.), publié dans le *Bulletin PFC 1* (2002) et disponible à <http://www.projet-pfc.net/?pfc-rc:bibiliopfc:bulletin1>

² Voir Eychenne, J. et G. Mallet (2003), *Bulletin PFC 3* (2003) disponible à <http://www.projet-pfc.net/?pfc-rc:bibiliopfc:bulletin3>

³ Rappelons que cette bibliographie se construit sur le site <http://www.projet-pfc.net> grâce aux collaborateurs du projet qui peuvent à tout moment enregistrer leurs productions scientifiques.

quarantaine d'enquêtes sont désormais en ligne et consultables sur le site et une dizaine sont en passe d'être terminées.

Etat d'avancement des enquêtes (novembre 2007)

74 enquêtes						
		37 en ligne	27 en cours de traitement	9 en projet		
M I D I	1	Aix-Marseille (13)	38	Auriac-sur-Vendinelle (31)	66	Carcassonne (11)
	2	Béarn (64)	39	Cussac Fort-Médoc (33)		
	3	Biarritz (64)	40	Toulouse C. Ville (31)		
	4	Douzens (11)				
	5	Lacaune (81)				
	6	Marseille C.Ville (13)				
	7	Nice (06)				
	8	Rodez (12)				
	9	Salles-Curan (12)				
	10	Toulouse (31)				
N O R D	11	Aveyronnais à Paris (75)	41	Amiens (80)	67	Briançon (05)
	12	Brecey (50)	42	Bar-sur-Aube (10)	68	Chambery (73)
	13	Brunoy (91)	43	Béthune (62)	69	Clermont-Ferrand (63)
	14	Cherbourg (50)	44	Boersch (67)	70	Saint-Etienne (42)
	15	Dijon (21)	45	Domfrontais (61)	71	Strasbourg (67)
	16	Grenoble (38)	46	Haute Savoie	72	Tours (37)
	17	Guadeloupéens à Paris	47	Houilles (Paris, Banlieue)		
	18	Ile de Sein (29)	48	Joeuf (54)		
	19	Lyon (69)	49	Le Raincy (93)		
	20	Metz (57)	50	Lille (62)		
	21	Nantes ville (44)	51	Mantes-la-Jolie (78)		
	22	Ogéville (54)	52	Marq-en-Bareuil (59)		
	23	Paris (Banlieue)	53	Montargis (45)		
	24	Paris anc. Noblesse (75)	54	Mulhouse (68)		
	25	Puteaux (92)	55	Orléans (45)		
	26	Roanne (42)	56	Paris / région parisienne		
	27	Treize-Vents (85)	57	Rouen (76)		
I N T E R N A T I O N A L	28	Abidjan (Côte d'Ivoire)	58	Acadie	73	Louisiane (Etats-Unis)
	29	Béjaïa (Algérie)	59	Beyrouth (Liban)	74	Saint-Louis (Sénégal)
	30	Gembloux (Belgique)	60	Colombie Britannique		
	31	Ile de la Réunion	61	Genève alloglottes (Suisse)		
	32	Liège (Belgique)	62	Ile Maurice		
	33	Nyon (Suisse)	63	Martinique		
	34	Tournai (Belgique)	64	Nouvelle Calédonie		
	35	Alberta (Canada)	65	Windsor (Ontario)		
	36	Québec city (université)				
	37	Burkina Faso				

L'année 2006 a marqué un tournant aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. Quantitatif parce que le nombre d'enquêtes terminées depuis le dernier état des lieux a plus que doublé et qualitatif puisque désormais, les enquêtes terminées sont accessibles en ligne avec pour certaines d'entre elles (14 au total), un alignement phonémique. Au moment où nous terminons cet article (octobre 2007), le projet comptabilise 74 points d'enquête dans le monde : 65 ont été réalisées, 37 ont été traitées et sont consultables en ligne. Cette quarantaine d'enquêtes représente approximativement 400 locuteurs référencés et autant d'heures d'enregistrement. La couverture géographique, sans être exhaustive, présente déjà un large panorama du monde francophone en Europe et au-delà. La richesse de la base actuelle permet ainsi de répondre à un autre impératif de départ du projet, celui de fournir une **meilleure image du français parlé** et de **conserver une partie importante du patrimoine linguistique des espaces francophones du monde**⁴ et ce, en contrepoint aux corpus déjà constitués.

Ces avancées significatives n'auraient pas été possibles sans le soutien généreux de nombreux organismes tels que le CNRS, l'ILF et la DGLFLF. Le projet a également bénéficié d'un contrat ANR « PFC-COR »⁵ pour l'extension de la base de données. Par ailleurs, ce même contrat a permis (i) l'**exploitation à grande échelle des données** et ce, afin de fournir de **meilleures descriptions**, mais aussi (ii) une comparaison systématique des prédictions faites par les grands cadres théoriques de la phonologie.

La masse croissante des données traitées⁶ a ouvert la voie au développement d'un nouveau chantier qui focalise sur un phénomène précis de la phonologie du français : la liaison. Le nouveau projet « ANR PHONLEX⁷ » se propose d'explorer la description et la modélisation intégrées de ce phénomène central de la morphophonologie et de la morphosyntaxe du français conciliant les facteurs structuraux et cognitifs, avec le partenariat de nombreux phonologues, phonéticiens et psycholinguistes, spécialistes de divers domaines tels que l'acquisition, la pathologie ou la fréquence lexicale.

La base de donnée, initialement conçue au sein d'un projet de description phonologique classique a également su s'ouvrir vers une communauté plus large de linguistes et d'ingénieurs ; la qualité, la diversité et l'accessibilité des données en font une ressource précieuse pour la linguistique du français. Les applications et les extensions du projet font appel soit au français parlé en général (extension prosodique⁸, syntaxique ou encore pédagogique⁹) soit à la variation. Le projet « ANR VARCOM »¹⁰, qui étudie le traitement de

⁴ L'extension des enquêtes aux zones internationales peut faire l'objet de modulations particulières (voir par exemple, Boutin, B. (2005) ; Ledegen, G. et I. Pruvost (2005) dans le *Bulletin PFC 4*, disponible à <http://www.projet-pfc.net/?pfc-rc:bibliopfc:bulletin4>.

⁵ PFC-COR, « Phonologie du Français Contemporain : Corpus Oral de Référence », est un projet ANR (2005-2007) coordonné par B. Laks (MoDyCo, Paris X-Nanterre) et en partenariat avec J. Durand (ERSS, Toulouse), N. Nguyen (LPL, Aix) et M. Adda-Decker (LIMSI, Orsay).

⁶ Voir par exemple la «Plateforme PFC », outil développé par J. Eychenne (ce volume).

⁷ PHONLEX, « De la Phonologie aux Formes Lexicales : liaison et cognition en français contemporain » est un projet ANR (2007-2009) coordonné par J. Durand (CLLE-ERSS, Toulouse) et en partenariat avec C. Soum (OCTOGONE, Toulouse), J.-P. Chevrot (LIDILEM, Grenoble), B. Laks (MoDyCo, Nanterre).

⁸ Le volet prosodie de PFC est le sujet du *Bulletin PFC 6* (2006) disponible à <http://www.projet-pfc.net/?pfc-rc:bibliopfc:bulletin6>

⁹ Par exemple, le sous-projet PFC-EF, sujet principal du présent Bulletin, répond à un des objectifs initiaux du projet : **contribuer au renouvellement des matériaux et des outils pour l'enseignement du français**.

¹⁰ VARCOM, « Traitement de la variation phonologique en français dans la communication orale », projet ANR (2004-2007) coordonné par N. Nguyen (LPL, Aix) et en partenariat avec M. Adda-Decker (LIMSI, Orsay), B.

la variation par l'homme et par la machine, a permis de **favoriser les échanges entre les connaissances phonologiques et les outils de traitement automatique de la parole**, un des objectifs initiaux du projet PFC. Tandis que les études phonologiques « classiques » sur le corpus PFC se centrent sur la variation régionale et sociale du point de vue du locuteur, l'extension au sein de VARCOM a permis d'étudier l'impact de ces variations dans le traitement de la parole par l'auditeur¹¹. Toujours dans le cadre de VARCOM, la collaboration avec les linguistes et les ingénieurs du LIMSI a tenté d'établir en quoi un inventaire des variantes régionales permettrait d'améliorer la reconnaissance automatique de la parole¹².

Laks (MoDyCo, Nanterre), J. Durand (CLLE-ERSS, Toulouse), C. Lyche (Oslo), U. Frauenfelder (Genève) et J.-L. Nespoulous (LORDAT, Toulouse).

¹¹ Voir Dufour, S., N. Nguyen & U. Frauenfelder (2007) The perception of phonemic contrasts in a non-native dialect, *Journal of the Acoustical Society of America Express Letters* 121, EL131-EL136, <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~nguyen/>

¹² Voir Adda-Decker, M., P. Boula de Mareuil, G. Adda & N. Nguyen (2006) Analyses phonétiques et phonologiques du corpus PFC par alignement automatique dans le projet VARCOM, communication orale, Colloque International *Approches phonologiques et prosodiques de la variation sociolinguistique: le cas du français*, 6-8 juillet 2006, Louvain-la-Neuve.

Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources pour la didactique du français

Sylvain Detey¹, Jacques Durand², Bernard Laks³, Chantal Lyche⁴ et Dominique Nouveau⁵

¹ Dyalang, Université de Rouen. Courriel : sylvain.detey@univ-rouen.fr

² Clle, Université de Toulouse & CNRS. Courriel : jacques.durand@univ-tlse2.fr

³ Modyco, Université de Paris X & CNRS. Courriel : bernard.laks@u-paris10.fr

⁴ Université d'Oslo et de Tromsø. Courriel : chantal.lyche@ilos.uio.no

⁵ CLS, Université Radboud de Nimègue. Courriel : d.nouveau@let.ru.nl

1. Introduction

La diffusion du français dans le monde a longtemps reposé en partie sur celle de matériel écrit (littérature, journaux, revues scientifiques) et la prise en compte de l'oral dans son enseignement a souvent été, notamment en raison de contraintes matérielles, mais pas uniquement, fortement limitée. L'oral était réduit à la parole de l'enseignant et aux quelques supports audio qui, à partir des années 50-60, accompagnaient le manuel. Le français enseigné, quant à lui, reposait sur la norme de l'écrit et était issu d'un français hexagonal fortement standardisé. Depuis cette époque, de nombreux changements ont eu lieu : 1) mobilité accrue des personnes, étudiants et professionnels en particulier, qui doivent être préparés à rencontrer *les* français *oraux* tels qu'ils sont parlés *aujourd'hui*, et cela non seulement dans l'Hexagone mais aussi dans l'ensemble des *zones francophones*, ce qui implique une étude de la langue dans ses diverses réalisations ; 2) le développement des TICs (Technologies de l'information et de la communication), qui permettent de diffuser du français oral et non plus seulement écrit, mais encore souvent limités aux discours radiophoniques et télévisuels ; 3) l'évolution du rapport à la langue orale et à ses variations en sciences du langage, puisque la grammaire de l'oral, notamment en français, est un objet d'étude à part entière, et il est à présent clairement établi que l'on ne peut apprendre l'oral sans oral (tant sur le plan de la substance que sur celui de la forme), ce qui implique d'avoir accès à un tel matériel ; 4) les préoccupations des enseignants, dans les pays francophones mais aussi en France, dans l'enseignement primaire et secondaire (voire supérieur !), relatives à l'évolution de normes endogènes qui peuvent sembler fragiliser, d'une certaine manière, le statut de langue véhiculaire nationale et internationale du français. Or, tout en respectant lesdites normes locales, il semble important de mettre à disposition des ressources adéquates pour permettre aux élèves et apprenants d'être sensibilisés à la question de l'articulation entre normes et variations en français parlé (et écrit). Si, dans le cas du FLE (français langue étrangère), c'est bien la dimension à la fois orale, authentique et francophone du matériel qu'il convient de mettre en valeur, dans le cas du FLS (français langue seconde ; voir Boutin & al., ce volume) et du FLM (français langue maternelle ; voir Delamotte & Penloup, ce volume), il ne s'agit pas tant de valoriser la variation au détriment de la norme, que d'encourager une meilleure maîtrise *des* normes (registres de langue, normes locales, scolaires, etc.) via un travail sur les variétés réelles du français oral dans sa variation géographique, sociale, générationnelle et stylistique. En bref, il existe un besoin réel de telles ressources dans le champ de la didactique du français, et cela de manière générale. Même si, dans le domaine du FLE en particulier, certains travaux offrent un traitement de certains des aspects précédemment évoqués, il manque encore, à notre connaissance, un ensemble structuré de ressources qui aborderait plusieurs paramètres simultanément et assurerait la comparabilité des données. Or, ce matériel semblerait aujourd'hui pouvoir être extrait des travaux menés au sein du projet scientifique PFC (Phonologie du Français Contemporain : usages, variétés et structure (Durand, Laks &

Lyche, 2002 ; Durand et Lyche, 2003), dont l'objectif initial était de constituer une grande base de données de français parlé, sur support numérique, avec pour préoccupation principale de décrire, sur la base d'un protocole unique, les différentes prononciations du français parlé dans le monde francophone. A ce jour, ce sont plus de 600 locuteurs enregistrés selon le protocole, quasiment 400 locuteurs et autant d'heures d'enregistrement, en partie transcrites orthographiquement, qui sont référencés sur le site du projet (www.projet-pfc.net) (Mallet & Turcsan, ce volume), et la base continue encore de croître. Exploiter le potentiel de cette grande base de données linguistiques pour l'enseignement/apprentissage du français et répondre ainsi aux besoins évoqués précédemment, tel est le fondement du projet PFC-EF (Enseignement du français) que nous présentons ici. Celui-ci vise à *didactiser* cette base pour la rendre accessible et utilisable par tous, sous forme de ressources linguistiques et didactiques, via Internet. Enfin, l'objectif de ce projet est également de constituer une vitrine reflétant la diversité et ainsi la dynamique du français parlé dans le monde francophone, dans un projet collaboratif international associant recherches fondamentale, recherche appliquée et TICs sur des questions de pratiques et d'éducation langagières particulièrement d'actualité.

2. Des besoins pour une éducation francophone

A une époque où la diversité humaine, sous ses formes linguistique et culturelle notamment, continue d'agiter les esprits tant des défenseurs de l'altérité que de ceux, parfois les mêmes, de la cohésion des groupes sociaux et de leur fonctionnement, il est intéressant de constater que le XIème Sommet de la Francophonie organisé à Bucarest (Roumanie) en décembre 2006 était consacré à l'*éducation*, et plus particulièrement aux *technologies de l'information dans l'éducation*. Si l'on souhaite aider « à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale » comme le présente l'Article 1 de la *Charte de la Francophonie* (2005)¹, alors on réalise que l'*éducation*, et en premier lieu l'*éducation langagière*, est seule à même de soutenir les efforts d'intercompréhension et la volonté de dialogue sur lesquels reposent, de manière incontournable, toutes les tentatives de réalisation à long terme de ces objectifs, au plan international, certes, mais également au sein même de la société française. C'est bien là l'esprit de l'Article 53 de la *Déclaration de Bucarest* (2006)² : « *Nous réaffirmons notre attachement au dialogue des cultures et des civilisations dans notre espace, en particulier à la lumière des derniers développements sur la scène internationale. Nous sommes conscients que le dialogue, la tolérance, le respect des identités dans leur diversité, l'ouverture sur autrui et la rencontre autour des valeurs communes universelles sont des facteurs d'entente et de paix pour l'humanité. Nous sommes résolus à approfondir et à renforcer le dialogue des cultures et des civilisations en tant que facteur de rapprochement et de connaissance mutuelle entre nos peuples héritiers d'une civilisation humaine universelle et en perpétuel enrichissement* ». Or, comme cela avait été indiqué dans le *Cadre stratégique décennal de la Francophonie* lors du Xème Sommet à Ouagadougou (Burkina Faso) en novembre 2004³, « la diversité culturelle et linguistique est en péril au plan mondial », raison pour laquelle l'une des missions de ce cadre était la promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique, à la fois sur la scène internationale, dans un mouvement favorable au plurilinguisme, mais aussi au plan national, « dans une problématique de cohabitation du français avec d'autres langues partenaires ou internationales ». La mission vise donc la promotion du français « en favorisant l'apprentissage du français aussi bien dans

¹ Consultée le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

² Consultée le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

³ Consulté le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

les systèmes éducatifs formels, y compris universitaires, que par l'utilisation des médias et des technologies de l'information ». Afin de pouvoir mener à bien cette mission, encore faut-il disposer des *ressources* adéquates : humaines et matérielles, mais aussi didactiques et linguistiques. Sans reprendre ici la réflexion de fond sur les modes d'enseignement souhaitables du français et leurs dépendances et attachements à de multiples facteurs d'ordre socio-éducatif et psycho-pédagogique, nous nous contenterons d'indiquer que l'enseignement du français a aujourd'hui besoin, entre autres : 1) de matériel reflétant la diversité linguistique francophone contemporaine ; 2) de matériel oral authentique correspondant aux usages réels de la parole. Cela afin de rendre les apprenants, élèves et étudiants non seulement capables de comprendre l'ensemble des locuteurs francophones à travers le monde, mais aussi davantage conscients de l'existence de cette variation, et ainsi de mieux saisir les enjeux des normes, orales et écrites, qui lui sont liées. En bref, améliorer les compétences orales, en compréhension et en production, des élèves et apprenants, mais aussi les sensibiliser aux enjeux de la parole et de sa variation dans la société et l'éducation à travers la Francophonie. Il serait alors fort dommage de ne pas profiter des, ou plus exactement mettre à profit les, travaux scientifiques menés depuis une vingtaine d'années par certains chercheurs (à ce sujet voir Cappeau & Seijido, 2005), soutenus notamment par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) (programme *Corpus de la parole*), visant à constituer de vastes corpus oraux permettant de décrire et documenter les usages et la structure du français parlé contemporain, ceci grâce à l'aide des nouvelles technologies de l'information et de la communication, en particulier pour le stockage et le traitement des données. Ces projets de recherche doivent en effet, par-delà leur visée scientifique première et le rôle fondamental qu'ils assurent pour la conservation du patrimoine linguistique francophone, profiter de manière immédiate à la société dans son ensemble, et cela passe évidemment, au vu du domaine qui les concerne, par une mise en valeur socio-éducative des données qu'ils ont pu récolter jusqu'à présent. C'est alors d'un *projet de recherche appliquée à l'éducation* qu'il s'agit. Mais un tel projet ne peut être motivé que par des *besoins*. Or ces besoins existent, et ils s'expliquent de plusieurs manières, liés tant au statut actuel qu'aux ambitions que l'on souhaite assigner à la langue française sur la scène nationale et internationale. Comme cela est rappelé sur le site de présentation de la DGLFLF⁴, « toute politique se fonde sur des savoirs : pour transformer une réalité il faut d'abord la connaître », principe à l'origine de la création de l'Observatoire des pratiques linguistiques, dont la mission, qui consiste notamment à encourager la recherche sur les langues parlées en France, est introduite comme suit : « *La France dispose d'une richesse linguistique fondée sur la diversité. [...] Ainsi, le développement des corpus oraux (collections ordonnées d'enregistrements de productions linguistiques orales, et multimodales du type LSF) de français et des langues parlées en France est actuellement un enjeu capital pour la politique linguistique de la France. Alors que la plupart des langues européennes disposent de corpus oraux accessibles en ligne, et souvent gratuitement, un tel outil n'existe pas dans notre pays, ce qui a des conséquences néfastes pour la visibilité et la vitalité du français et des langues de France. C'est un enjeu pour la recherche linguistique et pour le développement de l'ingénierie linguistique (reconnaissance et synthèse de la parole, traitement automatique des langues), c'est un enjeu aussi pour l'enseignement de ces langues, pour la sauvegarde et la diffusion du patrimoine oral* ». De cette problématique découlent plusieurs actions, dont celle de « soutien à des projets de recherche de constitution, d'exploitation et de diffusion des corpus oraux ».

Le projet présenté ici s'inscrit précisément dans l'axe de l'exploitation d'un corpus déjà existant, le corpus PFC, et se justifie d'au moins cinq manières :

⁴ <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/>

- 1) exploiter la recherche scientifique,
- 2) pour la diffusion du français dans le monde,
- 3) pour la cohésion linguistique en France,
- 4) pour la promotion de la francophonie,
- 5) dans un projet-pilote, qui pourrait servir de modèle de constitution de ressources dans l'enseignement des langues étrangères en France, voire en Europe.

3. Exploiter la recherche scientifique : *pour l'éducation langagière*

La recherche scientifique en France, pour ne parler que de celle-ci, a été placée à plusieurs reprises ces dernières années sous les feux de l'actualité, prise dans le jeu des mouvements politiques, économiques et sociaux, eu égard au lien, existant ou insuffisant, entre recherche fondamentale et recherche dite appliquée, ceci non seulement dans les sciences fondamentales, mais également dans les sciences humaines et sociales (SHS), dont l'intérêt réel pour le progrès technique et social a parfois dû être défendu avec force par les chercheurs concernés (à ce sujet, voir Bauchet, 2004). Dans ce contexte, il semble que les efforts d'exploitation des travaux de la recherche scientifique pour l'amélioration des savoirs et des techniques en œuvre dans la vie quotidienne en France ne peuvent recevoir qu'un accueil favorable de la part des institutions tutélaires, notamment, dans le cas des SHS, lorsque les retombées de la recherche concernent l'éducation. Or, au cœur du processus éducatif, et, de manière plus générale, au cœur des relations sociales, figure la *langue*, les compétences langagières des individus et leur capacité à gérer leurs interactions, dans l'école, dans le monde du travail et dans la société en général, avec les autres *via* le médium langagier. *L'éducation repose sur le langage*, et le développement langagier des individus participe de leur construction sociale et identitaire. Les sciences du langage ont donc un rôle crucial à jouer dans l'orientation des politiques linguistiques éducatives et sociales, ainsi que dans la mise à disposition du corps éducatif d'outils d'éducation langagière. Or, si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture figure toujours en tête, et cela à juste titre, des préoccupations des pédagogues, il ne faut pas oublier que l'apprentissage de la parole, en production et en réception, pour spontané et naturel qu'il peut sembler dans sa langue maternelle, ne peut plus être considéré comme une « évidence » ne nécessitant ni réflexion ni intervention, dans une société ou le plurilinguisme, non content d'exister et de s'accroître, est encouragé par les divisions linguistiques des organismes européens et francophones, dans un monde où la mobilité internationale, en présentiel ou à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication, ainsi que les mouvements de société, font que la vision d'une constellation d'univers monolingues au sein desquels chaque individu maîtriserait à la perfection l'ensemble des registres de sa langue et serait assuré d'être compris des autres et de pouvoir ainsi être parfaitement intégré au tissu sociolinguistique de sa communauté est une vision qui semble de plus en plus caduque et qui appelle donc à la réflexion. Si une norme écrite peut aisément se définir, tel n'est pas le cas de la langue orale (à ce sujet, voir Laks, 2002). Le français est une langue vivante, en perpétuelle évolution. Il importe donc, dans le secteur éducatif, de tenir compte de la réalité de ses usages, et ceci dans plusieurs domaines, avec, pour chacun d'entre eux, une visée différente :

- *Actualiser les données*, en particulier *orales*, pour l'enseignement du français à l'étranger afin de rendre les apprenants capables de circuler, étudier et travailler dans l'espace francophone contemporain ;
- *Révéler et diffuser la réalité linguistique de la francophonie* telle qu'elle s'incarne au quotidien dans la parole des locuteurs de telle ou telle région du monde, et ceci afin de

développer *l'intercompréhension entre francophones* du monde entier, soutien au maintien du statut international de la langue française ;

- *Faire prendre conscience* de ce qu'est la langue *aux enfants et aux adolescents* afin de les sensibiliser aux valeurs que ses différentes formes sont susceptibles de véhiculer ou de faire surgir, en vue, notamment, d'encourager à la fois la maîtrise d'une certaine norme, à des fins éducatives ou professionnelles en particulier, en parallèle à une meilleure compréhension et acceptation des variétés existantes et de leur valeur, tant intrinsèque qu'extrinsèque ;
- Enfin, en ce qui concerne le français langue maternelle, en France et dans les autres zones où il est considéré comme tel, faire de *l'enseignement du français*, dans l'enseignement *primaire et secondaire*, un domaine *pilote* à prendre comme modèle pour *l'enseignement des langues étrangères*, en particulier de *l'anglais*, qui pourrait bénéficier de projets de recherche appliquée comme celui présenté dans ces quelques pages (cf. projet *PAC*, Phonologie de l'Anglais Contemporain ; à ce sujet voir Durand, Carr & Pukli, 2004 ; Durand & Pukli, 2004).

Ainsi, *l'éducation langagière* semble constituer en grande partie le fondement de *l'éducation des citoyens*, et la recherche scientifique française traitant de ces domaines doit œuvrer pour son amélioration, par exemple en offrant des ressources adéquates. C'est bien de cela qu'il s'agit ici.

4. Pour la diffusion du français dans le monde : *le français langue étrangère*

Rappelons quelques chiffres figurant dans le rapport 2006 de la DGLFLF sur la langue française dans le monde⁵, qui souligne le fait que « l'enseignement du et en français à l'étranger est un élément central du rayonnement international de la France » :

- 115 millions d'hommes et de femmes ayant le français comme langue maternelle,
- 61 autres millions la maîtrisant partiellement,
- près de 89 millions de jeunes ou d'adultes qui l'apprennent,
- 900 000 enseignants de français, dont plus de 400 000 sont basés en Afrique francophone, 100 000 au Maghreb et 70 000 en Amérique du Nord.

Conscient des enjeux portés par la diffusion du français et son enseignement à travers le monde, le ministère des Affaires étrangères français a adopté en 2006 une position volontariste renouvelée, sous la forme d'un Plan d'action triennal comptant les cinq initiatives suivantes : 1) soutien à la création de pôles de références pédagogiques au Maghreb pour la formation des maîtres ; 2) plan triennal de formation de 10 000 professeurs de français dans le monde, en particulier en Afrique, en Asie et dans les grands pays émergents ; 3) programme d'utilisation renforcée des technologies de l'information et de la communication (TIC) au service de l'enseignement ; 4) promotion du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs européens et dans la fonction publique européenne ; 5) développement, avec la Francophonie, de pôles de coopération intégrée régionaux, notamment en Afrique de l'Ouest (centres de français langue étrangère) et en Asie du Sud-est (classes bilingues). Le lancement du projet PFC-EF a donc coïncidé avec celui d'un plan qui traduit une volonté politique d'encourager les démarches *innovantes* en matière de soutien à la promotion du français, notamment, pour ce qui nous concerne, à travers l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, et ainsi à travers la constitution d'outils utiles

⁵ http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2006/rapport_parlement_2006.pdf

pour la formation linguistique des enseignants, tels que la base PFC, une fois didactisée. Le contenu de ce plan ministériel a notamment été détaillé par M^{me} Brigitte Girardin, alors ministre déléguée à la Coopération, au Développement et à la Francophonie, lors d'une communication le 15 février 2006, et l'on comprend, à sa lecture, que le projet PFC-EF peut parfaitement s'y inscrire, puisque, comme elle l'explique, « le mouvement général de reconnaissance de la diversité culturelle est une chance pour le plurilinguisme et pour le français » : il est donc important de prendre en compte et valoriser la diversité au sein même de la francophonie, comme l'illustre la thématique du XII^{ème} congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) au Québec en 2008 : « Faire vivre les identités francophones ». Or, cette identité est également liée à la parole et à l'existence de différentes spécificités langagières propres aux différentes communautés francophones. Il apparaît alors que, pour faire « vivre » cette parole, il faut la conserver, la diffuser et l'exploiter dans l'éducation. L'un des objectifs du Plan étant « d'adapter la stratégie française en fonction des grandes aires culturelles et linguistiques », cela implique, par-delà les stratégies didactiques de contextualisation des procédés, à proprement parler, de *mettre à disposition des outils* permettant une telle contextualisation (ainsi, avoir accès à du français du Québec et de Louisiane pour les apprenants américains par exemple (en sus de la variété hexagonale), ou bien du français de Suisse pour les apprenants italiens, etc.). Pour que les objectifs du Plan soit atteints, nous indique la ministre, il convient notamment : a) d'améliorer la formation des formateurs (« L'insuffisante maîtrise du français, langue des apprentissages fondamentaux, dans les pays francophones d'Afrique, est en effet, un véritable sujet de préoccupation »). Or, dans cette amélioration devrait figurer à la fois une sensibilisation approfondie aux questions de normes et de variations dans la langue française, mais aussi un travail d'étude sur les caractéristiques de l'oral et de ses différences vis-à-vis de l'écrit (par-delà les simples questions d'orthographe) ; b) de renforcer le rôle et l'usage du français dans les institutions et organisations régionales, (« La France engagera un programme d'aide aux Centres de français langue étrangère africains pour la formation de formateurs appelés à enseigner dans les pays africains non francophones »). A cet égard encore, se pose la question des ressources que mettra à disposition la France, et parmi ces ressources, celles, linguistiques, qui demandent un travail scientifique préalable. La conclusion de Mme Girardin est éloquent : « le français est pour beaucoup une grande langue de communication internationale. Il doit le rester. Il s'agit là d'un enjeu de rayonnement et d'influence pour notre pays, et pour l'ensemble des États regroupés au sein de la Francophonie, tout autant que d'un enjeu de diversité linguistique et de pluralisme culturel. Notre pays, s'il veut continuer à promouvoir sa langue, doit incarner l'ouverture au monde et rester fidèle à ses valeurs universelles et humanistes ». Si l'on peut ne pas adhérer aux fondements d'un tel discours, qui pourront être perçus à travers le prisme d'une certaine forme d'impérialisme linguistico-culturel (chaque Etat doit en effet pouvoir se prononcer sur ce qui doit y être enseigné, et l'on trouve ainsi, à titre d'exemple, bon nombre d'ouvrages québécois en Louisiane), il convient toutefois de noter que la France n'a pour l'instant pas véritablement produit, que ce soit pour un usage interne ou externe, d'ouvrages qui tiendraient sérieusement compte de la variation diatopique, alors que les programmes de français dans de nombreux établissements à l'étranger, comme en Norvège, doivent inclure cette variation. Dès lors, si l'on souhaite encourager la diffusion du français *hors et loin de France*, encore faut-il rendre cette langue (et la culture qui lui est attachée) *accessible*, une préoccupation qui rend compte des efforts déployés pour étendre la couverture de média francophones tels que TV5 par exemple. Pendant très longtemps, le médium qui a permis de véhiculer la langue était *l'écriture* et le support papier. Or, comme on le sait, ce qui assure à la langue son dynamisme et sa vie, c'est très souvent sa forme originelle, à savoir la forme *orale*. Si l'on souhaite donc assurer la présence d'un français vivant hors de France, il faut à présent

véhiculer du français *oral*, grâce, notamment, aux différentes technologies dont nous disposons aujourd'hui. Se pose alors une autre question : *quel oral* ? On connaît en effet la critique adressée parfois, dans le milieu éducatif, à l'usage exclusif de supports pédagogiques (dont les grands programmes des média nationaux) ne présentant qu'un oral dont les caractéristiques, tout en présentant un intérêt évident, ne suffisent à satisfaire ni les besoins ni les ambitions des apprenants considérés. L'enseignement du français doit aujourd'hui faire la place à l'enseignement de l'oral dans ses usages et sa variation réels, ce qui va dans le sens de la promotion du plurilinguisme, puisque, à terme, les apprenants devraient pouvoir au moins :

- Comprendre et parler un français « de référence » de registre neutre ;
- Comprendre et maîtriser les distinctions entre français oral et français écrit ;
- Comprendre plusieurs registres de français « de référence » ;
- Comprendre plusieurs variétés de français.

Cette préoccupation rejoint par conséquent les récents travaux de la Division des Langues du Conseil de l'Europe, à la fois en termes de *plurilinguisme*, d'*intercompréhension entre langues apparentées* et de développement de la *compétence à communiquer langagièrement* telle que décrite dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), un outil à présent mondialement connu et utilisé dans l'enseignement / apprentissage des langues : « *Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. [...] De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (2001, p. 11). Or, si le plurilinguisme, pris comme ici au sens large, devient l'objectif éducatif, encore faut-il donner les moyens aux enseignants et aux apprenants de pouvoir accéder aux données, aux informations, aux descriptions relatives aux différentes variétés langagières concernées. La « compétence à communiquer langagièrement » du CECRL comporte en effet trois composantes, linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qui, pour leur développement respectif, nécessitent des outils adéquats. L'apport du projet que nous présentons ici, s'il peut concerner, à moyen terme d'abord, la composante linguistique (via la construction de grammaires des variétés orales et d'analyses morphologiques de ces*

variétés) puis, à plus long terme, la composante pragmatique, profite fondamentalement, en premier lieu, au développement de la composante *sociolinguistique*, définie ainsi : elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ». Car lorsque l'on examine les compétences que devraient posséder les locuteurs en langue étrangère d'après le CECRL (chap. 5), on trouve différents savoirs et habiletés qui tous renvoient, à la fois à la dimension sociolinguistique de la communication, mais aussi aux ressources, sous réserve d'une utilisation adéquate, proposées par notre projet : à propos de la « prise de conscience interculturelle » (p. 83) ; à propos de la « conscience de la langue et de la communication » (pp. 85-86) ; à propos des « compétences linguistiques » (p. 86). La présentation détaillée de la compétence sociolinguistique (pp. 93-94) indique ainsi deux sous-composantes, que nous reproduisons ci-dessous :

- *Différences de registre* : « le mot « registre » renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langue utilisées dans des contextes différents. [...] officiel (Messieurs, la Cour !) / formel (La séance est ouverte) / neutre (Pouvons-nous commencer ?) / informel (On commence ?) / familier (On y va ?) / intime (Alors, ça vient ?) [...] Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que des locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux. La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule ». Cette absence de sensibilisation aux registres, en FLE, mais aussi parfois en FLS et en FLM, conduit en effet fréquemment les locuteurs-apprenants, en particulier ceux qui, fréquemment issus des jeunes générations et forts mobiles, apprennent souvent le français oral avec leurs pairs, à commettre des impairs, résultats d'une combinaison de registres inappropriée, comme dans l'exemple suivant : « Je dois vous dire bonjour de la part d'un mec qui connaît votre neveu ! ».
- *Dialecte et accent* : « La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : - la classe sociale, - l'origine régionale, - l'origine nationale, - le groupe professionnel. On inclut dans ces marqueurs des formes :
 - Lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses » ;
 - Grammaticales : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur » ;
 - Phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du « e » caduc [...] ».

On le voit à présent clairement, il est loin le temps où, dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, on consacrait, pour le plaisir, l'une des dernières séances de formation à faire découvrir « les accents des Français », en se contenant d'écouter quelques enregistrements d'Alsace et de Provence. Comme le note le rapport 2006 de la DGLFL sur la langue française dans le monde, « si la langue française emprunte des accents et revêt des statuts différents de Québec à Paris en passant par Tunis, Dakar, Djibouti ou Port-au-Prince, elle appartient à tous ceux qui la parlent, qu'ils l'aient reçue en héritage ou qu'ils aient choisi

de l'apprendre ». Dans une perspective francophone mondiale et nationale, la question de l'enseignement du français réel et de sa variation, et celle de la préparation des apprenants à la gestion de la diversité langagière est donc cruciale, et appelle à la mise en œuvre de chantiers de construction de ressources telles que celles de notre projet, qui, sous une apparence apparemment strictement linguistique, porte un potentiel de développement pour l'intercompréhension, non seulement au niveau langagier mais également au niveau socioculturel. Comme le note le CECRL (p. 95) : *« Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'aptitudes interculturelles [...]. Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant »*. Plus qu'une simple question « supplémentaire » ou « annexe », la question de la variété des formes orales et celles des français enseignés sont en fait primordiales en didactique du français, car lorsque l'on examine les descripteurs du CECRL pour les différentes habiletés, on réalise qu'elles leur sont en fait sous-jacentes, tout en n'y étant pas véritablement traitées. Voici en effet ci-après ce que l'on peut y lire :

Compétence	Niveau	Extrait
Compréhension générale de l'oral	A1	« si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses »
	A2	« à condition que la diction soit claire et le débit lent »
	B1	« peut comprendre une information factuelle directe [...] à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. »
	B2	« peut comprendre une langue orale standard en direct [...]. Peut comprendre les idées principales [...] dans une langue standard »
	C1	« Peut suivre une intervention [...] mais peut avoir besoin de faire confirmer [...], notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. »
	C2	« peut comprendre toute langue orale »
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	A2	« si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement »
	B1	« à condition que la langue soit standard et clairement articulée »
Comprendre en tant qu'auditeur	B1	« à condition que la langue en soit standard et clairement articulée »
	C2	« Peut suivre une conférence [...] employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière ».
Comprendre des annonces et instructions orales	A1	« adressées lentement et avec soin »
	B2	« s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal »
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	A2	« si le débit est lent et la langue clairement articulée »
	B1	« la langue standard clairement articulée » « si le débit est assez lent et la langue relativement articulée »
	B2	« en langue standard »
	C1	« y compris en langue non standard »

Enfin, on ne manquera pas de remarquer que, parmi les activités interactives mentionnées pour le développement des compétences en interaction orale, on trouve une distinction entre discussions *formelles* et *informelles*, distinction sur laquelle repose en partie les données du projet. Pour conclure sur le lien entre PFC-EF et le CECRL, nous reproduisons en annexe le tableau d'étalonnage des niveaux de correction sociolinguistique avec les descripteurs appropriés du Cadre (p. 95). A travers cette rapide présentation des raisons qui, dans le domaine de la diffusion et de l'enseignement du français dans les zones non-francophones (FLE), motivent notre projet, nous avons posé les bases de ses justifications didactiques. Nous ne les reprendrons donc pas dans les pages suivantes, mais tenterons de montrer brièvement que les enjeux sont réels, non seulement pour le FLE à l'étranger, mais également pour la cohésion sociolinguistique (et donc sociale et éducative) de la France.

5. Pour la cohésion linguistique en France : *le français langue maternelle*

Si la langue française est outil de partage, elle est aussi objet de partage, assimilée et enrichie de diverses manières dans les différentes zones francophones. Pourtant, ce polymorphisme a son revers : richesse, car garant de sa diversité de son évolution naturelle, il peut aussi constituer un obstacle à la communication et ainsi à la cohésion, et cela au sein même de la France, alors que la langue joue un rôle essentiel dans la robustesse du tissu social, éducatif et professionnel français. La maîtrise de la langue française correspond ainsi à l'un des axes de travail de la politique française d'insertion et d'intégration, tel que cela apparaît dans le rapport au Parlement 2006 sur l'emploi de la langue française, avec par exemple la création du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), exigé dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI). Il est d'ailleurs intéressant de constater que ce thème est également d'actualité au niveau européen avec par exemple le Centre Européen pour les Langues Vivantes qui lui consacre un colloque en 2007 intitulé « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle », et dans le domaine éducatif avec l'Association des professeurs de langue vivante (APLV) qui lui consacrait en 2005 un numéro de sa revue *Les langues modernes*, avec pour thème : « Les Langues pour la cohésion sociale ». Les propos introductifs présentant les Rencontres de la DGLFLF de septembre 2005 concernant l'intégration linguistique des migrants adultes résument en partie l'un des aspects essentiels de cette question : « une intégration humainement et socialement réussie passe par l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue du pays d'accueil. Son insuffisante maîtrise conduit en effet inéluctablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle ». L'importance de la maîtrise du français et la gestion de ses variantes pour la cohésion sociale apparaît ainsi nettement à travers deux grands domaines : professionnel d'une part, éducatif d'autre part. En ce qui concerne le premier, l'importance du facteur linguistique dans le monde du travail francophone avait été examinée lors de deux rencontres à ce sujet, co-organisées par la DGLFLF. La deuxième, en juin 2006, concernait l'apprentissage du français dans un contexte professionnel et nous citerons l'une de ses intervenantes, M. de Ferrari, du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des adultes en difficulté d'insertion : « *Les recherches relatives au bilinguisme et le plurilinguisme pourraient contribuer à l'élargissement de la réflexion et des pratiques autour des aspects linguistiques rattachés aux compétences culturelles en milieu professionnel. Introduire ces ouvertures permet d'objectiver le regard sur les acquis et les compétences des personnes concernées, qui maîtrisent parfois plusieurs langues ou dialectes. Ce regard encourage à nuancer le jugement sur le degré de maîtrise de la langue seconde (accent, prononciation, erreurs d'orthographe ou de segmentation écrite...) et de relativiser le niveau de scolarité, source de stigmatisation si son analyse n'est pas croisée avec l'entrée compétences et la maîtrise de l'oral. Ces réflexions interrogent sans doute de façon indirecte les mentalités et les rapports à « la maîtrise du français » et au monolinguisme* ». Dans le domaine professionnel, donc, la maîtrise du français apparaît comme fondamentale. Or lorsque l'on évoque, non seulement les insuffisances linguistiques qui peuvent freiner le bon fonctionnement interne et le développement externe des sociétés et des organismes, mais aussi les problèmes de discrimination liés à la question linguistique, on réalise à quel point il est temps d'enrichir la palette des outils disponibles pour sensibiliser tant les employés que les employeurs à cette question et aux enjeux qu'elle porte pour eux.

Il est en de même dans le domaine de l'Education nationale française : à l'heure où de nombreux enseignants de français et d'autres disciplines se trouvent bien souvent déstabilisés, dans le primaire et dans le secondaire, par la mixité des parlers et des écrits des élèves, de quelque origine qu'ils soient, qui se trouvent quelque peu en porte-à-faux avec les

programmes officiels d'étude de textes à présent classiques, il semble que la question de l'éducation langagière – non seulement en tant qu'enseignement du « bon » français, mais aussi et surtout dans l'entraînement à la prise de conscience de la nature et de l'importance sociale des faits langagiers – doive impérativement être davantage ou mieux traitée dans les programmes. Et c'est bien là que les sciences du langage ont un rôle à jouer, à travers des projets comme PFC-EF, en proposant des données et des explications qui, une fois adaptées par les enseignants à leur propre contexte, pourront les éclairer et éclairer leurs élèves sur *ce qui doit, peut, ne peut pas ou ne doit pas être dit ou écrit en telles ou telles circonstances*, mais aussi et surtout *pourquoi* : non pas tant à travers un ensemble de consignes *prescriptives* maladroitement, mais plutôt à travers une *observation partagée des pratiques* qui permet de saisir le réel et ainsi de le révéler aux élèves, observation qui devrait permettre de valoriser non seulement la pluralité des parlers (cf. les travaux de Labov), mais aussi la fonction, sociale, des normes langagières.

6. Pour la promotion de la francophonie : le français langue seconde

Suivant ce que nous avons mentionné, à mi-chemin entre français langue étrangère et langue maternelle, il existe des zones dans lesquelles le français a un statut particulier, celui de langue *seconde*, et cela en particulier dans les pays de la Francophonie dans lesquels le français coexiste généralement avec une ou des autres langues nationales ou locales (Canada, Suisse, Afrique francophone, etc.). Or, à l'heure actuelle, le français parlé dans ces régions doit être valorisé et étudié, car il constitue, en retour, un moteur de dynamique pour l'enseignement / apprentissage du français dans le monde, en ouvrant des perspectives peut-être jusqu'alors non envisagées par les apprenants de français. D'un autre côté, face aux inquiétudes de certains observateurs quant à l'évolution du français dans ces pays, il importe d'alimenter en français oral, et pas seulement écrit, de l'Hexagone mais aussi d'autres régions de la francophonie, ces zones où le français est en perte de vitesse, dans ses formes et dans son usage. Il s'agit donc à la fois de promouvoir *le français par la francophonie* et *la francophonie par le français*. L'éducation langagière en français pour les étrangers (FLE), pour les Français (FLM), en particulier pour ceux en situation de difficulté linguistique mais pas uniquement, mais aussi pour les francophones non Français généralement plurilingues (FLS), viserait donc à une véritable intercompréhension entre francophones – ce qui est loin d'être acquis à l'heure actuelle, notamment en raison d'un fossé linguistique générationnel apparemment grandissant. Puisque la politique linguistique française et européenne tend à encourager le plurilinguisme, tout du moins dans son principe, il ne faut pas oublier que les différentes variétés de français constituent déjà un ensemble d'idiomes et d'accents qu'il convient de maîtriser si l'on s'affirme véritablement francophone : il s'agirait donc d'une compétence, non plus de simple francophone, mais de *pluri-francophone*. Ainsi, parallèlement aux efforts accomplis dans le domaine des médias grand public (TV5, RFI international, etc.), il nous semble que les grands corpus oraux devraient pouvoir faire l'objet d'une exploitation dans le domaine éducatif langagier francophone de manière à faire circuler et ainsi vivre la langue française orale, sous ses divers aspects.

7. Un projet-pilote : pour l'enseignement des langues étrangères

Si ce que nous venons de mentionner s'applique bel et bien au français, il est évident que ce projet se pose comme projet-pilote dans l'enseignement des langues étrangères en France (et pourquoi pas ailleurs). Parmi les différents thèmes d'actualité en didactique des langues liés à la volonté politique de promouvoir le plurilinguisme en France et en Europe en figurent en effet deux d'importance : d'une part celui de l'intercompréhension entre langues apparentées,

et d'autre part celui de l'éveil aux langues. Le premier est résumé ainsi dans le rapport 2006 de la DGLFLF qui lui est consacré : « Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur ». De nombreux travaux de recherche universitaire et de conception pédagogique sont consacrés à ce thème en France et en Europe. Le deuxième, qui ne lui est pas étranger, est présenté ainsi dans le même rapport : « A l'école primaire et au collège, l'éveil aux langues est un moyen privilégié de faire de la diversité linguistique un objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues et des cultures », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est non-familier et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues. Au collège et au lycée, la didactique des langues étrangères peut aussi se rénover en s'ouvrant au plurilinguisme. Apprendre une langue étrangère en tenant compte des langues apparentées est une voie de réflexion intéressante dans ce domaine. ». Un exemple de produit conjoint des deux thèmes est le *portfolio européen des langues*, existant en version « collège » et en version « lycée, étudiants et adultes ». Pourtant, avant de s'intéresser aux langues apparentées, ou bien, plus précisément *en parallèle* à cette étude, il conviendrait de s'intéresser à sa propre langue, à ses propres variations pour comprendre ce qu'est la langue et ce qu'elle implique. Le travail pédagogique d'observation et d'analyse du français parlé dans l'espace francophone pour lequel notre projet met des ressources à disposition, serait donc *bénéfique*, non seulement à *l'apprentissage du français* mais également à celui des *autres langues vivantes*, via ce travail d'observation et de conscientisation langagière. Il est alors important pour nous de souligner que, à la suite du projet que nous menons pour le français, figure un *projet similaire pour l'anglais*, codirigé par J. Durand (Université de Toulouse II) et Philippe Carr (Université de Montpellier III) (Durand, Carr & Pukli, 2004 ; Durand & Pukli, 2004), et que la base de données actuellement en cours de constitution pour l'anglais pourrait, de la même manière, être ultérieurement réinvestie dans l'enseignement de l'anglais dans les collèges et les lycées français.

8. Conclusion : le projet PFC-EF et ses défis

Les paragraphes qui précèdent ont tenté de montrer, à travers une contextualisation thématique, éducative, sociale et institutionnelle, que le projet PFC-EF pouvait contribuer aux efforts requis pour répondre à la nécessité plurielle de :

- promouvoir le français à l'étranger ;
- promouvoir le français en France (intégration, cohésion sociale, travail) ;
- promouvoir l'éveil aux langues et le plurilinguisme ;
- mettre à profit les travaux de corpus ;
- mettre à profit les nouvelles technologies dans l'éducation ;
- éduquer la parole sur la base de données scientifiques correspondant aux usages réels ;
- passer d'un enseignement / apprentissage anecdotique des « accents » des Français à une véritable culture de l'intercompréhension entre francophones du monde entier.

Ces besoins font parfaitement écho aux objectifs de la politique en faveur de la langue française présenté en Conseil des ministres le 17 mars 2005 par le Ministre de la culture et de la communication, M. R. Donnedieu de Vabres, à savoir :

- sensibiliser le public aux enjeux de la langue française ;
- avoir une politique de la langue française au service de la cohésion sociale ;
- assurer le renforcement de la place du français comme langue internationale.

Ce sont donc plusieurs défis que doit relever progressivement le projet PFC-EF (Detey & Nouveau, 2006 ; Nouveau et Detey, 2007 ; Detey, Mallet et Tchobanov, 2007 ; Durand et Detey, 2007 ; Detey, Tchobanov, Durand, Laks et Lyche, 2007)., à travers une entreprise dont le présent *Bulletin* se veut le reflet, puisque les trois principaux chantiers en cours sont les suivants :

1) Développement du *site internet* (structure et interface) afin d'améliorer la *visibilité*, l'*accessibilité* et l'*utilisabilité* de la base de données PFC (voir Tchobanov, Detey et Lyche, ce volume ; Eychenne, ce volume).

2) Développement des *ressources linguistiques*, pré-didactiques, pour en faciliter l'usage et l'exploitation par les enseignants et apprenants de français (voir notamment dans ce volume Andreassen & Detey, Bordal & Ledegen, Boutin, Coquillon, Durand & Rossi-Gensane, Hall, Hansen, Lonnemann & Meisenburg, Østby, Prignitz, Putska, Putska & Vordermayer, Walker ; voir aussi Rossi-Gensane et Likhacheva-Philippe, ce volume, pour ce qui concerne la grammaire de l'oral).

3) Développement de *ressources didactiques* (voir dans ce volume Boutin & al., Delamotte & Penloup, Nouveau & Detey), pour que la base puisse être rapidement sollicitée sur le terrain, et cela de deux manières : a) soit en tant qu'ensemble de matériel oral quelconque, les enseignants de français (en particulier langue étrangère), pouvant alors mettre en œuvre l'ensemble des activités et exercices basés sur des documents oraux, d'un questionnaire de compréhension globale, à un exercice de résumé écrit, en passant par une tâche de reconnaissance lexicale par exemple, sans oublier les activités d'expression orale liées aux thèmes abordés dans les conversations, ni les activités d'observation des caractéristiques du français parlé, tant au niveau syntaxique, que morpholexical en particulier ; b) soit en tant que base permettant de documenter la variation et d'aborder les spécificités, à la fois linguistiques et culturelles, des extraits et des points d'enquêtes associés.

Ainsi, à une époque où le plurilinguisme semblerait devenir la règle plutôt que l'exception, où l'usage réel de la langue et son inhérente variation sont enfin pris en compte et valorisés dans les travaux et les descriptions linguistiques, descriptions sur lesquelles s'appuient les ouvrages de référence pédagogiques, et à une époque, enfin, où les échanges oraux empruntent des voies démultipliées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'exploitation des grands corpus oraux pour la didactique des langues étrangères apparaît comme une nécessité. Qu'il s'agisse d'employer ces corpus oraux comme sources d'information descriptive sur des faits langagiers ou bien comme matériel d'enseignement / apprentissage directement utilisable en classe, il est en premier lieu nécessaire d'en rendre leur exploitation didactique effectivement possible. C'est bien là l'une des motivations essentielles du projet PFC-EF.

Bibliographie

Andreassen, H N. & S. Detey (2007). Conversation à Nyon : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse. *Ce volume*.

Bauchet, P. (2004). Le malaise de la recherche en sciences humaines et sociales. *Bulletin de l'Association Rayonnement du CNRS*, Hors-série 4 « La mémoire du CNRS ». Consulté le 12.11.07 à : <http://www.rayonnementducnrs.com/bulletin/HS1004/bauchet.htm>

Bordal, G. & G. Ledegen (2007). Le français de la Réunion : lexique, morphosyntaxe, alternance codique et prononciation. *Ce volume*.

Boutin, B. A. (2007). Enfance mouvementée d'une future institutrice dans la Côte d'Ivoire des années soixante. *Ce volume*.

Boutin, B. A., A-C. Brou, J. Kouadio N'Guessan & P. Nebout-Arkhurst (2007). PFC-EFLS : de l'intérêt du projet PFC-EF pour la didactique du français, langue seconde en Côte d'Ivoire. *Ce volume*.

Cappeau, P. & M. Sejjido (2005). Les corpus oraux en français (Inventaire 2005 v.1.0). Consulté le 19.11.07 à : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Paris : Didier. Consulté le 19.11.07 à : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Coquillon, A. (2007). Le français parlé à Marseille : exemple d'un locuteur PFC. *Ce volume*.

Delamotte-Legrand, R. & M-C. Penloup (2007). Intérêt et usages des documents PFC en langue première. *Ce volume*.

Detey, S. & D. Nouveau (2006). PFC pour l'enseignement du français : lancement du projet PFC-EF. *Colloque « Phonologie du français : du social au cognitif »*, Paris, MSH. http://www.projet-pfc.net/?u_act=download&dfile=PFC-EF_Lancement_Decembre06.pdf&

Detey, S., G. Mallet & A. Tchobanov (2007). Phonologie du Français Contemporain (PFC) : des avancées scientifiques et techniques à l'outillage didactique pour l'enseignement du français oral. *Symposium annuel de l'AFLS « Le français sous tous ses aspects »*, Université du Littoral – Côte d'Opale, Boulogne sur Mer (France), septembre 2007.

Detey, S., A. Tchobanov, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (2007). Des corpus oraux authentiques à leur exploitation didactique : accessibilité et pré-didactisation des données pour l'enseignement du français parlé contemporain dans l'espace francophone - le projet PFC-EF. *Colloque « Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues »*, Université de Nancy II, décembre 2007.

Durand, J., P. Carr & M. Pukli (2004). The PAC project: principles and methods. *La tribune internationale des langues vivantes* 36 : 24-35.

Durand, J. & M. Pukli (2004). PAC project: methods and tools. Part 1: Protocol and data collection. *Carnets de grammaire* 14 : 1-20. CNRS ERSS-UMR5610 et Université de Toulouse-Le Mirail.

Durand, J. & M. Pukli (2004). PAC project : methods and tools. Part 2: The transcription of PAC data: tools and conventions. *Carnets de grammaire* 14 : 21-32. CNRS ERSS-UMR5610 et Université de Toulouse-Le Mirail.

Durand, J. & M. Pukli (2004). How to construct a phonological corpus: PRAAT and the PAC project. *La tribune internationale des langues vivantes* 36 : 36-46.

Durand, J. & S. Detey (2007). Ressources pour l'apprentissage et grands corpus de français parlé : le projet PFC-EF et le cas de la liaison en français. In N. Spanghero-Gaillard et M. Billières (éds.), *Actes de DidCog2007*, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 75-80.

Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (eds.) *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 93-106.

Durand, J. & C. Lyche (2003). Le projet 'Phonologie du français contemporain' (PFC) et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds.) *Corpus et variation en phonologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 213-276.

Durand, J. & N. Rossi-Gensane (2007). Souvenirs de guerre en Languedoc et structuration linguistique : étude de cas à Douzens (Aude). *Ce volume*.

Eychenne, J. (2007). Documentation de la plateforme PFC (version 1.0). *Ce volume*.

Hall, D. (2007). Le français de Rouen (Haute-Normandie, France) : une variété de français qui représente bien sa ville. *Ce volume*.

Hansen, A. B. (2007). Le français d'un étudiant parisien en situation d'entretien. *Ce volume*.

Kelly, S. (2007). Prononciation et autres aspects du français au Québec. *Ce volume*.

Laks, B. (2002). La description du français oral. *L'information grammaticale* : 5-10.

Likhacheva-Philippe, L. (2007). La thématization et l'introduction du topique en français conversationnel : à partir des enquêtes de Dijon et Roanne. *Ce volume*.

Lonnemann, B. & T. Meisenburg (2007). Une leçon d'école buissonnière en français du Midi. *Ce volume*.

Nouveau, D. & S. Detey (2007). Données, descriptions et exploitations pédagogiques : du corpus PFC à l'enseignement du français. L'exemple du schwa. *Colloque « Des corpus oraux aux théories phonologiques : le cas du français »*, The University of Western Ontario, London (Canada), juillet 2007.

Nouveau, D. & S. Detey (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF. *Ce volume*.

Østby, K. A. (2007). Aspects du français oral : la haute bourgeoisie parisienne. *Ce volume*.

Prignitz, G. (2007). Au pays des hommes intègres, du Gurma au Yatenga en passant par Ouagadougou. *Ce volume*.

Pustka, E. (2007). Les Aveyronnais de Paris : description d'un français du Midi parisiensé. *Ce volume*.

Pustka, E. (2007). Le français régional émergent en Guadeloupe. *Ce volume*.

Pustka, E. & M. Vordermayer (2007). Le français parlé en Haute-Savoie et les corrélats prosodiques d'un accent perçu comme 'traînant'. *Ce volume*.

Rossi-Gensane, N. (2007). Quelles unités syntaxiques pour l'oral ? *Ce volume*.

Tchobanov, A., S. Detey & C. Lyche (2007). Vers un espace numérique tripartite pour la recherche, la diffusion et l'enseignement du français parlé, en présentiel ou à distance : évolution du site PFC (novembre 07). *Ce volume*.

Turcsan, G. & G. Mallet (2007). Situation et perspectives du projet PFC. *Ce volume*.

Walker, D. (2007). Le français oral dans l'Ouest canadien : conversation en Alberta. *Ce volume*.

Annexe 1

Le projet PFC-EF : *un projet de recherche appliquée*

Ressources pour l'enseignement / apprentissage du français en France et à l'étranger

Contexte	<u>Politique linguistique</u> :	promouvoir la diffusion du français à l'étranger en valorisant les variétés de français parlées dans l'espace francophone.
	<u>Politique scientifique</u> :	encourager l'accessibilité et l'exploitation des grands corpus de parole francophone.
	<u>Politique socioéducative</u> :	assurer la cohésion sociolinguistique en France par une éducation au langage et à la variation en français.
Origine	Un projet scientifique international de constitution d'une grande base de français parlé dans l'espace francophone pour l'étude des accents et des variétés de français.	
Objectifs	Fournir des ressources linguistiques et didactiques pour l'enseignement, l'étude et l'apprentissage du français, à l'étranger (français langue étrangère, FLE) et en France (français langue maternelle, FLM). Mettre à profit les nouvelles technologies (site internet, CD-ROM) pour diffuser ces ressources à travers le réseau francophone et les exploiter dans des contextes éducatifs en présentiel et à distance.	
Acteurs	Une trentaine d'enseignant-chercheurs répartis dans une vingtaine de pays.	
Atouts	Lien entre recherche scientifique et recherche appliquée (éducation et société). Promotion du français et de la francophonie. Utilisation des nouvelles technologies. Projet à dimension internationale. Projet-pilote.	

Annexe 2

La correction sociolinguistique dans le CECRL

(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, p. 95)

Le niveau le plus faible est A1 et le niveau le plus élevé le niveau C2. Comme l'indique les auteurs : « la partie inférieure de l'échelle ne porte que sur les marqueurs de relations sociales et les règles de politesse. A partir du niveau B2, les apprenants sont capables de s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations et aux acteurs sociaux et ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression ».

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C1	Peut reconnaître une large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registre ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
B2	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situations de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
A2	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

Vers un espace numérique tripartite pour la recherche, la diffusion et l'enseignement du français parlé, en présentiel ou à distance : évolution du site PFC (novembre 07)

Atanas Tchobanov¹, Sylvain Detey² et Chantal Lyche³

¹ Modyco, CNRS. Courriel : atanas.tchobanov@u-paris10.fr

² Dyalang, Université de Rouen. Courriel : sylvain.detey@univ-rouen.fr

³ Université d'Oslo et de Tromsø. Courriel : chantal.lyche@ilos.uio.no

1. Introduction¹

A l'image de l'évolution du projet PFC, de son ouverture vers un public encore plus large que celui de la communauté des phonologues et de son inscription dans de nouvelles perspectives, le site PFC (www.projet-pfc.net) évolue afin de devenir l'un des supports majeurs des nouveaux enjeux portés par la base et un atout pour le projet dans son ensemble. L'ouverture semble ainsi le mot clé du développement. Rappelons que, dès sa conception, PFC se proposait d'être librement accessible à tous les chercheurs (Durand, Laks & Lyche 2002)², partant de l'évidence qu'un corpus ne saurait vivre et évoluer que s'il est utilisé. Il s'agissait ainsi de répondre au souhait exprimé par l'Observatoire des pratiques linguistiques sur le site³ de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) : « *Alors que la plupart des langues européennes disposent de corpus oraux accessibles en ligne, et souvent gratuitement, un tel outil n'existe pas dans notre pays, ce qui a des conséquences néfastes pour la visibilité et la vitalité du français et des langues de France. C'est un enjeu pour la recherche linguistique et pour le développement de l'ingénierie linguistique (reconnaissance et synthèse de la parole, traitement automatique des langues), c'est un enjeu aussi pour l'enseignement de ces langues, pour la sauvegarde et la diffusion du patrimoine oral* ».

Ce désir d'ouverture ne se limite pas à l'accessibilité, il englobe également :

- L'ouverture des *domaines*, comme cela apparaît notamment à travers les contributions de ce volume : *syntaxe de l'oral* (Likhacheva-Philippe ; Rossi-Gensane), *didactique du français langue première* (Delamotte-Legrain & Penloup), *seconde* (Boutin, Brou, Kouadio N'Guessan & Nebout-Arkurst) ou *étrangère* (Nouveau & Detey), *analyses multi-approches d'extraits* (Andreassen & Detey, Bordal & Ledegen, Boutin, Coquillon, Durand & Rossi-Gensane, Hall, Hansen, Lonnemann & Meisenburg, Østby, Putska, Vordermayer & Putska, Walker) ;

- L'ouverture *numérique* au sein de, et hors de, l'espace francophone, et cela en harmonie avec les efforts menés en ce sens par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) pour valoriser et partager les contenus numériques francophones, à l'aide de programmes tels que le Fonds francophone des inforoutes⁴.

¹ Tous nos remerciements à Nikolai Vazov et Kjetil Rå Hauge pour leur collaboration.

² Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (eds.) *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 93-106.

³ <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/>

⁴ <http://www.francophonie.org/actions/technologies/fin-ffi.cfm>

Cette volonté d'ouverture s'est traduite, au cours des derniers mois, par la remise en chantier du site PFC, encore en développement à ce jour, chantier que nous présentons dans cette contribution et qui concerne trois espaces : *PFC-recherche* (précédemment espace unique du site PFC), *PFC-enseignement du français* (PFC-EF) et *PFC-présentation du français oral*.



<p>Recherche</p> <p>Vous êtes chercheur, universitaire ou étudiant en linguistique française ou générale ? Cliquez ici.</p>	<p>Enseignement du français</p> <p>Vous êtes enseignant de français (FLE/FLS/FLM), concepteur pédagogique ou étudiant de français ? Cliquez ici.</p>	<p>Présentation du français oral</p> <p>Vous vous intéressez au français oral contemporain dans l'espace francophone en général ? Cliquez ici.</p>
--	---	---

2. Espace PFC-Recherche

Destiné aux chercheurs et étudiants, cet espace correspond à la version originale du site PFC et comprend les rubriques suivantes : *colloques PFC* ; *outils et manuels* ; *base de données* ; *publications PFC*. En outre, le menu de la page principale offre la possibilité d'accéder aux enquêtes (*régions, enquêtes, locuteurs, transcriptions*) et au moteur de recherche (schwa, liaison, texte).

Quatre nouveautés en particulier sont à signaler :

1) Accessibilité des données : dans la phase initiale du projet, les données étaient accessibles aux chercheurs qui en faisaient la demande, mais sur mot de passe uniquement. La stabilisation de la base a permis son ouverture au grand public qui peut à présent consulter les enregistrements et les transcriptions orthographiques via les menus *régions*, *enquêtes*, *locuteurs* et *transcriptions*. Les chercheurs peuvent également par le biais du menu *moteur de recherche* interroger directement la base pour les codages schwa et les codages liaison. Les résultats des codages, tout comme les transcriptions, peuvent être copiés vers un document Word. Cette politique d'ouverture ne s'applique cependant pas au téléchargement complet des données. Toute personne qui souhaite télécharger un enregistrement complet (format wav.) ainsi que la transcription avec les codages schwa et liaison (fichiers Textgrid) doit faire la demande d'un mot de passe.

Paramètres de la recherche

Type de codage : Schwa
pour schwa codage 1: 1

[Autre recherche](#)

Occurrences trouvées 46483 Affichées 0-49
| 50 Suivants | Fin>>

Pour voir les détails cliquer sur l'icône 

11aal1 oixante0411 et douze  1412 dans quelque1422s mois."
11aal1 uze1412 dans quelque  1422 s mois."



Transcription :
2 AL: Soixante et douze dans quelques mois.

Infos locuteur

Région : France
Languedoc-Roussillon
Enquête : Douzens
Situation : Conversation guidée
Code locuteur : 11aal1
Sexe : M
Né en : 1926
Age : 75
Années d'études : 14-16
Profession : Autre
Activité : Retraité

Ecouter l'extrait

Contexte :

0  sec.
avant
0  sec.
après

Téléchargements


Télécharger le fichier Collection Praat (wav + textgrid format zippé)


Télécharger les fichiers Wav et TextGrid séparés (format zip)

Transcriptions

368 locuteurs, dont 259 locuteurs validés.

Sélectionner une enquête :

Locuteurs:

Type de transcription :

Fichiers Son



Fichier Wav disponible



Fichier MP3 disponible

Fichier TEXTGRID (54bcg1tg.TextGrid) :



Télécharger le fichier TextGrid

TextGrid avec segmentation automatique en mots et phones



Télécharger le fichier TextGrid segmenté

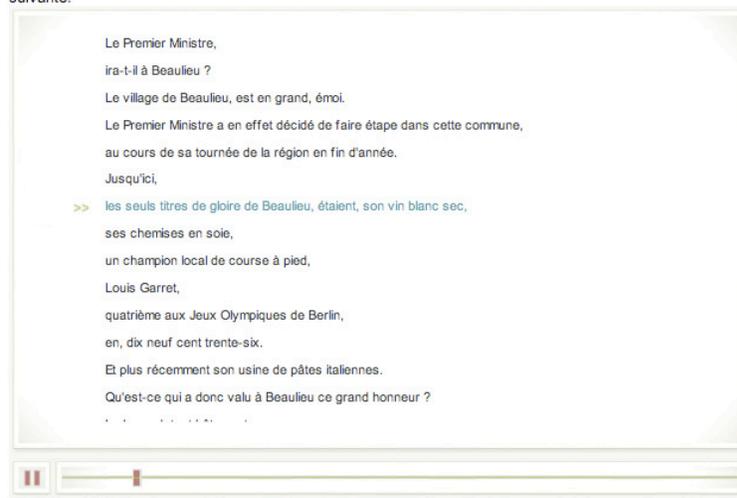


Télécharger le fichier PRAAT Collection segmenté

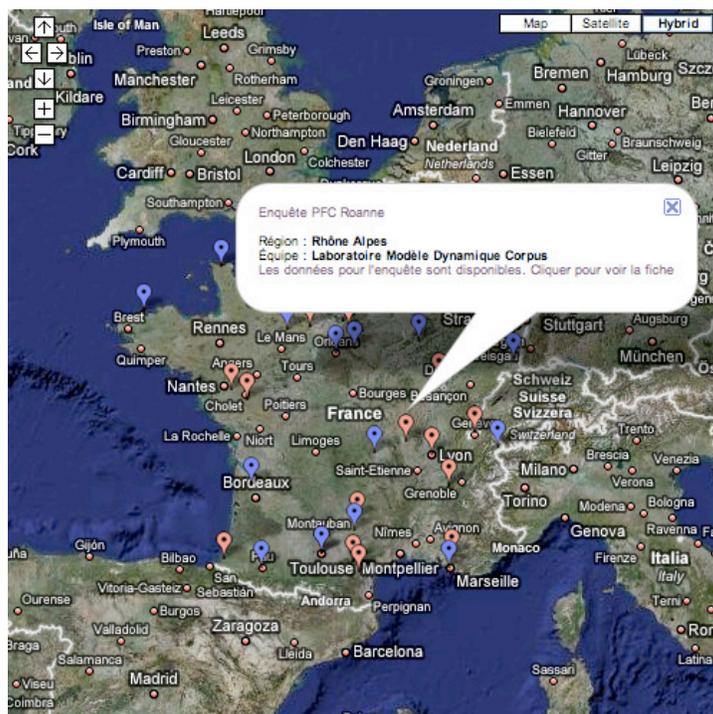
2) Interface d'accès aux données : afin de faciliter la consultation des données (son & texte) par le grand public, comme nous venons de le décrire, une nouvelle interface a été mise au point, à l'aide du logiciel libre *Cantare*. L'écoute des enregistrements peut donc être effectuée en ligne à l'aide d'un lecteur de texte synchronisé.

Ecoute synchronisée avec le texte

Cliquez sur la première ligne pour commencer la lecture. Cliquez sur la dernière ligne affichée pour passer à la page suivante.



3) Visibilité de l'avancement des enquêtes : dans la rubrique *enquêtes*, les 71 enquêtes du projet sont désormais également classées selon l'état de leur avancement, en distinguant : *Terminées* (fichiers en ligne) (25 enquêtes) ; *Codage en cours* (8 enquêtes) ; *Transcription en cours* (4 enquêtes) ; *Numérisation en cours* (16 enquêtes) ; *Terrain en cours* (8 enquêtes) ; *Enquêtes prévues* (10 enquêtes) (à ce sujet, voir Mallet & Turcsan, ce volume).



4) Intégration du corpus HPOL : le corpus HPOL (Hommes Politiques) figure à présent sur le site PFC et offre, sous réserve d'inscription au site, une étude du traitement de la liaison par les hommes politiques français de 1908 à 1999.

Moteur de recherche

Liaisons: ▼
 Pour la recherche par année:
 De: A:

Discours étudiés :81

Cliquer sur un discours pour voir les détails.

Nom	An	Duree	L. codés	L. réalisés	L. réalisés %
Bruneau 1		182	59	37	62.71
Bruneau 2		133	40	26	65
Bruneau 3		171	43	23	53.49
Bruneau 4		148	42	22	52.38
Bruneau 5		151	29	15	51.72
Bruant Aristide	1908	183	13	10	76.92
Viviani René	1914	114	20	13	65
Viviani René	1914	482	90	72	80
Poincaré Raymond	1915	307	58	49	84.48

Cette dernière intégration témoigne aussi de la volonté de la direction du projet de faire place, sur le site, aux corpus particuliers, en vue d'encourager, d'une certaine manière et en respectant les droits, les spécificités et le travail de chacun, le regroupement des données pour une visibilité et une utilisabilité accrues.

3. Espace PFC-Enseignement du français

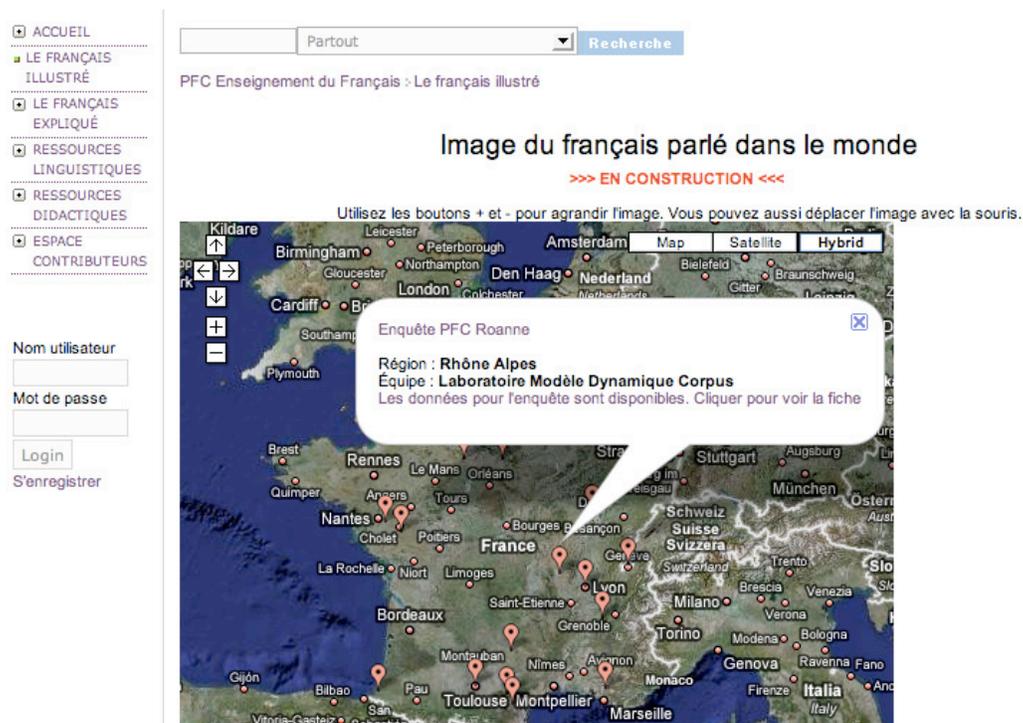
Cet espace, qui constitue la principale extension du site originel, est destiné aux enseignants et apprenants de français, ainsi qu'aux chercheurs et étudiants en linguistique française, qui s'intéressent au français parlé contemporain, saisi dans sa variation orale au sein de l'espace francophone. Il vise à fournir des ressources, linguistiques et didactiques, accessibles en ligne et utilisables essentiellement pour : a) l'enseignement / apprentissage de l'oral (français parlé vs. français écrit); b) l'enseignement / apprentissage des variétés de français dans le monde (normes vs. variations). Ces ressources sont actuellement en cours de constitution et les outils du site en cours de développement. Nous présentons donc ci-dessous, de manière schématique

et programmatique, le cadre de cet espace, susceptible de modifications au cours des mois à venir⁵.

Les ressources du site étant destinées dans un premier temps à être utilisées en ligne (dans le cadre d'un laboratoire de langue multimédia par exemple), avant d'envisager une exportation des ressources (notamment par téléchargement), le site offre deux espaces-vitrines (*le français illustré* et *le français expliqué*) et deux espaces-ressources (*ressources linguistiques* et *ressources didactiques*).

3.1. Le français illustré

Il s'agit ici de proposer une brève illustration des variétés de français parlées à travers le monde, en ciblant, dans un premier temps, la variation géographique, à l'aide de menus déroulants et d'une carte liée à des escamots. Ces derniers devraient proposer un contenu bimodal synchronisé (son + texte), en partie issu d'un sous-corpus constitué, à partir de la base PFC, pour le projet PFC-EF⁶, en suivant des critères de qualité auditive, de représentativité de la variété géographique en question et de contenu thématique. Les escamots devraient donc contenir : un échantillon de trente secondes d'une conversation libre ou guidée (contenu hétérogène), quelques phrases du texte lu du protocole PFC et quelques mots de la liste de ce même protocole (contenu similaire et donc comparable).



Cette rubrique pourra donc être utilisée pour illustrer, auprès des étudiants, la variation géolinguistique dans l'espace francophone, en particulier du point de vue de la prononciation.

⁵ Nous remercions à ce sujet J. Eychenne, D. Nouveau, G. Mallet, D. Le Gac, Y. Kawaguchi, ainsi qu'à tous les collègues qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué, contribuent ou vont contribuer dans les prochains mois au développement du site, en particulier Nikolai Vazov et Kjetil Rå Hauge.

⁶ Nos remerciements à tous les collègues qui ont participé à la constitution du sous-corpus.

3.2. Le français expliqué

La structure de base et les visées générales de cet espace sont globalement les mêmes que celles du précédent, mais de manière plus approfondie. En effet, entendre une séquence de français d'Abidjan, de Toulouse ou de Nyon peut-être ludique et instructif. Mais être en mesure d'attirer l'attention des apprenants et de travailler avec eux sur les spécificités linguistiques de ces séquences, en regard, tant de leur(s) équivalent(s) à l'écrit que de la / des variété(s) à laquelle/auxquelles ils ont l'habitude d'être exposés, offre des perspectives didactiques bien plus riches, en se penchant non seulement sur le domaine phonético-phonologique, mais également lexical, syntaxique, discursif et socioculturel. C'est la raison pour laquelle cet espace offrira des extraits de conversation d'environ cinq minutes, tirés du sous-corpus précédemment mentionné, et accompagné des commentaires descriptifs linguistiques que l'on pourra trouver dans le présent volume (Andreassen & Detey, Bordal & Ledegen, Boutin, Coquillon, Durand & Rossi-Gensane, Hall, Hansen, Lonnemann & Meisenburg, Østby, Putska, Vordermayer & Putska, Walker). Enfin, cet espace entend également tirer parti des informations détaillées offertes par la base au sujet du schwa (Nouveau & Detey, ce volume) et de la liaison en français, en proposant deux espaces-vitrines consacrés à ces deux points et permettant aux enseignants de les étudier avec leurs apprenants.

3.3. Ressources linguistiques

L'espace *ressources linguistiques* vise à offrir, comme son nom l'indique, des ressources « brutes » non-didactisées, à savoir du matériel oral et sa transcription orthographique, tirés de la base (conversations libre et guidée, texte, liste de mots), que les enseignants et apprenants pourront exploiter à leur guise. Néanmoins, afin de leur offrir des modes d'accès a priori pertinents pour l'usage qu'ils pourront en faire et plus aisées qu'une navigation non guidée dans les données, nous sommes en train de développer les fonctionnalités du moteur de recherche tel qu'il figure actuellement dans l'espace PFC-Recherche, lequel est en partie installé dans l'espace PFC-EF et permet d'ores et déjà d'effectuer des recherches exploitables d'un point de vue didactique (étude des collocations, des réalisations lexicales en parole continue, de certains traits du français parlé, etc.).

ACCUEIL
LE FRANÇAIS ILLUSTRÉ
LE FRANÇAIS EXPLIQUÉ
RESSOURCES LINGUISTIQUES
MOTEUR DE RECHERCHE
RESSOURCES DIDACTIQUES
ESPACE CONTRIBUTEURS

Nom utilisateur
Mot de passe
Login
S'enregistrer

Partout Recherche

PFC Enseignement du Français > Ressources linguistiques > Moteur de recherche

Moteur de recherche PFC-EF

Mode maintenance, le moteur de recherche n'est pas 100% fiable, veuillez nous excuser!

Recherche dans le texte

Recherche dans la transcription
La transcription contient le texte :
Mot entier :
Chaîne de caractères :
Exemple pour la recherche de chaîne de caractères : **ieurs** retournera plusieurs, mais aussi **ingénieurs**. N'utilisez pas le signe %
Annuler Recherche

Options avancées (vous pouvez faire des choix multiples dans les listes déroulantes)

Région : Indifférent
Afrique Afrique subsaharienne
Afrique Côte d'Ivoire
Antilles - Océan indien Maurice - Île de la Réunion
Belgique Wallonie

Enquête : Indifférent
Abidjan
Aix-Marseille

A terme, et en fonction des possibilités de développement des outils (interface notamment) et de traitement des données (étiquetage et stockage), nous visons à proposer un moteur de recherche qui, dans une optique didactique et en proposant toujours les critères de recherche avancée actuellement disponibles (âge, sexe, origine géographique, etc.), permettrait de chercher, à des fins comparatives et d'apprentissage :

1) des « sons » : il s'agirait ici, pour un travail sur la prononciation (apprentissage et comparaisons), en particulier au niveau segmental, d'exploiter la liste de mots lue par l'ensemble des locuteurs ;

2) des « phrases lues » : pour un travail sur les correspondances phonographémiques et la prosodie en particulier (mais aussi schwas et liaisons), en exploitant la lecture du texte ;

3) des « structures » : pour travailler sur la grammaire de l'oral.

4) des « séquences thématiques » : pour travailler sur les aspects lexicaux, sémantiques et socioculturels notamment.

Les points 3) et 4), qui reposent sur le traitement des conversations libres et guidées, restent cependant programmables, dans la mesure où le travail requis pour leur accomplissement n'est pas négligeable.

Enfin, nous espérons également pouvoir proposer une version du moteur de recherche sur le schwa et la liaison davantage adaptées à certaines visées didactiques, rejoignant ainsi les vitrines qui leur seront consacrées dans l'espace *Le français expliqué*.

3.4. Ressources didactiques

Lorsqu'un enseignant de français souhaite faire travailler ses apprenants sur le français parlé, soit en termes d'entraînement en compréhension/production orale, soit en termes de sensibilisation à la variation à tel ou tel niveau d'analyse linguistique par exemple, il peut décider de consacrer un certain temps à la préparation de sa/ses séquence(s) didactique(s), explorer la base et faire usage des ressources linguistiques offertes par le site pour la conception d'un support didactique qui corresponde à ses objectifs d'enseignement. Cependant, par manque de temps bien souvent, l'enseignant est généralement, et on le comprend, demandeur de « prêt-à-l'emploi », de parcours didactiques déjà tracés, qu'il n'aura plus qu'à suivre. Ce constat est la raison d'être de cet espace, qui se décline en deux sous-rubriques : l'une se destine à accueillir des fiches pédagogiques pour tout public (p. ex. fiche d'aide à la compréhension globale de tel ou tel extrait de conversation guidée) ; l'autre vise à cibler un public particulier (p. ex. apprenants néerlandophones), ce qui permettra notamment de développer des activités liées, par exemple, aux difficultés spécifiques de prononciation desdits apprenants, et qui pourra donc ainsi également servir dans le cadre de la formation de formateurs. Jusqu'à présent, l'essentiel du travail a porté sur le développement des ressources linguistiques, et ce dernier espace est encore en friche.

Néanmoins, par delà ces ressources livrées « clefs en main », l'idée est aussi d'encourager la mise en place d'un espace de travail collaboratif, qui permettrait aux utilisateurs de la base d'y placer leurs propres suggestions et ainsi de la faire évoluer. L'objectif est donc d'offrir

une base flexible, qui serait dès lors également d'une très grande utilité pour l'enseignement à distance et la formation continue.

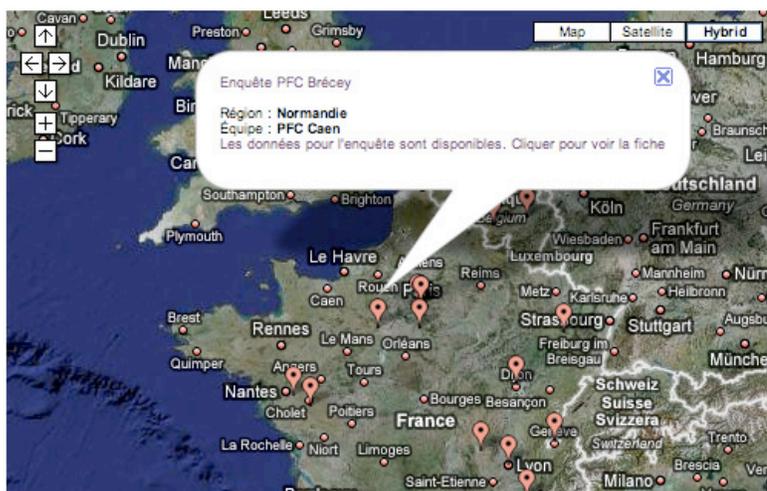
4. Espace PFC-Présentation du français oral

Rejoignant la rubrique *Le français illustré*, il s'agit, par delà le corps enseignants-apprenants, de diffuser, auprès du grand public, les savoirs acquis dans le cadre des recherches menées sur le français parlé, en particulier d'un point de vue phonético-phonologique, dans l'espace francophone, ses usages, ses variétés et sa structure. Diffusion des savoirs, mais aussi sensibilisation et éducation à la variation langagière, telles sont les deux visées de cet espace-vitrine, limité dans sa dimension et ses fonctions, mais important dans l'esprit qui anime aujourd'hui le monde de la recherche, puisque relié à la société et à ses besoins. Il s'agit aussi de rendre compte de la diversité et de la dynamique du français parlé contemporain dans le monde.

PFC-Présentation du français oral

>>> EN CONSTRUCTION <<<

Animée par le souci de rendre accessible à tous ceux qui s'intéressent au français oral dans ses usages attestés les travaux du projet PFC, cette rubrique permettra à terme à l'utilisateur non spécialiste de consulter des extraits sonores et transcrits représentatifs des grandes variétés de français parlé en France, en Europe et dans le monde francophone. Il s'agira d'offrir au grand public un panorama actuel du français parlé, illustré et facilement compréhensible.



5. Perspectives

Le développement d'un site comme le site PFC constitue une lourde tâche, à cheval entre programmation, suivi de la base et des enquêtes (numérisation, etc.), conception de l'interface et prise en compte des besoins des utilisateurs aux profils à présent - et nous l'espérons - de plus en plus variés, développement de nouvelles fonctionnalités, écriture des pages, etc. Toutefois, grâce au caractère collectif et collaboratif du projet PFC, que l'on retrouve dans PFC-EF et dans leur site, on en est droit d'espérer que le résultat sera à la hauteur des attentes, pour la production d'un outil de ressources linguistiques et didactiques en ligne et accessible dans le monde entier. Plusieurs perspectives sont donc déjà en germe (notamment liées à l'étiquetage grammatical, au développement des ressources déjà existantes et à l'ouverture de nouveaux espaces consacrés à telle ou telle variété de français en particulier) et nous encourageant à persévérer.

Documentation de la plateforme PFC (version 1.0)

21 septembre 2007

Julien Eychenne

Language Research Centre, University of Calgary. Courriel: jeychenne@gmail.com

La plateforme PFC est un outil dont l'objectif est d'offrir une interface unique pour le traitement et l'analyse des corpus PFC¹. A l'heure actuelle, plusieurs outils sont disponibles : les outils qu'on pourrait qualifier de « première génération » (Transpraat, classeurs schwa et liaison, comparateur), et des outils de « deuxième génération » (précodeur schwa, et surtout classeur-codeur en Perl). Alors que les outils de première génération sont particulièrement conviviaux, ils sont relativement limités. Les outils de « deuxième génération », bien que plus puissants, ont eux aussi des limites et sont surtout difficiles d'utilisation (en particulier sous Windows) puisqu'ils demandent une certaine familiarité avec la ligne de commande. La plateforme PFC fusionne et étend les fonctionnalités de ces différents outils (à l'exception du précodeur schwa). Les principales caractéristiques sont :

- travail sur un nombre illimité d'enquêtes
- multiplateforme (Windows, Mac OS X, Linux)
- intégration avec Praat (<http://www.praat.org>)
- support des métadonnées
- extensible à l'aide de scripts Praat ou de greffons Praat/Python

L'intégration avancée avec Praat permet des va-et-vient aisés entre les résultats et le signal. Cela permet de vérifier ou d'extraire des portions du signal sonore, mais aussi d'apporter des modifications dans les TextGrids très rapidement. Le support des scripts et greffons permet par ailleurs d'étendre les fonctionnalités très simplement.

1. Pré-requis

D'un point de vue matériel, il n'y a pas d'exigence particulière, bien qu'il soit recommandé de disposer d'une machine relativement récente. La vitesse d'exécution du programme dépend du volume de données, de la quantité de mémoire vive et de la vitesse du processeur².

D'un point de vue logiciel, la version de Praat installée doit être égale ou supérieure à 4.6.02 : de manière générale, il est recommandé d'utiliser la version la plus récente, car la plateforme tend à tirer profit des innovations qui apparaissent dans Praat. La version de Python doit être 2.4 ou supérieure (le programme Python est inclus dans l'installateur Windows). Les utilisateurs de Windows auront par ailleurs besoin du programme `praatcon.exe` (voir section Installation ci-dessous).

Notez enfin que toutes vos enquêtes doivent être regroupées dans un seul dossier, qui sera considéré comme le « dossier racine ». Ce dossier sera parcouru récursivement et un « arbre » correspondant à votre corpus sera construit par le programme, arbre qui sera parcouru à chaque requête. Par défaut, le programme considère que votre dossier racine est un dossier

1 Je tiens à remercier Jacques Durand, Dominique Nouveau, Jean-Michel Tarrier, Gabor Turcsan et Sylvain Detey pour leurs tests et/ou commentaires qui m'ont permis d'améliorer l'outil et de clarifier la documentation.

2 Selon nos propres tests, la vitesse de traitement est globalement très satisfaisante sur une machine datant d'environ quatre ans.

nommé « Corpus » (attention à la majuscule) situé dans un dossier nommé « PFC », lui-même situé dans votre dossier personnel. Ainsi, pour un utilisateur « Julien », le dossier racine sera :

- C:\Documents and Settings\Julien\PFC\Corpus sous Windows
- /Users/Julien/PFC/Corpus sous Mac OS X
- /home/julien/PFC/Corpus sous Linux

Ces valeurs peuvent être modifiées (cf. section Utilisation).

Notez enfin que tous vos fichiers TextGrid doivent être au format générique, c'est-à-dire ne contenir aucun caractère accentué : la plateforme fournit un script « Caractères accentués » pour générer aisément un point d'enquête³ (voir section sur l'utilisation des scripts). Par ailleurs, tous les noms doivent être en minuscules, sauf l'extension TextGrid qui a un *T* et un *G* majuscules.

2. Installation

2.1. Installation sous Windows

La plateforme PFC est fournie sous la forme d'un installateur nommé `plateforme_setup.exe` téléchargeable sur le site PFC. Double-cliquez sur ce fichier et suivez les instructions d'installation : vous aurez la possibilité de changer le dossier d'installation (C:\Program Files\Plateforme PFC par défaut) ou encore de créer une icône sur le bureau. Une fois installé, le programme peut être lancé en double-cliquant sur l'icône ou via le menu Démarrer > Plateforme PFC. Il est fortement recommandé de conserver les valeurs par défaut, qui ne devraient être modifiées que dans des cas particuliers, par exemple en cas d'absence de droits d'écriture dans C:\Program Files (voir plus bas les ajustements nécessaires).

En cas de problème, il est également possible d'installer la plateforme à partir des sources, en installant préalablement Python, wxPython⁴ et le module `pywin32`⁵.

Par défaut, Praat doit être installé sous C:\Praat : au démarrage, le programme vérifiera la présence de Praat (et de Praatcon) et proposera soit de préciser le dossier où ils se trouvent s'ils ne sont pas dans C:\Praat, soit de les télécharger et de les installer pour vous.

2.2 . Installation sous Mac OS X

La plateforme PFC est prévue pour fonctionner sous Mac OS X 10.3 (Panther) et 10.4 (Tiger). Il doit être possible de la faire fonctionner sur Mac OS X 10.2 (Jaguar), mais pas sur les versions antérieures. Par ailleurs, elle ne fonctionne pas sous Mac OS 8 et 9.

Si vous utilisez Mac OS X 10.4, le logiciel devrait normalement fonctionner sans supplément. En cas de problème, vous pouvez néanmoins suivre la procédure d'installation qui suit.

Récupérez tout d'abord Python à l'adresse <http://www.python.org/download/> : téléchargez la

³ Une sauvegarde préalable des fichiers TextGrid est toutefois conseillée.

⁴ Téléchargeable à partir de <http://www.wxpython.org>

⁵ Téléchargeable à partir de <http://sourceforge.net/projects/pywin32/>

version « Macintosh OS X ». Double-cliquez sur le fichier obtenu et suivez les instructions d'installation. A l'heure actuelle, la dernière version de Python est la version 2.5 : pour Mac OS 10.3, il est préférable d'installer la version 2.4, téléchargeable à partir de : <http://www.python.org/download/releases/2.4.4/>

Installez ensuite l'extension wxPython, que vous pouvez récupérer à partir de :

<http://www.wxpython.org/download.php>

Vous devez installer la version unicode qui correspond à votre système (dans le doute, contactez l'auteur).

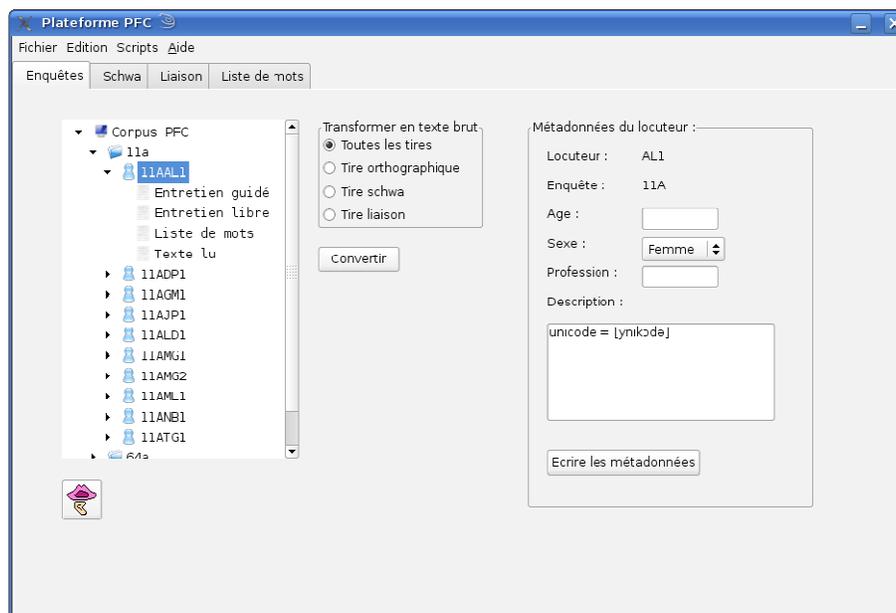
Une fois Python correctement installé, récupérez le fichier `plateformepfc.dmg`, ouvrez-le et déplacez le programme `Plateforme PFC` dans votre dossier `Applications`. Vous pouvez dorénavant le lancer comme tout programme Mac. Vérifiez que vous avez également installé Praat dans le dossier `Applications`.

2.3. Installation sous Linux

La version Linux est la version source. Vous devez installer Python (2.4 ou supérieur) et wxPython. Le fichier principal est `plateforme.py` à la racine du dossier source. Par défaut, le chemin de Praat est `/usr/local/bin/praat`. En cas de problème, contactez l'auteur en indiquant la distribution que vous utilisez (par exemple Ubuntu 6.10).

3. Utilisation

Avant toute utilisation, veillez à ce que Praat soit fermé. Au démarrage, le programme recherchera le « dossier racine » par défaut : s'il n'existe pas, il proposera une boîte de dialogue vous permettant de sélectionner le dossier racine à charger. Si tout se passe bien, une fenêtre comme celle qui suit apparaîtra :



La fenêtre principale est constituée de quatre « onglets » respectivement intitulés

« Enquêtes », « Schwa », « Liaison » et « Liste de mots », onglets que nous aborderons successivement. L'onglet par défaut est l'onglet « Enquêtes ». Les utilisateurs de Windows remarqueront qu'au lancement, une console noire apparaît en fond : elle est utilisée pour communiquer avec Praat, et ne doit jamais être fermée car cela provoquerait l'arrêt du programme.

3.1. L'onglet « Enquêtes »

La partie gauche de l'onglet offre une vue arborescente du corpus (i.e du dossier racine) : il est organisé en dossiers « enquêtes » et sous-dossiers « locuteurs » de la même manière que le dossier racine physique. En revanche, les dossiers locuteurs ne montrent pas tous les fichiers (sons et TextGrids) présents, mais plutôt les tâches : ainsi, dans la fenêtre ci-dessus, au lieu de montrer les fichiers `11aalltg.TextGrid` et `11aalltw.wav`, l'outil présente une tâche « Texte standard ». Il est possible de double-cliquer dessus ou de cliquer sur l'icône Praat (en bas à gauche) pour ouvrir les fichiers son et TextGrid associés à la tâche directement dans Praat.

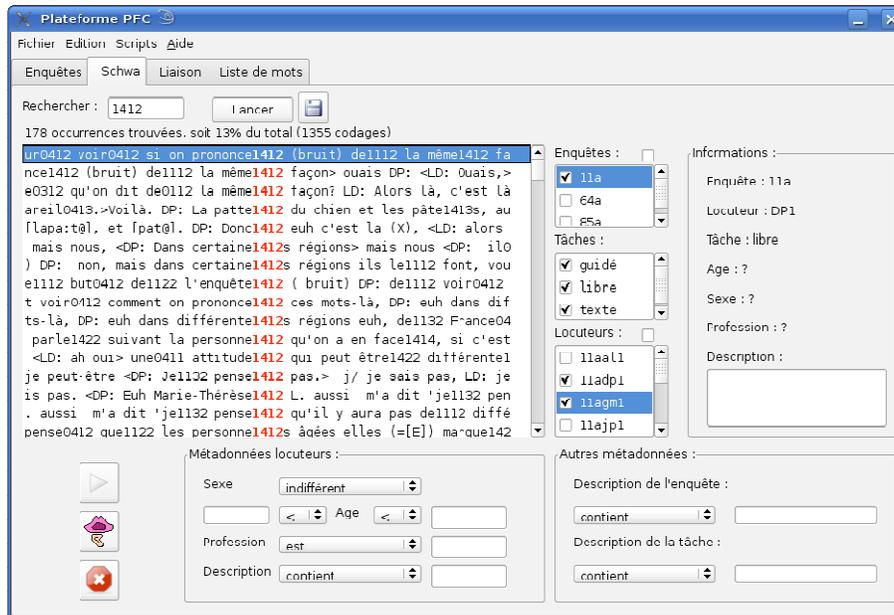
La partie centrale de l'onglet (« Transformer en texte brut ») offre une implémentation de Transpraat, c'est-à-dire qu'elle permet de transformer un TextGrid en texte simple qui peut être lu dans n'importe quel éditeur ou traitement de texte (par exemple Word). Pour l'utiliser, sélectionnez une tâche dans la partie gauche, puis choisissez la tire que vous souhaitez « transpraater » (toutes par défaut), et enfin cliquez sur le bouton « convertir ». Ceci ouvrira une nouvelle fenêtre contenant le texte converti : vous pouvez l'enregistrer dans un fichier texte (format TXT) en cliquant dans le menu sous `Fichier > Enregistrer sous...`

Enfin, la partie droite de l'onglet permet d'afficher et de modifier les métadonnées. Les métadonnées sont des « données sur les données ». La plateforme PFC supporte 4 niveaux de métadonnées : le corpus (il s'agit du « dossier racine »), l'enquête, le locuteur et la tâche. Chaque niveau possède un ensemble de métadonnées spécifiques, et tous possèdent un champ libre « Description » qui permet à l'utilisateur d'utiliser ses propres commentaires et notes de travail. On peut par exemple cataloguer telle ou telle enquête, comme « Nord » ou « Canada », tel ou tel locuteur comme « conservateur » ou « innovateur », etc. Un point particulièrement intéressant est qu'il est possible de saisir des caractères unicodes (voir capture d'écran ci-dessus) : on peut donc utiliser les symboles de l'API et stocker des commentaires du type « opposition e/ε absente ». Les métadonnées⁶ peuvent ensuite être utilisées dans les autres onglets pour restreindre les requêtes.

3.2. L'onglet « Schwa »

L'onglet schwa se présente comme dans la fenêtre ci-dessous (une requête est déjà exécutée) :

⁶ Les métadonnées concernant le corpus et les enquêtes sont stockées dans des fichiers à la racine des dossiers corpus et enquêtes correspondants. Les métadonnées concernant le locuteur et les tâches sont stockées dans un sous-dossier « data » contenu dans le dossier locuteur. Les métadonnées sont gérées automatiquement par la plateforme, et l'utilisateur n'a normalement pas à s'en préoccuper. Le format de stockage est XML.



L'onglet se décompose en plusieurs parties : en haut à gauche se trouve un champ de saisie qui permet d'entrer le code ou le motif à rechercher : dans notre exemple, nous recherchons le code « 1412 », qui correspond à la présence d'une réalisation vocalique (1) en fin de polysyllabe (2), après une suite VC (1) et devant une consonne (2). Pour exécuter la requête, il suffit d'appuyer sur la touche « Entrée » ou sur le bouton « Lancer ». Le bouton « enregistrer » (à droite du bouton « lancer »), permet d'exporter les résultats de la requête au format HTML.

En dessous, à gauche, on trouve une liste déroulante dans laquelle sont affichés les résultats de la requête : on peut naviguer dans les résultats à l'aide de la molette de la souris. Pour écouter un codage, il suffit de le sélectionner (il apparaît alors en bleu) et de cliquer sur le bouton « jouer » (le premier des 3 boutons en bas à gauche). On peut également double-cliquer sur le codage. Dans les deux cas, la plateforme jouera l'intervalle Praat dans lequel le codage se situe. Lorsqu'un codage est sélectionné, il est également possible de l'ouvrir dans Praat : il suffit pour ce faire de cliquer sur le bouton avec l'icône de Praat en bas à gauche. Ceci aura pour effet de sélectionner les fichiers son et TextGrid du locuteur et de les ouvrir directement sur l'intervalle dans lequel le codage se trouve, sur la tire schwa. Cela permet entre autres de vérifier la cohérence des codages à grande échelle et éventuellement de les modifier de manière particulièrement efficace.

A droite de la liste de résultats, on trouve 3 listes déroulantes, à savoir « Enquêtes », « Tâches » et « Locuteurs ». Pour sélectionner ou désélectionner une enquête, une tâche ou un locuteur spécifique, il suffit de cocher/décocher la petite case qui le précède. Pour sélectionner/désélectionner toutes les enquêtes (ou tous les locuteurs), on utilisera les cases qui suivent les labels « Enquêtes » et « Locuteurs » respectivement. La liste des locuteurs contient tous les locuteurs des enquêtes cochées : elle est mise à jour chaque fois qu'une enquête est cochée ou décochée. On peut donc avoir un contrôle très fin sur les recherches que l'on veut effectuer, et l'on peut par exemple aisément grouper « libre » et « guidé » (en décochant « texte ») pour comparer les résultats de la conversation à ceux de la lecture de texte.

Dans la partie supérieure la plus à droite, on trouve un cadre « Informations » qui affiche les métadonnées associées à l'occurrence sélectionnée (métadonnées du locuteur + tâche).

Dans la partie inférieure de l'onglet, se trouvent deux cadres relatifs aux métadonnées : ils permettent de saisir des critères de recherche de métadonnées afin de filtrer les enquêtes, locuteurs et tâches. On peut filtrer les requêtes en fonction des critères « Sexe » (homme ou femme), « Age » (valeur numérique), « Profession » (champ libre), mais également « Description » (champ libre). Ce dernier s'avère particulièrement flexible puisqu'on peut y saisir (et y chercher) des chaînes de texte arbitraires⁷. Par exemple, si l'on étiquette les enquêtes du sud de la France comme « Midi », on peut effectuer une requête pour tous les locuteurs de toutes les enquêtes SAUF ceux qui appartiennent à des enquêtes étiquetées « Midi ». Dans les champs « Profession » et « Description », il est possible de chercher plusieurs valeurs, en les séparant par un point-virgule (sans espaces). Ceci correspond à l'opérateur logique OU, c'est-à-dire qu'il renvoie tous les enquêtes/locuteurs/tâches (en fonction de la requête) qui contiennent l'une des valeurs saisies. Notez enfin que pour réinitialiser les critères de recherche, il suffit de cliquer sur le dernier bouton, en bas à gauche.

Lorsque la requête est exécutée (bouton « Lancer »), l'outil procède à plusieurs opérations : il cherche d'abord, pour les critères sélectionnés, tous les codages possibles (dans notre exemple, il cherche tous les codages schwa des locuteurs 11adp1 et 11agm1 de l'enquête 11a pour toutes les tâches). Il cherche ensuite les codages qui correspondent spécifiquement au motif recherché, et les affiche dans la liste déroulante : le motif est présenté en rouge gras avec ses cotextes gauche et droit. Enfin, le programme affiche, entre le champ de saisie et la liste des résultats, le nombre de résultats correspondant au motif recherché et le nombre total de codages. Dans notre exemple, le programme a trouvé 1355 codages correspondant à nos critères de sélection (locuteurs 11adp1 et 11agm1, toutes tâches), dont 178 (soit 13%⁸) correspondent à notre motif (code 1412).

Du point de vue des possibilités de requêtes, le moteur de recherche inclut quelques facilités pour permettre des recherches ne se limitant pas à un seul codage. On peut utiliser le caractère « * » pour remplacer n'importe quel chiffre. Ainsi, on pourrait chercher le code « *412 » qui est le même que précédemment, à ceci près qu'il renverra les codes « 0412 », « 1412 » et « 2412 » (non triés). L'étoile peut être utilisée dans n'importe quelle position du code. Pour grouper plusieurs chiffres pour une position, on les place entre crochets : par exemple, le motif « 01[23]2 » renvoie tous les monosyllabes sans réalisation vocalique, précédés d'une consonne ou d'une frontière intonative (mais pas d'une voyelle) et suivis d'une consonne. De même, on peut grouper les chiffres 3 et 4 en quatrième position (frontières forte et faible), par exemple 141[34] soit tous les mots qui ont une réalisation vocalique (1) en fin de polysyllabe (4) après une suite VC (1) et devant frontière forte (3) ou faible (4). Etant donné qu'il est fréquemment nécessaire de grouper les frontières droites forte et faible (XXX3 et XXX4), on peut également utiliser, pour la position 4 uniquement, le caractère « # » à la place de [34] : ainsi, le motif « 141# » n'est rien d'autre qu'un raccourci pour « 141[34] ». Le dernier caractère spécial que reconnaît le moteur de recherche schwa est le « X » majuscule qui correspond à tous les caractères alphabétiques sauf « e ». Ceci permet de tester très facilement les corrélations graphie/phonie : on sait que certaines variétés (méridionales) conservent une opposition phonologique de type /mer/ ~ /merə/ (*mer* ~ *mère*) qui n'existe plus dans la majorité des usages (/mEr/ dans les deux cas). Pour tester ce type de corrélation, on analysera

7 Les caractères « < » et « > » sont illicites. De même, « ; » est utilisé pour séparer des valeurs.

8 Le pourcentage n'est donné qu'à titre indicatif et selon la requête exécutée, il s'avère plus ou moins pertinent.

d'abord les motifs du type « e*4** », à savoir la lettre graphique « e » (par exemple *maire1412 de*), puis les motifs du type « X*4** » (cf. *vingt1412-six*). Signalons que la taille du motif n'est pas limitée, et l'on pourrait par exemple chercher « che****mise****s » pour étudier les diverses réalisations du mot *chemise*. A cet égard, on notera que la recherche n'est pas sensible à la casse, et un motif tel que « je1132 » renverra aussi bien « je1132 » que « Je1132 ».

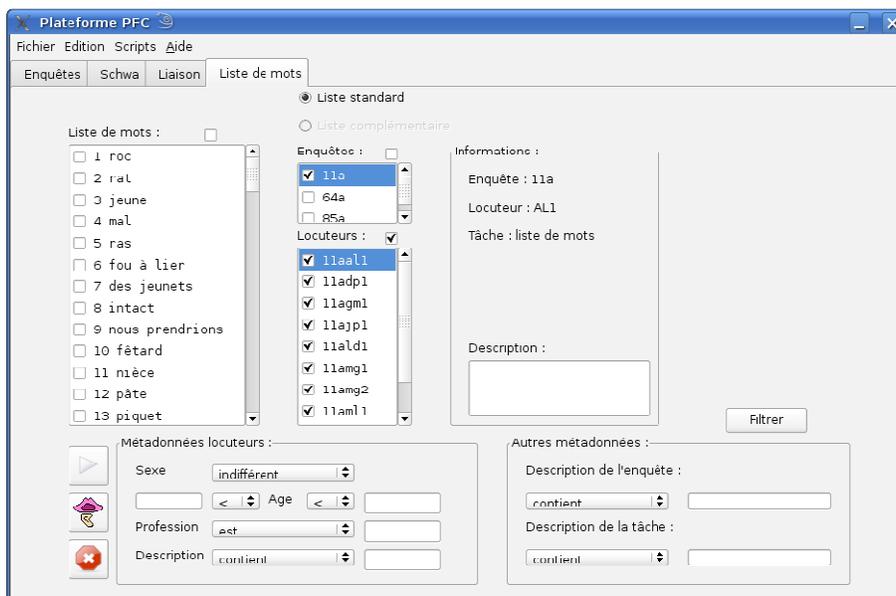
3.3. L'onglet « Liaison »

L'onglet liaison est rigoureusement identique à l'onglet schwa, à ceci près qu'il fonctionne avec des codages liaison au lieu de codages schwa (il analyse donc la tire 3 et non la tire 2). Nous renvoyons par conséquent aux explications de l'onglet schwa pour les aspects communs.

Le moteur de recherche n'offre que 2 caractères spéciaux : l'étoile « * », qui permet de rechercher n'importe quel chiffre (position 1 ou 2 du code) et le « C » majuscule, qui correspond à n'importe quelle consonne de liaison. Par exemple, le motif « *3C » renverra tous les mots, monosyllabiques ou polysyllabiques (*), présentant une liaison non enchaînée (3) avec n'importe quelle consonne (C).

3.4. L'onglet « Liste de mots »

Cet onglet, qui reprend les fonctionnalités du comparateur développé par Abderrahim Meqqori, se présente comme dans la fenêtre ci-dessous :



La liste déroulante la plus à gauche présente la liste de mots (standard ou complémentaire), alors que les listes à sa droite présentent les enquêtes disponibles et les locuteurs choisis. La sélection s'effectue comme pour les onglets schwa et liaison, et l'on utilisera les cases qui suivent les labels des listes pour sélectionner/désélectionner tous les items d'une liste donnée. Une fois les locuteurs et les mots sélectionnés, il suffit de cliquer sur le bouton « Jouer » le premier, en bas à gauche, pour jouer les mots les uns à la suite des autres. On peut sélectionner plusieurs mots pour un seul locuteur, un seul mot pour plusieurs locuteurs, ou

même plusieurs mots pour plusieurs locuteurs, auquel cas le programme joue tous les mots du premier locuteur, puis passe au locuteur suivant, et ainsi de suite. Cette fonctionnalité permet notamment de comparer les paires minimales de façon aisée. On peut également ouvrir un mot dans Praat en utilisant le bouton Praat : si plusieurs mots et/ou locuteurs sont sélectionnés, c'est le premier mot pour le premier locuteur qui sera sélectionné.

Contrairement au comparateur PFC, il n'est pas nécessaire de fournir la liste de mots : c'est l'outil qui la génèrera en analysant le TextGrid « liste de mots » du premier locuteur de la première enquête. On notera par ailleurs qu'il n'est pas nécessaire que la liste d'un locuteur contienne exactement 94 intervalles⁹ : le programme ne conserve que les intervalles commençant par un nombre, et élimine les intervalles vides ou ne contenant que du texte.

3.5. Tâches complémentaires

La plateforme gère les tâches complémentaires et celles-ci sont automatiquement chargées si elles sont détectées. Toutefois, pour qu'elles soient détectées, elles doivent obéir au format suivant : pour signaler qu'un fichier est une tâche complémentaire, on ajoutera un « x » à la fin de la base du nom de fichier. Ainsi, `11atg1mwx.TextGrid` désignerait le fichier TextGrid de la liste de mot (« m ») complémentaire (« x ») du locuteur 11atg1. Le fichier WAV correspondant serait `11atg1mwx.wav`. Les tâches qui ne respectent pas ce format ne seront pas reconnues.

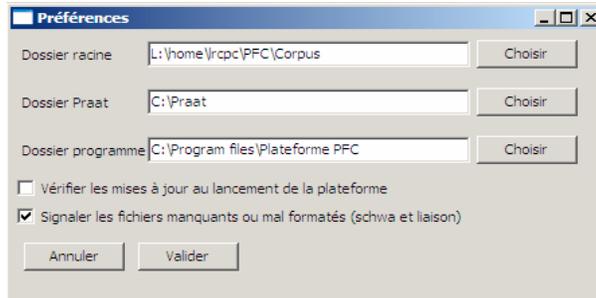
3.6. Sauvegarde de l'état du corpus

Lorsque l'on travaille sur un corpus volumineux, le temps de chargement des enquêtes peut être assez long. La plateforme offre donc une option de sauvegarde de l'état du corpus (dans le menu `Fichier > Enregistrer l'état du corpus`) : cette fonctionnalité crée un fichier `corpus.data` à la racine du corpus, qui est une copie exacte du corpus tel qu'il est stocké en mémoire. Au redémarrage, la plateforme n'a plus besoin de réanalyser tous les fichiers et se contente de charger le fichier `corpus.data`. Ceci accélère sensiblement le chargement des enquêtes. En revanche, si vous effectuez des modifications (ex : correction de codage, ajout de métadonnées), il faut ré-enregistrer l'état du corpus car l'opération n'est jamais automatique.

3.7. Réglage des préférences

Si pour une raison ou pour une autre vous souhaitez utiliser des réglages non standards, vous pouvez ajuster les paramètres dans le menu `Édition > Préférences...` La fenêtre des préférences se présente comme suit sous Windows :

⁹ Rappelons néanmoins que ceci est requis par les conventions du projet.



Le champ « Dossier programme » est absent sur les autres plateformes. En cliquant sur le bouton « Choisir », vous pouvez sélectionner votre répertoire préféré pour chaque champ.

Notez que si le programme n'est pas installé dans le dossier C:\Program Files\Plateforme PFC, l'icône sur le bureau ou le raccourci du menu Démarrer ne fonctionneront pas. Pour corriger ce problème, naviguez avec l'explorateur de fichiers jusque dans le répertoire d'installation (par exemple, E:\PlateformePFC), et double-cliquez sur le programme plateforme ou plateforme.exe : le programme doit alors se lancer correctement. A l'intérieur du programme, allez dans le menu préférences et remplacez la valeur « dossier programme » C:\Program Files\Plateforme PFC (valeur par défaut) par le nom de votre dossier d'installation (dans notre cas, E:\PlateformePFC). N'oubliez pas de valider votre choix (bouton « valider »). Notez par ailleurs qu'il est **essentiel** que le « Dossier Praat » ne contienne pas d'espace.

Le bouton « vérifier les mises à jour au lancement de la plateforme » est particulièrement explicite : si cette option est activée, le programme vérifiera à chaque lancement du programme si une version plus récente est disponible en ligne et vous avertira le cas échéant. Vous pouvez également choisir de vérifier manuellement par le menu Aide > Vérifier les mises à jour.

La dernière option permet de choisir si l'on veut que la plateforme signale les fichiers problématiques. Cette option est activée par défaut pour attirer l'attention de l'utilisateur sur les éventuels problèmes, mais il est recommandé de la désactiver lorsqu'on sait que certains fichiers sont manquants (par exemple, une enquête n'a pas d'entretien guidé) et que l'on veut malgré tout utiliser l'outil.

Pour information, les préférences sont stockées dans un fichier `prefs.ini`, lui-même situé dans un dossier « Préférences » dont le chemin est, en fonction de la plateforme et selon l'utilisateur :

- Windows : C:\Documents and Settings\Julien\PFCPrefs
- Mac OS X : /Users/Julien/Library/PFCPrefs
- Linux : /home/julien/.PFCPrefs

Sous Windows, il s'agit d'un dossier caché : s'il n'est pas visible, allez dans Panneau de configuration > Options des dossiers > Onglet Affichage > cochez Afficher les fichiers et dossiers cachés.

Après toute modification des préférences, il est recommandé de relancer la plateforme PFC.

4. Le menu « Scripts »

La plateforme PFC offre un menu « Scripts » extensible qui permet d'étendre la plateforme de manière très simple à l'aide de scripts Praat et éventuellement Python. La première sous-section décrit ces fonctionnalités du point de vue de l'utilisateur, les deux sous-sections suivantes, plus techniques, abordent l'écriture de scripts et greffons pour les utilisateurs qui souhaitent étendre la plateforme.

4.1 . Généralité sur les extensions

Les scripts offrent des fonctionnalités additionnelles et permettent de traiter un corpus ou sous-corpus en une seule opération. Pour l'heure, trois extensions sont fournies en standard : « Caractères accentués », « Vérifier l'alignement des frontières » et « Compresser les fichiers son »¹⁰. Les extensions peuvent être des scripts Praat ou des greffons (ou *plugins*), ces derniers étant distribués au format ZIP. Pour importer un script ou un greffon dans votre bibliothèque, allez dans le menu `Fichier > Import` et sélectionnez le script ou le greffon que vous souhaitez importer, puis validez. Au prochain démarrage, celui-ci apparaîtra dans le menu « Scripts ». Notez qu'un script doit impérativement porter l'extension « .praat » et un greffon l'extension ZIP (voir § 5.2 et 5.3 pour les détails techniques).

Le script « Caractères accentués » permet de « génériciser » (remplacer les caractères accentués par des codes spécifiques à Praat) ou « nativiser » (transformer les codes spécifiques à Praat en caractères accentués normaux) un dossier. La plateforme PFC suppose en effet que vos TextGrids sont génériques, ceci afin d'éviter les problèmes de conversion entre Mac et PC par exemple. Pour génériciser une enquête, au premier lancement de la plateforme, cliquez sur « Annuler » lors de la sélection du dossier, puis allez dans le menu `Scripts > « Caractères spéciaux... »`. Un formulaire ressemblant à celui-ci apparaîtra :



En cliquant sur le bouton « Choisir », on sélectionne le dossier que l'on souhaite traiter (tous les sous-dossiers sont également parcourus). On choisit ensuite l'opération que l'on souhaite accomplir (pour supprimer les accents, il s'agit de « Genericize ») et l'on clique sur « Exécuter » pour lancer le script. Une fois exécuté, un message apparaît pour notifier l'utilisateur de la réussite de l'opération, après quoi le formulaire du script se referme.

Le greffon « Vérifier l'alignement des frontières » fonctionne sur le même principe et permet de vérifier que les frontières sont bien alignées sur toutes les tires (dans les TextGrids autres que les listes de mots). De manière plus générale, tous les scripts demandent normalement la

¹⁰ Cette extension convertit les fichiers son au format FLAC (Free Lossless Audio Codec), un format audio compact sans perte d'information.

sélection d'un dossier et la saisie éventuelle d'un certain nombre de paramètres.

4.2 . Ecriture de scripts (Praat)

Cette section aborde l'écriture de scripts pour la plateforme PFC d'un point de vue technique : elle suppose une certaine familiarité avec le langage de scripts de Praat (voir l'aide en ligne de Praat à la section « Scripting tutorial » pour une introduction).

Les scripts PFC sont en réalité des scripts Praat qui suivent un certain nombre de règles d'écriture. Avant de les exposer, il est important de souligner que tous les scripts Praat ne peuvent être intégrés à la plateforme. Praat est en lui-même extensible, et dans la plupart des cas on préférera intégrer un script Praat dans Praat lui-même plutôt que dans la plateforme PFC (par exemple, un script qui copierait une partie d'une tire dans une autre tire). La plateforme PFC permet simplement de simplifier l'écriture de scripts destinés à traiter un corpus, une enquête ou un locuteur : le client (le script) n'a qu'à implémenter le code pour le traitement d'un seul fichier (TextGrid ou Wav) ou d'un couple TextGrid/Wav, et la plateforme prend en charge l'application du script à tous les fichiers contenus dans le répertoire sélectionné par l'utilisateur.

Un script doit se trouver soit dans le dossier `scripts` de la plateforme (par exemple : `C:\Program Files\Plateforme PFC\scripts`) ou dans le sous-dossier `scripts` du dossier « préférences » de l'utilisateur. Ces dossiers, s'ils existent, seront analysés à chaque démarrage. Mais pour qu'il soit reconnu comme valide, un script doit contenir certains commentaires spéciaux. Nous donnons ici un exemple avec le contenu du script `gennat.praat` (qui correspond à l'entrée « Caractères accentués... ») :

```
# Génériciser ou nativiser les TextGrids d'une enquête

# Les lignes suivantes sont des commentaires spéciaux
# $INCLUDE = True
# $LABEL = "Caractères accentués..."
# $EXTENSION = "TextGrid"
# $SHORT_DESCRIPTION = "Génériciser ou nativiser un fichier"
# $ACCESS_KEY = G

form Genericize/Nativize
    comment Répertoire à traiter récursivement
        sentence textgrid /home/julien/Desktop/Gennat
    choice Action: 1
        button Genericize
        button Nativize
endform

Read from file... 'textgrid$'
if action = 1
    Genericize
else
    Nativize
endif

Write to text file... 'textgrid$'
```

Les commentaires spéciaux sont de la forme `$VARIABLE = valeur` : ils sont ignorés par Praat mais sont interprétés par la plateforme PFC. Les deux variables obligatoires sont `$INCLUDE` et

`$LABEL` : la variable `$INCLUDE`, si elle a la valeur « True », indique que le fichier doit être inclus dans le menu « Scripts » ; la variable `$LABEL` contient le texte sous lequel le script apparaît dans le menu (en l'occurrence, « Caractères accentués... »). La variable `$EXTENSION` définit le type de fichier auquel le script s'applique : chaque fois qu'un fichier de ce type sera rencontré, ce fichier sera passé en premier argument au script. Cette variable peut prendre les valeurs « TextGrid », « wav » ou « TextGrid|wav »¹¹ : l'extension TextGrid signifie que chaque fois qu'un fichier TextGrid est trouvé, le script est appelé avec en premier argument le fichier TextGrid (les autres arguments étant ceux saisis dans le formulaire) ; l'extension wav fait de même mais avec les fichiers WAV ; enfin, dans le cas de l'extension TextGrid|wav, l'outil cherche les fichiers TextGrid et, pour tout TextGrid trouvé, exécute le script avec en premier argument le fichier TextGrid trouvé (p.ex. `85agm11g.TextGrid`), en deuxième argument le fichier WAV associé (ici, `85agm11w.wav`), et les autres arguments saisis dans le formulaire. Pour que ces fichiers puissent être passés en paramètres au script, il faut qu'ils soient les premiers arguments de votre script : le Textgrid doit impérativement être encodé en tant que variable « sentence textgrid » et le fichier WAV en tant que « sentence wav ». Si le script reçoit un fichier TextGrid et un fichier WAV (soit `$EXTENSION = TextGrid|wav`), le fichier TextGrid doit précéder le fichier wav. Ainsi, lorsqu'un script Praat est importé, le formulaire du script est analysé et le ou les champs correspondant au(x) fichier(s) sont remplacés par un sélecteur de dossier, et les autres arguments (y compris les commentaires) sont reproduits tels quels.

Les autres variables disponibles sont `$SHORT_DESCRIPTION` qui permet de donner une description courte de la fonctionnalité du script et `$ACCESS_KEY` qui définit un raccourci clavier pour lancer le script (ici, il s'agit de la combinaison `control+G`). Il existe également une variable `$BUFFER` qui sera abordée à la sous-section suivante.

Notez enfin que si vous saisissez des caractères accentués dans le formulaire de votre script, vous devrez l'enregistrer au format UTF-8 (unicode), sans quoi les accents ne s'afficheront pas correctement.

4.3 . Écriture de greffons (Praat + Python)

Bien que le langage de scripts de Praat permette de l'étendre de manière particulièrement intéressante, il est en réalité assez limité et il arrive que l'on souhaite disposer d'un véritable langage de programmation : pour cette raison, la plateforme PFC offre la possibilité d'écrire des greffons, et permet ainsi d'ajouter des fonctionnalités en utilisant le langage Python.

Un greffon est tout simplement un couple script Praat + script python portant la même base mais les extensions « .praat » et « .py » respectivement, placés dans un dossier portant le nom base + « .plugin »¹².

A titre d'exemple, nous allons créer un greffon (rudimentaire) qui affiche un message à l'utilisateur contenant tous les fichiers TextGrid présents dans un dossier (et ses sous-dossiers). Ce plugin s'appellera « test ». Nous commençons par créer un dossier appelé `test.plugin`. Dans ce dossier, nous créons ensuite un fichier nommé `test.praat` :

```
# test.praat : afficher les fichiers TextGrid
```

¹¹ La valeur par défaut est « TextGrid » si la variable n'est pas définie.

¹² Notez que les noms de fichiers ne peuvent contenir que des chiffres, des lettres (non accentuées) et le caractère de soulignement « _ ».

```

# $INCLUDE = True
# $LABEL = "Mon premier greffon..."
# $EXTENSION = "TextGrid"
# la ligne suivante associe le buffer à la variable temp$
# $BUFFER = temp$

form Genericize/Nativize
    comment Répertoire à traiter récursivement
        sentence textgrid /home/julien/Desktop/Gennat
endform

# la ligne suivante définit le buffer
temp$ = "buffer.txt"

var$ = textgrid$ + newline$
# écriture du nom de fichier dans le buffer
var$ >> 'temp$'

```

On voit ici apparaître la variable `$BUFFER` qui définit un fichier tampon qui sera utilisé pour communiquer avec le script Python¹³. Il est fortement recommandé de ne pas utiliser un chemin absolu pour le chemin du buffer, car cela nuit à la portabilité du script. De plus, dans le cas d'un greffon, le buffer sera automatiquement déplacé dans le dossier « préférences » et sera supprimé après exécution du script Python. Le formulaire du script Praat ne contient qu'un seul champ, à savoir le chemin du fichier TextGrid : ce champ apparaîtra comme un dossier à sélectionner lorsqu'il sera exécuté dans la plateforme PFC.

On crée maintenant un script `test.py` que l'on place également dans le dossier `test.plugin`, et qui sera associé au script `test.praat` : ce script doit impérativement implémenter une fonction `main()` : si cette fonction n'existe pas, une exception de type `PluginMainError` sera levée.

```

# test.py : script Python rudimentaire
# importation du module plugins
from gui import plugins
# importation du dialogue d'information
from gui.messages import info

# fonction principale qui doit être présente
def main():
    # récupération du contenu du buffer
    buffer = plugins.getBufferLines()
    # affichage du contenu
    info("".join(buffer))

```

Le paquet `gui` contient les éléments relatifs à l'interface graphique (*Graphical User Interface*). Le module `gui.plugins` fournit un certain nombre de commodités, et permet notamment de récupérer le chemin ou le contenu du fichier tampon.

Pour que le greffon soit reconnu, il suffit de le placer dans le sous-dossier `scripts` du dossier « préférences ». Pour distribuer le greffon, on créera simplement une archive ZIP du dossier du greffon (dans notre cas, on zippera le dossier `test.plugin`). Le nom de l'archive n'a en lui-même pas d'importance, mais nous recommandons de le nommer selon la convention base

¹³ Le buffer peut également être utilisé dans les scripts Praat seuls, auquel cas l'utilisateur sera informé du fait que des données ont été écrites dans un fichier.

+ « .zip » (en l'occurrence, `test.zip`). Le greffon au format ZIP peut alors être importé via le menu `Fichier > Import > Greffon...`. Le greffon deviendra visible après redémarrage de la plateforme (dans notre exemple, il portera le label « Mon premier greffon... »).

Ce greffon n'a en lui-même que peu d'intérêt, mais il montre la facilité avec laquelle on peut étendre la plateforme : on peut en effet accéder à toutes les bibliothèques python et même utiliser l'API de la plateforme. Pour un exemple plus réaliste, consultez le code source du greffon `check_boundaries` (fichiers `check_boundaries.praat` et `check_boundaries.py`).

Pour plus de détails, vous pouvez étudier le code source de la plateforme, et notamment le contenu des paquets `pfk` et `praat`. Notez d'ailleurs que si vous souhaitez développer des extensions et que vous fonctionnez sous Windows, il est nettement préférable d'installer Python normalement et d'utiliser la version source de la plateforme : cela vous permettra d'accéder à toutes les bibliothèques Python, et non pas uniquement à celles qui sont incluses dans la version « toute prête ». Sachez qu'il est également possible d'inclure, en plus des script Praat et Python, n'importe quel type de ressources dans le dossier du greffon (sous-dossiers, images, scripts, modules...). Pour les programmeurs Python, il est intéressant de savoir que tous les dossiers greffons sont ajoutés à la variable `sys.path` : ainsi, un module écrit pour un greffon sera accessible à partir de tous les autres.

5. Limitations et développements futurs

A l'heure actuelle, les requêtes n'ont qu'un support limité des opérateurs booléens : en particulier, l'opérateur ET est absent pour les champs « description ».

Les versions récentes de wxPython pour Mac OS X causent un bug d'affichage dans les onglets `schwa` et `liaison`. Celui-ci disparaît si l'on sélectionne l'onglet « Liste de mots » et que l'on revient sur les onglets `schwa` et `liaison`. Ce bug est spécifique à Mac OS X.

Il est important de noter que, pour des raisons d'implémentation, la plateforme considère comme liste complémentaire la première liste complémentaire qu'elle trouve. Par conséquent, si le corpus contient plusieurs listes complémentaires, la première sera utilisée pour toutes les enquêtes ayant une liste complémentaire. Si l'on souhaite travailler sur des listes de mots, il est donc recommandé dans ce cas de constituer des corpus différents pour chaque enquête.

Sous Windows, nous avons eu certains problèmes pour la conversion WAV/FLAC. Il semble que le problème soit lié à des droits d'accès, mais nous n'avons pour l'heure pas de solution.

Les prochains développements porteront sur l'intégration d'un étiquetage grammatical (à l'aide du `TreeTagger`) dans la plateforme.

Pour toutes remarques, suggestions et/ou rapports de bugs, n'hésitez pas à contacter Julien Eychenne.

Intérêt et usages des documents PFC en français langue première

Régine Delamotte-Legrand et Marie-Claude Penloup

Laboratoire Dyalang, CNRS/Université de Rouen.

Equipe « Francophonie, usages et apprentissages du français »

Courriels : regine.delamotte@univ-rouen.fr ; marie-claude.penloup@univ-rouen.fr

La didactique du français (dit « langue maternelle ») connaît, depuis des décennies, deux difficultés récurrentes dans la définition de ses objets d'enseignement : celle de *la variation* et celle de *l'oral*, les deux étant bien évidemment liées, comme en témoigne le corpus PFC. Nous discuterons d'abord de ces deux aspects de manière conjointe. Nous réfléchirons ensuite à des propositions didactiques sur *l'oral en tant que tel*, puis sur *l'oral de la variation*.

Notre réflexion se situe dans le cadre de la *sociodidactique* qui s'est essentiellement développée autour des questions des langues minoritaires, régionales, étrangères. En effet, les travaux réunis sous cette appellation s'inscrivent dans le cadre de recherches-actions sur la problématique d'une didactique de la pluralité linguistique. Ils ont été initiés par Louise et Michel Dabène (Billiez, 1998) et développés par Marielle Rispaïl (2005). Dans le contexte actuel de la didactique du français, il nous est apparu souhaitable d'étendre cette approche au champ d'application du français langue première¹.

1. Des questionnements toujours présents

Une première remarque concerne *la variation sociale*. On veut bien reconnaître aujourd'hui qu'elle ne peut plus être exclue de la classe (Elisabeth Bautier, 1995), parce que les élèves en sont porteurs et que l'école doit être capable, puisqu'elle n'ignore plus les savoirs expérientiels des enfants, de répondre à leurs questions sur le monde. Seulement, le point délicat qui fait toujours obstacle à la prise en compte frontale de la variation dans l'enseignement est celui de *la norme*, ou plutôt des normes qui, dans une visée didactique, doivent régir le choix et l'analyse des pratiques étudiées. Le choix réducteur des registres de langue (vulgaire, familier, soutenu), même élargi à une confrontation entre pratiques communes et pratiques expertes, ne résout que partiellement le problème de la prise en compte comme objet d'étude des pratiques ordinaires et diversifiées de la langue. Il faut avouer qu'une telle prise en compte de la variation entraîne des glissements importants de perspective en didactique. Deux tout particulièrement : d'une part, la remise en cause des frontières figées entre acquisition et apprentissage (à mieux articuler), d'autre part, l'ouverture de l'objet de la didactique, au-delà du classique triangle, à l'acculturation des apprenants aux réalités sociales.

Une seconde remarque (Nonnon, 1999) porte sur la question de *l'oral ordinaire*, toujours considéré comme une matière peu spécifique du monde scolaire, car appris hors de l'école, et dont il est difficile de faire un objet d'enseignement. Il est vrai qu'il existe une réelle difficulté à définir l'oral à apprendre au regard de l'oral ordinaire. Mais, dans le même temps, la maîtrise de l'oral apparaît comme un enjeu majeur de démocratisation, d'intégration, de partage du pouvoir et donc interroge fortement l'institution scolaire. La préoccupation de l'oral à l'école recouvre en effet un ensemble de questions très hétérogènes : celle de la

¹ Nous préférons cette expression à celle de « Français langue maternelle », tant sont brouillées aujourd'hui les frontières entre apprenants et nombreux les élèves qui, bien que résidant en France et y étudiant, n'ont pas pour autant le français comme langue « maternelle ».

communication au sein de l'institution scolaire, celle des apprentissages de toutes disciplines et celle de l'appropriation des compétences langagières, dernier aspect qui concerne plus directement une didactique de l'oral et notre présent propos.

Ainsi, et depuis une dizaine d'années qu'elle s'impose comme telle, la didactique de l'oral est traversée de tensions et de dilemmes sociaux et scientifiques. D'un côté, elle cherche à éviter d'affronter les questionnements liés aux enjeux idéologiques de la diversité linguistique. De l'autre, elle se trouve confrontée à des références théoriques récentes et surabondantes en matière de pratiques orales qui rendent difficile le nécessaire travail didactique pour leur utilisation (transposition) en classe. La réflexion avance cependant, précisant toujours mieux les grandes interrogations auxquelles se heurte une didactique de l'oral et dégageant les points sur lesquels se cristallisent les problématiques et que de nouveaux champs de recherche peuvent éclairer. Dans sa dernière livraison (Plane & Garcia-Debanc, 2007), la lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français identifie nettement *la question méthodologique* comme problématique actuelle de recherche en intitulant ses propositions « les recherches en didactique de l'oral : des laboratoires de méthodologie ». Le problème fondamental soulevé est celui de l'établissement de grands corpus, soumis aux regards croisés des analystes. L'entreprise PFC semble pouvoir être mise à contribution dans cette nouvelle perspective.

2. Pour une observation raisonnée de l'oral

Depuis une trentaine d'années, les données fournies sur l'oral grâce à des moyens d'enregistrement, de transcription et de traitement de plus en plus sophistiqués ont permis un développement des recherches sur l'oral et la didactique de l'oral. En parallèle, les enjeux sociaux et scolaires d'une maîtrise de l'oral étant objectivés, cette maîtrise a été peu à peu affichée comme un objectif explicite dans les programmes officiels de l'école primaire, du collège et du lycée.

Les données recueillies dans le programme PFC alimentent incontestablement les recherches sur le français oral. Mais comment peuvent-elles être mobilisées par les recherches en didactique de l'oral et, plus particulièrement ici, de l'oral en français langue première? Pour esquisser quelques grandes lignes de réponse à cette question, nous tenterons d'abord de préciser quel est le statut didactique de l'oral concerné par ces recherches, puis de poser quelques hypothèses en matière de didactique de l'oral, une place importance étant faite aux questions de variation que les données PFC permettent tout particulièrement d'aborder.

Comme le soulignent Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc dans l'article cité (2007), l'oral en classe est un objet qui « se dérobe à l'analyse », et d'abord par la diversité de ses statuts didactiques. On observera à leur suite que l'oral peut être envisagé comme moyen d'expression, objet d'apprentissage, moyen d'enseignement commun aux diverses disciplines, moyen d'apprentissage (rôle des interactions et de la verbalisation dans l'apprentissage) et, enfin, objet d'enseignement (mise en place de dispositifs ou de tâches langagières mettant les élèves en situation de développer leur maîtrise de la langue orale).

Les données fournies par le programme PFC ne peuvent évidemment répondre à tous les besoins en matière de didactique de l'oral langue première. Elles nous paraissent cependant tout à fait susceptibles d'être utilisées pour procéder, en classe, à *une observation raisonnée de l'oral* qui n'est guère faite aujourd'hui et qui n'occupe pas du tout de manière prioritaire les chercheurs en didactique. Autrement dit, nous proposons d'étendre à l'oral les activités

dites d'ORL (observation réfléchie de la langue) telle qu'elles ont été définies dans les programmes officiels de l'école primaire en 2002 : « les élèves sont conduits à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences » (p. 195). Notre hypothèse est qu'il ne convient pas de minorer, comme on le fait actuellement, les activités de description de l'oral dans la mesure où elles sont susceptibles d'intéresser au plus haut point les élèves mis en position de petits « linguistes » (Calame-Gippet, 2007) en même temps que d'étayer, en développant les *compétences métalinguistiques*, l'apprentissage de *compétences discursives*.

Les données fournies par PFC nous permettent d'envisager des activités de description concernant la distinction, toujours à travailler avec les élèves, « français oral » vs « français écrit » et celles concernant la « conversation », genre absent sous sa forme ordinaire d'une observation en classe. De manière beaucoup plus spécifique, elles invitent aussi à repenser théoriquement et concrètement la didactique de la variation langagière. Nous développerons successivement ces trois points en soulignant les besoins en termes de recherche et d'expérimentation.

2.1. Français parlé / Français écrit

Si l'établissement de connaissances déclaratives sur l'oral ne nous paraît pas constituer un objectif à atteindre en termes d'acquisition d'un métalangage, il nous paraît pourtant nécessaire de ménager, au sein de la classe, des plages d'observation de l'oral, de façon à permettre aux élèves de mieux distinguer et donc de mieux maîtriser les deux ordres de la langue que sont l'oral et le scriptural. Songeons, par exemple, à ces remarques récurrentes dans les copies d'élèves : « on n'écrit pas comme on parle », « tu écris comme tu parles ! ». Comment comprendre ces remarques si l'on n'a pas travaillé les spécificités des deux ordres de la langue ? C'est à ce titre que Marie-José Reichler Béguelin, proposait, dans un ouvrage déjà ancien consacré à l'apprentissage du français écrit, un long chapitre sur l'ordre de l'oral, et s'en expliquait ainsi : « Un premier type d'erreurs relevées par les enseignants dans les travaux écrits de leurs élèves ou de leurs étudiants résulte d'une ignorance, de la part de ces derniers, de certaines normes spécifiques de la langue française écrite ; on pourrait dire, pour inverser la perspective, que les élèves ne sont pas suffisamment conscients des connotations d'oralité qui accompagnent l'usage de certaines tournures »(Béguelin, 1988). Ce point de vue, énoncé dans le cadre du FLE, vaut, à notre sens, pour le français langue première et il constitue l'une des raisons de notre intérêt pour la description du français oral en classe.

Dans cette perspective d'une approche descriptive de l'ordre de l'oral, diverses tâches peuvent être proposées aux élèves, dont seules les deux premières nous paraissent l'être actuellement. Mais il faut bien reconnaître que l'examen attentif des pratiques effectives de classe en matière de didactique de l'oral serait tout aussi nécessaire à mettre en place que l'établissement de protocoles expérimentaux dans une recherche et, sans doute, en amont de celle-ci. Certaines tâches sont déjà envisagées à l'aide de documents différents de ce que propose PFC, par exemple :

- le repérage, à partir d'un corpus audiovisuel des systèmes sémiotiques de l'oral et mise en évidence des dimensions non verbales et paraverbales ;
- l'observation des formes de restitution de l'oral à l'écrit : par la confrontation d'une interview orale avec la forme écrite qu'elle prend ensuite, ou par une focalisation sur l'écriture de la langue parlée dans la littérature.

Dans ces différents cas, les enjeux sociaux et idéologiques des choix effectués peuvent être mis en lumière.

Les ressources PFC ouvrent de nouvelles possibilités de confrontation écrit/oral puisqu'elles donnent accès simultanément aux versions orales et écrites de deux pratiques inverses :

- de l'écrit vers l'oral : lecture orale par de multiples locuteurs d'un même texte écrit ; on découvre l'infinie richesse des oralisations et les possibilités d'action sur le texte apportées par d'autres moyens que les mots écrits (prosodie, mélodie, accentuation, respiration même, etc.).

- de l'oral vers l'écrit : le repérage, à partir d'un corpus audio et de transcriptions, des marques de la langue parlée aux niveaux lexical, morphologique et syntaxique, est déjà une pratique largement utilisée en didactique du français ; PFC fournit des matériaux supplémentaires et, surtout, nombreux : transcription écrite dans une version standardisée de discussions libres et guidées. Des problèmes rencontrés peuvent être exploités : effacement des variantes, comme dans le cas des diverses prononciations d'« il y a », écrit uniquement « il y a », mais respect de la mise en mots, par exemple, « je sais pas » transcrit sans restitution de la double négation ; on voit combien ces problèmes peuvent être l'occasion de travail en classe.

Selon l'âge des enfants, les enseignants pourront consulter soit les données du *français illustré* qui livrent le matériau brut, soit celles du *français expliqué* dont les fiches descriptives permettent d'aller plus loin avec des élèves plus âgés dans une grammaire de l'oral (par exemple la syntaxe de l'oral qu'on a encore trop l'habitude d'appréhender à partir de celle de l'écrit).

Lectures orales et discussions sont aussi inverses d'un autre point de vue : monologiques pour les premières, dialogiques pour les secondes, aspect qui va faire l'objet des lignes qui suivent.

2.2. Oral conversationnel et la conversation ordinaire

L'oral, ce sont avant tout les dialogues, de la langue produite conjointement par plusieurs locuteurs dans des échanges. Et, en premier lieu, la conversation ordinaire, celle dont tout sujet fait l'expérience dès le début de sa vie et par laquelle il entre en relation avec son entourage et s'approprie le langage. C'est pourquoi toute personne (dans un contexte ordinaire) acquiert rapidement et spontanément une réelle maîtrise conversationnelle. Ce constat banal est une des raisons évoquées pour ne pas en faire un objet d'apprentissage. Seules les pratiques dites de communication, qui semblent supposer des contraintes formelles et des aspects techniques (comment se présenter à autrui, comment protéger la face de l'interlocuteur, comment clore un échange, comment communiquer en grand groupe, etc.) ont fait leur apparition dans la classe, mais bien plus en langue étrangère qu'en langue maternelle.

Et pourtant, la conversation ordinaire constitue un genre familier dont il peut être tout à fait passionnant d'observer les mécanismes (plus complexes qu'on ne le pense) avec les élèves. C'est un genre qui est actuellement laissé aux portes de la classe aux motifs qu'il fait partie de ce que Bakhtine nomme des « genres premiers », acquis dans les interactions sociales, l'enseignement devant porter sur les seuls genres seconds très légitimés (Dolz & Schneuwly, 1998) que sont l'exposé magistral, le débat régulé ou l'interview radiophonique, plus inégalement partagés de par leur statut social. Il y a là, à notre sens, un amalgame beaucoup trop rapide entre ce qui gagne à être observé et ce qu'il faut enseigner : sans pour

autant être considérée comme *genre à apprendre*, la conversation peut fort bien être apparaître dans la classe comme *genre à décrire*, du point de vue des compétences très sophistiquées qu'il met en lumière (Delamotte-Legrand, 2004, 2007). À être ignorées, ces compétences sont mal identifiées, ce qui ne permet pas de faire la clarté sur tout un ensemble de fonctionnements de la langue (les outils d'enchaînement de sa parole sur la parole de l'autre, ceux de construction d'une coénonciation, les moyens de maintien de l'échange, ceux de relance de contenu, etc.). Il est ainsi utile de rendre l'oral, dans sa quotidienneté, visible, tangible aux élèves. Cela permettrait dans un premier temps de dissiper tout un voile de clichés le concernant et le dévalorisant. Car, ne l'oublions pas, l'écrit reste encore en milieu scolaire le modèle de toute pratique langagière. Il est nécessaire que les élèves découvrent la complexité, la richesse de l'oral ordinaire qui renvoie à des conditions de production multiples et diversifiées, où l'émergence des significations se fait dans l'activité même d'énonciation, où l'ajustement à la parole des autres se réalise dans une temporalité à la fois prospective et rétrospective. Et puis, il n'est pas inutile que les élèves puissent prendre la mesure de leurs propres compétences dans la pratique de l'oral dont on ne leur indique que les faiblesses par le biais des registres de langue. Sans démagogie aucune, il est instructif de montrer aux élèves qu'un locuteur peut être un débatteur de talent malgré un registre dit familier, ou l'inverse...

Cette complexité de l'oral apparaît magnifiquement dans les discussions du corpus PFC, dans la gestion en particulier des séquences narratives, ce qui nous renvoie, car tout se tient, à la comparaison écrit vs oral dans le fonctionnement des genres discursifs (récit, argumentation, description, etc.). On le voit, les ressources PFC permettent une approche raisonnée de l'oral conversationnel en général, et, pour certaines séquences particulièrement spontanées, une découverte de l'organisation (même quand elle semble « à bâtons rompus ») de la conversation ordinaire. De telles séquences se trouvent dans les discussions guidées comme dans les livres, puisque le soin a été pris, la plupart du temps, de faire mener les entretiens par des personnes connues des informateurs pour préserver un climat familier à l'échange.

3. La variation langagière : point de rencontre entre sociolinguistique et didactique

L'entreprise PFC peut, enfin, donner des moyens *d'une articulation entre sociolinguistique et didactique*. La question de l'oral et celle de sa variation constituent, en effet, un domaine majeur de rencontre entre une sociolinguistique des pratiques orales et une didactique de l'oral. Les données PFC aident, en particulier, à fonder scientifiquement et matériellement une critique toujours à faire de la représentation uniciste et donc réductrice de la langue française, dominante en milieu scolaire, malgré une réflexion en didactique dans ce domaine déjà ancienne dont nous proposons un rappel succinct.

3.1. Un rappel

Rappelons rapidement que, dans les années 1980/1990, s'est affirmée (voir, par exemple, les recherches de l'INRP² et des travaux en Sciences du Langage à l'Université de Rouen³), une *sociolinguistique scolaire* novatrice en matière de positionnement scientifique et d'enseignement de l'oral en l'école, mais manquant de documents et matériaux authentiques,

² Voir en bibliographie finale : INRP Collectif, 1984 et 1989, Revue REPERES, 1985, 67, Cortier, 2007.

³ Voir en bibliographie finale : Revue CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, 1986, 8 ; 1988, 14 ; 1989, 19/20

attestés et exploitables en classe. Cette recherche s'était trouvée projetée sur plusieurs terrains à la fois : rapports entre langue de l'école et pratiques langagières en général, entre langue de l'école et usages en milieu familial, questions d'unicité et de multiplicité des normes, problèmes d'individuation, d'identité, d'insécurité, d'aliénation, de conflit et, au milieu de tout cela, des interrogations concernant la maîtrise et l'enseignement de la langue nationale, pour certains enfants seulement, « maternelle ». L'objectif était alors de contester un enseignement de la langue française « au singulier », uniformisée et unificatrice. Il était aussi d'argumenter la nécessité, pour une communauté linguistique donnée, d'articuler facteurs d'unité, d'intercompréhension et facteurs de diversité, de différenciation, en vue de la construction d'une véritable identité langagière. Il s'agissait, de plus, de signaler à l'institution enseignante les dangers que présentaient une hiérarchisation stigmatisante des variétés de langue et les sanctions scolaires pesant sur elles sans analyse et sans explication, et, donc, le risque du refoulement dans l'enfer de la « faute » de pratiques affectivement, identitairement et socialement fondamentales pour la construction des personnes. Et puis, cette vision idéologique de la langue allait à l'encontre d'une construction de savoirs scientifiques sur la réalité du langage et de son fonctionnement au sein de la société, donc était inapte à éclairer l'expérience et le vécu des enfants. Il s'agissait aussi de défendre l'idée qu'il n'y avait aucune contradiction dans l'enseignement de la langue nationale à montrer à la fois la nécessité de l'appropriation et de l'usage à l'école d'une variété particulière de langue et la découverte des autres variétés comme le développement d'une relation positive à la diversité des pratiques (monolingues et prises dans le contact des langues en présence sur le territoire national). Les questions posées alors apparaissent d'une grande actualité (Delamotte-Legrand, 2006).

3.2. Le contexte actuel

En effet, selon les discours officiels, suite aux résultats des évaluations des compétences en français conduites chaque année par l'institution scolaire, il apparaîtrait qu'un nombre important d'élèves *de France* ne serait pas bon *en français*. Le *français scolaire* ne conviendrait vraiment, de nos jours, qu'à une moitié des élèves. Que l'institution scolaire privilégie largement la pratique d'un *français standard* et qu'elle évalue essentiellement les pratiques langagières à l'aune d'un *français écrit*, ces faits constituent sans doute les raisons majeures et connues depuis longtemps de cet état de fait. La *variation linguistique* reste, en effet, mal considérée dans le cadre scolaire, malgré les multiples travaux en didactique d'inspiration sociolinguistique, malgré les avancées concernant l'oral dans les instructions officielles et malgré les profondes modifications du public scolaire (enseignement de masse et immigration notamment, mais aussi ouverture précoce aux langues étrangères). La conviction qu'une prise en compte de la variation n'est pas un obstacle à l'accès au *français officiel* ou à l'accès au *français propre aux disciplines* enseignées est loin d'être partagée ; et donc encore bien moins la conviction que la connaissance de la *diversité linguistique* puisse constituer un enjeu fort d'apprentissage, sociologiquement et cognitivement parlant.

Or, on le constate de plus en plus, le français n'est pas la langue maternelle d'une part importante des enfants de France. Tel qu'on le conçoit encore dans le cadre scolaire, il n'est même plus celui de certains enfants de langue maternelle française. Au mieux, correspond-il au français-langue-maternelle d'enfants de couches sociales réduites. Quand ils *parlent français*, les élèves dont c'est la langue maternelle mobilisent les *variétés linguistiques orales* dont ils ont fait et font l'expérience dans leur région, leur quartier, leur famille, entre eux, dans la rue, par le biais des médias, etc. De façon différente, mais tout aussi fortement que leurs camarades plurilingues, ils peuvent se sentir dans une situation de *diglossie* dans le

monde scolaire. C'est dire l'ampleur actuelle du phénomène de la variation et ses effets négatifs dans le cadre scolaire quand elle est l'objet de suspicion parce que méconnue et mal gérée par manque d'outils adéquats.

Mais pour tirer les conséquences didactiques de cette réalité, encore faudrait-il avoir assez exploré les formes et les dimensions de la diversité linguistique contemporaine du français. En effet, on ne peut enseigner ce qu'on ne connaît pas et une idée vague de la variation ne peut faire de celle-ci un objet utilisable en classe. D'où la nécessité d'avoir accès à des documents authentiques et à leur description experte. Mais pour en faire quoi exactement ?

3.3. Vers une mise en place effective d'une didactique de la variation langagière

Les précédentes formulations (prise en compte de, rapport positif à) concernant la variation ne font qu'évoquer un principe général sans préciser les modes réels d'activité pédagogique et les possibles dispositifs d'enseignement. Il est bien évident que l'école ne va pas demander à un petit marseillais d'apprendre à parler lillois ou à un petit parisien d'être capable de réaliser toutes les variétés régionales : l'identité langagière, elle, ne s'apprend pas. En revanche, la découverte de cette notion d'identité, de sa richesse et de la nécessité de son respect peut être objet d'enseignement. Assigner aux variétés une dignité et une place symbolique égales, aborder ces phénomènes de variation (jusqu'à ceux de contacts de langues) sous un angle explicatif non normatif sont des enjeux scolaires à la fois d'ordre éthique (les valeurs) et d'ordre scientifique (les savoirs). Mais à condition que dans le même temps l'école fasse connaître les statuts sociaux inégaux de ces variétés et que la variété dominante, elle, soit enseignée et apprise puisqu'exigée dans de nombreuses situations sociales décisives.

Ces précautions prises, que faire donc réellement en classe ? Tel est l'objet de notre présente réflexion qui, en vue d'une utilisation de PFC, en est à ses débuts et va demander des recherches expérimentales appropriées sur le terrain des apprentissages scolaires. Sans compter que la mise en forme de la base PFC est en cours et la possibilité d'une manipulation aisée est encore à venir.

Des propositions générales peuvent, cependant, être formulées en l'état. Trois niveaux d'intervention seraient à envisager, bien que liés entre eux :

a) Le niveau de la prise de conscience

La base « français illustré » donne une masse d'éléments qui permettent de faire observer et décrire la variation de deux manières :

- mesurer l'ampleur de la diversité : PFC propose un moteur de recherche qui permet d'aller chercher au sein de sa base (sur le tout ou sur une partie) n'importe quel aspect de la production langagière ; il est ainsi possible de faire entendre, par exemple, la même liste de mots prononcés par des locuteurs canadiens, africains, suisses, toulousains et lillois ...
- examiner sa (ses) propre(s) variété(s) après avoir découvert les autres ; pour garder le même exemple, les élèves peuvent être enregistrés dans l'oralisation de la même liste de mots et comparer avec les variétés qu'on leur fait entendre.

b) Le niveau de l'analyse

Trois points de vue peuvent être adoptés :

- sociolinguistique : la découverte de la variation permet d'éclairer le caractère social de la norme et d'éviter ainsi que ne soient disqualifiés et insécurisés les élèves disposant d'une autre norme langagière que celle, dominante, qui s'enseigne à l'école ; il s'agit d'aider les

élèves à « comprendre comment ça marche linguistiquement et socialement » (Charmeux, 1994).

- linguistique : les fiches techniques de la base « français expliqué » doivent permettre d'identifier invariants et variantes ; le moteur de recherche des ressources linguistiques PFC rend possible la sélection de n'importe quelle unité linguistique : sons, mots, structures, formes ou thèmes conversationnels (sur toute la base ou sur une partie, avec possibilité de choisir la taille du cotexte).

- culturel : l'analyse des discussions particulièrement, avec l'aide des fiches descriptives « français expliqué » ne manque pas de ressources de ce point de vue, étant donné les rapports étroits entre langue et culture. La notion de francophonie, qui n'apparaît dans le cadre scolaire que sous l'aspect des littératures, pourrait trouver là un autre terrain d'appropriation.

c) Le niveau de la pratique

Deux aspects majeurs nous semblent devoir être retenus :

- pratique de réception : nous voulons très fortement insister sur le problème de l'écoute et de la nécessité d'y éduquer les élèves. Il faut faire une place essentielle à l'écoute qui renvoie à des compétences non enseignées et laissées à la bonne volonté d'enseignants inventifs. Travailler l'écoute de la parole existe donc déjà, mais écouter la différence est un enjeu absent des pratiques de classe. Nous suggérons :

* l'écoute des autres pour connaître la diversité, pour s'ouvrir à l'altérité et pour apprendre l'intercompréhension au sein d'un même ensemble linguistique ;

* l'écoute de soi-même pour mieux connaître sa propre pratique et pour apprendre à mieux se faire comprendre des autres.

- pratique de production : il ne s'agit pas, répétons-le, d'apprendre toutes les variétés, mais d'être en mesure d'en produire plusieurs. Celles qui nous sont familières et qui nous mettent en phase avec notre proche environnement. La variété légitime, reconnue dans certains lieux, pour certains enjeux et où s'exerce le pouvoir sous toutes ses formes. Et puis, une véritable maîtrise langagière n'existe pas sans capacité d'adaptation à des personnes différentes et à des situations diverses. Sans compter le plaisir que procure le sentiment d'être toujours soi mais autrement (sentiment qui caractérise la possession de plusieurs langues mais pourquoi n'en serait-il pas de même avec plusieurs variétés ?).

Bien évidemment, l'ensemble de ces propositions serait à envisager en tant qu'activités générales et sous des formes adaptées à des publics scolaires spécifiques.

4. Conclusion

En fait de conclusion, il s'agit pour nous de prendre date. Notre contribution, en effet, n'a qu'un aspect programmatique, l'objectif à court terme étant de mettre en place des expérimentations en primaire et au collège. Nous sommes de ce point de vue en phase avec les toutes dernières recherches sur la place du socioculturel dans l'enseignement du français en général et, plus précisément, dans ses divers sous-domaines (écriture, lecture, littérature, oral, grammaire, etc.). Concernant celui de l'oral, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Yves Reuter remarquent que « l'oral scolaire est rarement construit en relation avec les pratiques orales extrascolaires, familiales ou vernaculaires... » (2007). Ils soulignent aussi le problème du « dilemme normatif » dans lequel se trouve plongé l'enseignant « pris entre la variation des usages sociaux et la difficulté de déterminer une norme à enseigner ». En prenant appui sur ce qu'offre PFC, des perspectives didactiques répondant à ces questions de fond sont envisageables.

Bibliographie

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : l'Harmattan.
- Billiez, J. (éd.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Blanchet P. (2007). Légitimer la pluralité linguistique. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (éds.) *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique – Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan, 207-214.
- CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, 1986, n°8, *L'école ici...là bas*, C. Marcellesi (éd.), CNRS/Université de Rouen.
- CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, 1988, n°14, *Ce que veut dire parler*, M. Pommier-Seintignan (éd.) CNRS/Université de Rouen.
- CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, 1989, n°19/20, *Sociolinguistique et didactique*, R. Delamotte-Légrand (éd.), CNRS/ Université de Rouen.
- Calame-Gippet, F. (à paraître, 2008). Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves. In M. C. Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées : approches interdisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.
- Charmeux, E. (1994). C'est quoi, bien parler ?. *CAHIERS PEDAGOGIQUES* 326 : 23-25.
- Cortier, C. (2007). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. Communication au colloque de l'AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question*, Lille, 15-17 septembre 2007.
- Daunay, B., I. Delcambre & Y. Reuter (Equipe Théodile, Lille 3) (2007). Le socioculturel en question. Communication au colloque de l'AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question*, Lille, 15-17 septembre 2007.
- Delamotte-Légrand, R. (2004). Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, 91 - 111
- Delamotte-Légrand, R. (2006). Ecarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité. In C. Hélot et alii (éds.), *Ecarts de langues, écarts de culture*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 37-59
- Delamotte-Légrand, R. (à paraître, 2008). Des connaissances conversationnelles ignorées : l'art de la réplique chez de jeunes enfants. In M. C. Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées : approches interdisciplinaires de ce que savent les élèves*. Lyon, INRP.
- Dolz, J. & B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* Paris : ESF, collection « Didactique du français ».
- INRP, Collectif (1984). *Modes de gestion pédagogique des pratiques langagières en relation avec la variation de pratiques socioculturelles*. Programme de recherche, Groupe « variations », n°064-84-90, DP1, URDF, INRP, Paris, 37 p.
- INRP, Collectif (1989). *Didactique du français et recherche action*. collection Rapports de recherches, n°2. Paris : INRP, 257 p.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Nonnon, E. (1999). Note de synthèse sur l'enseignement de l'oral. *Revue française de pédagogie* 129, 87-131.

Plane, S. & C. Garcia-Debanc (2007). L'oral un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologique pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première. *La lettre de l'Association AiRDF* 40, 20-23.

Reichler-Béguelin, M. J., Denervaud, M. & J. Jespersen (1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neufchâtel :Delachaux et Niestlé.

REPERES (1985). *Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière*, n°67, Paris : INRP, 98 p.

Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement. Pour une sociodidactique des langues*, HDR, Université de Rennes 2, Haute-Bretagne.

Rispail, M. (coord.) (2004). *75 langues en France et à l'école ?*, Cahiers Pédagogiques 423.

PFC-EFLS : de l'intérêt du projet PFC-EF pour la didactique du français, langue seconde en Côte d'Ivoire

Akissi Béatrice Boutin¹, Ahou Clémentine Brou², Jérémie Kouadio N'Guessan³, Patricia Nebout-Arkhurst⁴

¹CLLE, Université de Toulouse & ILA, Université de Cocody-Abidjan.

Courriel : boubeaki@gmail.com

²CUEF, Université de Cocody-Abidjan. Courriel : brouahouclementine@yahoo.fr

³ILA, Université de Cocody-Abidjan. Courriel : kouadinj@ci.refer.org

⁴Ecole Normale Supérieure de Côte d'Ivoire. Courriel : nebout_arkhurst@hotmail.com

L'enquête PFC-CIA¹ (1^{ère} enquête en Côte d'Ivoire ; voir Boutin *et al.* dans ce numéro) a déjà eu un premier prolongement dans le domaine appliqué puisque notre équipe PFC-EF-CI a été créée en février 2007. Encore peu de résultats ont été obtenus mais les attentes ne manquent pas. Nous souhaitons surtout, dans ce premier document, présenter les contextes d'appropriation du français en Côte d'Ivoire et leurs spécificités. Tout d'abord, nous discuterons la notion de langue seconde et en illustrerons les limites². Dans un deuxième temps, nous montrerons la difficulté du contexte ivoirien du fait de la coexistence des normes du français endogène (hors de l'école) et exogène (à l'école), dans un pays par ailleurs plurilingue. Nous ferons ensuite une incursion dans deux domaines particulièrement touchés par ces difficultés du contexte : celui du préscolaire et de la première alphabétisation et celui de l'enseignement du français langue étrangère. Enfin, nous évoquerons les pistes de travail de l'équipe PFC-EF-CI. L'hétérogénéité de notre présentation manifestera les tâtonnements du projet, encore à ses débuts.

1. Le français langue seconde en Côte d'Ivoire : quelle langue seconde et quel français ?

Du point de vue des linguistes, la situation du français en Côte d'Ivoire a l'avantage d'être si riche qu'elle peut illustrer toutes sortes de notions et de processus, parfois de façon paradoxale : langue officielle, seconde, étrangère, maternelle, véhiculaire, vernaculaire, en cours de vernacularisation, de nativisation, de créolisation, d'hybridation, de standardisation... Nous n'allons pas ici procéder à une classification des situations du français en Côte d'Ivoire, mais tenter seulement de l'aborder à travers la notion de langue seconde.

1.1. La notion de langue seconde

Dans les pays d'Afrique subsaharienne où le français est langue seconde, il est aussi langue officielle, ce qui n'est pas le cas en Afrique du Nord par exemple. En Côte d'Ivoire, lorsque les usagers parlent du français, ils utilisent l'expression « langue officielle » plus facilement que celle de « langue seconde », peu connue, ou « langue étrangère », très lointaine (Boutin 2003). La désignation *langue seconde* ne fait pas partie du lexique ivoirien courant pour se référer au français, elle paraît même étonnante au locuteur non averti, régulièrement exposé

¹ Notations des sigles : PFC-EF : Phonologie du français contemporain – Enseignement du français
PFC-EF-LS : --- Langue seconde
PFC-EF-CI : --- Côte d'Ivoire.
PFC-CIA : Phonologie du français contemporain – Côte d'Ivoire, enquête A.

² C'est essentiellement sur cette notion que nous nous centrerons pour approcher la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire, des descriptions plus détaillées étant disponibles : Boutin 2002, 2003 ; Kouadio N'Guessan 1998 ; Knutsen 2007 ; Kube 2005.

au français. Cependant la dénomination « langue officielle » recouvre un contenu beaucoup plus riche affectivement que celui du statut institutionnel du français, renvoie implicitement à un contexte plurilingue, et réfère finalement à la réalité d'une « langue seconde ».

La notion de langue seconde, très commentée depuis sa création³, sert à caractériser la plupart des situations de francophonie. Comme l'indiquent Cuq & Gruca (2002), cette notion peut être approchée selon deux optiques, l'une plutôt sociolinguistique, qui s'intéresse au phénomène social, l'autre, plutôt psycholinguistique, qui met en avant l'acquisition / apprentissage de la langue. Ainsi, Cuq (1991) définit le français langue seconde comme « le français parlé notamment dans les régions du monde (e.a. l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales ». La langue seconde se situe effectivement entre deux pôles, qu'elle n'exclut pas pour autant, puisque le français peut être langue « maternelle » pour une partie de la population, mais qu'il reste une langue étrangère pour la majorité de la communauté, toutefois avec une relation différente des autres langues étrangères.

Ces aspects sociolinguistiques ne sont pas nécessairement pris en compte dans les études anglophones où *second language* désigne la première langue apprise après la langue maternelle, comme le rappellent Cuq & Gruca (2002 : 95), et fait donc essentiellement référence aux processus d'appropriation.

Les deux types de définitions sont valables pour approcher une situation telle que celle de la Côte d'Ivoire et, à vrai dire, vont ensemble. Pourtant, selon chacune des deux optiques, la situation de la Côte d'Ivoire est difficile à caractériser parce qu'elle n'est pas uniforme. Nous allons tenter d'exposer la situation sociolinguistique selon les deux approches ; un examen attentif nous permettra ensuite de montrer que la notion de langue seconde est insuffisante pour en rendre compte.

1.2. Les modes d'appropriation du français en Côte d'Ivoire

Du point de vue de l'apprenant, ou point de vue psycholinguistique, le français est acquis (ou appris) selon plusieurs cas de figure, en fonction du milieu familial, environnemental, de la scolarisation, etc. :

- comme *langue première* dans le milieu familial, seul ou conjointement à une autre langue ;
- comme *langue quasi première* (avant 5 à 6 ans) dans la cour et dans la rue ;
- comme *seconde (ou troisième...) langue* à l'école à partir de 5 à 8 ans (avant, si la maternelle est fréquentée) ;
- comme *seconde (ou troisième...) langue* (après 7 à 8 ans) dans le milieu ambiant lors d'un changement de résidence et d'éducation ;
- comme *seconde (ou troisième...) langue* à l'adolescence ou à l'âge adulte dans le milieu ambiant ;
- comme *seconde (ou troisième...) langue* à l'adolescence ou à l'âge adulte en alphabétisation fonctionnelle.

³ La notion apparaît chez Manessy (1990) : Modalités d'appropriation d'une langue seconde. Français d'Afrique et créoles français. Table ronde *Créolisation et acquisition*, université de Nice (repris dans Manessy 1994 : 203 - 214) ; elle apparaît aussi chez J.-P. Cuq (1991). Elle a notamment été débattue dans Besse, Ngalasso & Vigner (1992) et lors des « États généraux de la Francophonie scientifique », tenus à Paris Sorbonne le 17 février 1995 par l'AUFELF-UREF.

Tous ces modes d'appropriation peuvent aussi bien être ceux du français que d'une autre langue en Côte d'Ivoire (et dans d'autres pays africains), mis à part que seul le français est langue de scolarisation (contrairement au Mali ou au Niger par exemple). A tous âges, une langue africaine, véhiculaire ou vernaculaire, peut être apprise de façon informelle, suite à un changement de résidence, de milieu.

Toujours d'un point de vue psycholinguistique, on retiendra, à la suite de K. Haddad (1995), que dans tous ces cas de figure, l'usager du français (langue seconde comme langue première) formalise ou est susceptible de formaliser sa pensée en français, sans recours à la traduction, au moins lors d'une interaction en français.

Ce rapide résumé des scénarios d'appropriation du français en Côte d'Ivoire montre que, même si la notion de langue seconde est abordée d'un point de vue individuel ou psycholinguistique, elle implique l'existence de certaines données préalables dans la situation sociolinguistique.

1.3. Les critères sociolinguistiques du français langue seconde en Côte d'Ivoire

L'optique sociolinguistique semble plus pertinente puisqu'elle permet une prise en compte globale de la situation du français en Côte d'Ivoire, où il existe de multiples modes d'appropriation du français.

K. Haddad (1995) et Ngalasso (1995) mettent en évidence l'association de plusieurs conditions culturelles et sociolinguistiques pour que le français ait un statut de langue seconde, notamment :

- un usage socialement attesté du français ;
- des fonctions éminentes associées au français ;
- un contexte multilingue, qui assure la primauté de la fonction véhiculaire du français.

La Côte d'Ivoire réunit, de toute évidence, ces conditions. Tout d'abord, le français étant seule langue de scolarisation et de formation en général (civique, professionnelle, etc.), il est le moyen d'accès à des savoirs vitaux pour les sujets. La relation au français est de ce fait totalement différente de celle d'une langue étrangère qu'un sujet voudrait connaître pour un besoin ponctuel.

Par ailleurs, le contexte multilingue assure la primauté de la fonction véhiculaire sur la « nativisation » (Chaudenson 1993) du français : la Côte d'Ivoire est un pays multilingue qui abrite plus de soixante langues vernaculaires africaines de quatre sous-groupes de la famille Niger-Congo⁴. Ces langues se répartissent en groupes régionaux avec leurs spécificités culturelles respectives. Le brassage culturel s'explique par les mouvements migratoires anciens et récents des populations d'Est en Ouest et des régions sahéliennes vers les régions forestières et vice versa pour des besoins multiples.

⁴ On distingue une vingtaine de langues principales, réparties comme suit, avec en tête la langue dominante du groupe :

- dans le groupe mandé : le dioula, le yacouba, le gouro,
- dans le groupe gur : le sénoufo, le lobi, le koulango,
- dans le groupe kru : le bété, le dida, le guéré, le wè, le wobè, le krou, le néo,
- dans le groupe kwa : le baoulé, l'agni, l'abron, l'attié, l'ébrié, l'adjoukrou, l'abè.

Les deux véhiculaires africains depuis avant la colonisation sont le dioula dans tout le pays et l'agni-baoulé au Centre et au Sud-Est. Mais, peu à peu depuis l'imposition d'une variété rudimentaire de français au début du 20^e siècle, l'utilisation du français comme véhiculaire s'est répandue et se trouve, depuis des années, supérieure à celle des anciens véhiculaires : dans tout le pays, il est apte à être utilisé dans tous les domaines comme langue neutre d'intercompréhension.

Enfin, hors de l'école et en ville, la production langagière en français est omniprésente dans tous les milieux. La grille d'analyse des situations linguistiques de Chaudenson (1993) permet une étude détaillée du « status » et du « corpus » du français : un « status » élevé du français dans un pays se mesure par son statut de langue officielle, par l'étendue de ses emplois institutionnels dans les médias et dans le secteur économique privé et par sa suprématie sur les autres langues dans ses fonctions. Un « corpus » du français élevé se manifeste par des modes d'appropriation naturels (ou non institutionnels), sa vernacularisation et/ou sa véhicularisation, des niveaux de compétence moyens ou bons et des taux élevés d'utilisation (production et exposition à la fois) par rapport aux autres langues locales. En ce qui concerne la Côte d'Ivoire, deux estimations ont été réalisées, la première par J. Kouadio N'Guessan (publiée dans Chaudenson 2000 : 173-197), la seconde par B.A. Boutin (2002). Dans les deux cas, le « status » a été noté 91 sur 100 et le « corpus » 51 et 54 sur 100, ce qui manifeste une forte présence et un grand dynamisme du français pour l'ensemble de la Côte d'Ivoire. Le déficit du « corpus » par rapport au « status » confirme par ailleurs qu'une partie importante de la population n'est pas toujours en mesure de comprendre la langue dans laquelle le discours officiel est délivré.

Des critères linguistiques sont aussi à prendre en compte dans la définition du français langue seconde. K. Haddad (1995) note que « les variantes phonétiques, phonologiques, syntaxiques et lexicales ne doivent jamais entamer ce que Robert Chaudenson (1993) appelle le « noyau dur » de la langue, faute de quoi une trop grande vernacularisation abolirait le rôle véhiculaire du français langue seconde, rôle qui nous semble être incontournable. »

Il est vrai qu'en Côte d'Ivoire, la vernacularisation du français, autrement dit son usage courant dans la rue et les foyers (G. Manessy 1993), est en cours, mais seulement en ville, c'est-à-dire qu'elle concerne environ au moins le tiers de la population totale⁵.

Le problème qui se pose pour la Côte d'Ivoire est que la vernacularisation du français, avec tout ce qu'elle entraîne en termes d'appropriations, s'oppose, non pas à son rôle véhiculaire, mais au français de l'école ou au français officiel. C'est là qu'apparaissent les limites de la notion de langue seconde, trop large pour décrire les spécificités sociolinguistiques d'un pays comme la Côte d'Ivoire parmi de multiples autres situations africaines de français langue seconde.

1.4. Le français de Côte d'Ivoire

La principale caractéristique du français en Côte d'Ivoire est que la société se l'est approprié historiquement comme véhiculaire puis comme vernaculaire.

Le français est une langue introduite en Côte d'Ivoire par le fait de la colonisation. Durant la période coloniale, le pourcentage des enfants scolarisés n'a jamais dépassé 10% (voir, par

⁵ Le recensement de la population de 1998 dénombre 6 529 138 citadins sur les 15 366 672 habitants de Côte d'Ivoire, soit 42,48% (Kouadio N'Guessan 2005). Des chiffres récents ne sont pas disponibles. La crise que vit la Côte d'Ivoire depuis 2002 a nettement accentué l'exode des campagnes vers les villes.

exemple, Désalmand 1983) ; le petit français (petit nègre, français tiraillé...) a été plus largement diffusé que le français académique⁶. Le choix politique opéré par les autorités ivoiriennes dès l'accession à l'indépendance en 1960, a été de hisser le français au rang de langue officielle. Dès lors, va être légitimé son rôle de langue de l'administration, médium de l'enseignement, support de transmission et de diffusion de l'information écrite et audiovisuelle. Le français s'impose alors comme langue incontournable pour assurer une promotion sociale et également comme langue véhiculaire dans la mesure où aucune langue ivoirienne n'assume ce rôle. Ce rôle de langue véhiculaire va se renforcer avec l'arrivée de populations étrangères issues d'horizons divers, attirées par l'essor économique des années soixante et soixante-dix. Le français va ainsi se développer comme moyen de communication interethnique pour cette population pluriethnique et plurilingue en majorité analphabète installée dans les grands centres urbains, et se répandre dans tous les domaines de la société ivoirienne.

Cette fonction véhiculaire, comme le fait remarquer Lafage (1988 : 100) va se faire à deux niveaux très différents. D'une part, sous une forme standard relativement peu « régionalisée », presque entièrement acquise en milieu scolaire et d'autant mieux possédée que la scolarisation a atteint un niveau avancé⁷. D'autre part, pour les masses moins favorisées, peu ou non-alphabétisées, sous la forme d'une variété très approximative, d'apprentissage non guidé et à fonction de véhiculaire interethnique. Cette même idée est développée par Boutin (2002 : 26-50) qui fait remarquer que les deux variétés de français qui se diffusent dans les premières décennies après l'Indépendance à savoir, le français standard de France dans les milieux académiques et un français véhiculaire dans les milieux où le français est acquis de façon informelle, sont tributaires de la situation sociale, de la politique linguistique et de la politique éducative de la Côte d'Ivoire.

Le français a ainsi subi une évolution interne quasi autonome, à partir du français populaire diffusé depuis la colonisation pour son rôle véhiculaire et du français officiel diffusé par l'école. De ce fait, la Côte d'Ivoire est l'un des premiers pays africains où une norme endogène a émergé des diverses variétés « appropriées » de français⁸. G. Manessy (1992) définit « la norme endogène comme l'intuition de la normalité et de la légitimité des usages locaux. [...] Ce n'est pas un ensemble de règles ou de conventions explicites, ce qui impliquerait la reconnaissance au moins implicite d'une normativité, mais une normalité fondée sur le désir réciproque de communiquer, un accord implicite quant à l'adéquation des modes d'expression et un savoir culturel partagé. » (G. Manessy 1992 : 55). Par définition, la norme endogène du français en Côte d'Ivoire n'est pas prescriptive, c'est le français académique qui représente la norme en vigueur. Cependant, hors des cours, pratiquement tous les usages du français sont régis par la norme endogène. Les données de la situation vues ci avant rendent inadéquates la norme exogène du français et, finalement, le français standard de France ou le français « ordinaire » (Gadet 1997) hexagonal ne peuvent être perçus comme des modèles de langue en Côte d'Ivoire.

⁶ Voir à ce sujet Boutin (2002 : 26-50) ; Kouadio N'Guessan (2005).

⁷ Entre 1956 et 1983 le nombre d'élèves passe de 90 907 à 1 157 980, donc multiplié par 12,74 (Desalmand 1983 : 827). Pour plus d'information sur cette époque, voir aussi Kouassi Ayewa (2004) ; Spaeth (1998) ; Turcotte, (1981).

⁸ Les normes endogènes africaines ont été repérées à partir des travaux de G. Manessy. Le programme « Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone » dirigé par G. Manessy (CIRELFA et ACCT, aujourd'hui AIF) a été mené au début des années quatre-vingt-dix dans plusieurs pays francophones africains. Voir G. Manessy (1992).

Pour simplifier, on distingue généralement trois types d'usages endogènes du français en Côte d'Ivoire, énumérés selon leur éloignement du français académique : le français ivoirien ordinaire, le français populaire ivoirien et le nouchi. Les problèmes didactiques que pose ce décalage entre les normes exogène et endogène sont nombreux et dépendent des situations d'apprentissage du français. En effet, un apprentissage du français langue seconde comme du français langue étrangère (en milieu ambiant de français langue seconde) uniquement institutionnel n'existe pas. L'apprenant passe, sans solution de continuité, de l'apprentissage formel au bain linguistique environnant où la norme endogène (qui régit toutes les interactions langagières) a bien plus de poids que la norme académique.

2. Normes et apprentissage scolaire et extrascolaire du français en Côte d'Ivoire

Tout comme dans les premiers temps de la diffusion du français en Côte d'Ivoire, l'apprentissage du français se déroule aujourd'hui dans deux types de contextes différents. Il s'agit, d'un côté, de l'apprentissage en contexte scolaire et, de l'autre, de l'apprentissage extrascolaire. A priori, au contexte scolaire sont associés la norme exogène et le français officiel ou français standard de France, et aux contextes extrascolaires sont associés les usages locaux du français, régis par la norme endogène. La situation est cependant plus complexe, puisque l'insécurité linguistique a gagné les tenants de la norme académique.

2.1. L'apprentissage scolaire du français

La langue française a été introduite historiquement en Côte d'Ivoire à travers le système scolaire. Cet apprentissage formel se déroule dans les milieux académiques comme l'école, qui constitue le cadre principal dans lequel la très grande majorité des Ivoiriens a accès au français. Kube (2005 : 77) considère le système scolaire comme le moyen par excellence pour une diffusion rapide et efficace du français qui perpétue ainsi la tradition coloniale. Dans ce cadre institutionnel, le français normé est le seul médium de l'enseignement. Cependant, la norme exogène constitue une des difficultés que rencontre le système éducatif ivoirien étant donné que sa maîtrise et même sa perception ne sont pas évidentes pour l'élève et parfois pour l'enseignant. C'est pourtant en référence à ses règles que les élèves sont jugés dans leurs productions orales et écrites et le degré de maîtrise de la norme exogène va jouer un rôle déterminant dans la certification ultime de ces derniers. Dans les représentations, la norme exogène du français fait écho aux livres et à l'Europe. On a affaire à une forme purement écrite, plutôt lointaine, qu'on ne retrouve presque jamais dans les communications ordinaires et interactions verbales. C'est dans ce sens que le français est perçu comme une langue étrangère. L'apprentissage institutionnalisé du français a pour finalité la maîtrise orale et écrite des structures de la langue française pouvant permettre, a priori, aux Ivoiriens d'avoir accès au monde moderne, à des carrières administratives, politiques, disons à l'ascension sociale et professionnelle. Le caractère clos du monde de l'école, en déphasage avec les réalités quotidiennes, est en fait le seul cadre où se développe le français dit académique. Il n'est donc pas étonnant qu'on observe, depuis une vingtaine d'années, dans les pratiques linguistiques effectives des Ivoiriens qui ont appris le français en contexte scolaire des éléments nettement en déphasage avec la langue académique. On peut alors émettre l'hypothèse de la non-familiarité avec le français de l'école, modèle pourtant lié à la réussite scolaire et sociale.

2.2. L'apprentissage extrascolaire du français

En Côte d'Ivoire, le français peut être également appris hors de l'école. Il s'agit ici d'un apprentissage informel ou non institutionnel qui se fait dans la rue, en famille, entre amis. Ces connaissances linguistiques du français, acquises hors de l'école au contact d'autres francophones, sont régulées par des règles propres à la Côte d'Ivoire. Ce français est celui qui est parlé au quotidien par les Ivoiriens. C'est celui de la communication courante. Il se différencie de plus en plus du français enseigné à l'école, variété exogène établie comme norme officielle. La norme endogène du français telle que suivie par les Ivoiriens, est en symbiose avec l'environnement linguistique et répond aux exigences de la communication en Côte d'Ivoire.

On pourrait même affirmer qu'elle est celle par laquelle le locuteur ivoirien retrouve une situation de sécurité linguistique que ne pouvait lui assurer le français de l'école. Alors que la norme exogène, confinée dans le cadre scolaire et international est presque inaccessible, la norme endogène bénéficie quant à elle, d'une généralisation d'emploi. Les usages, comme le soulignait déjà Simard (1994 : 20), sont maintenant régis par cette norme locale endogène. Dans ce cas, ce n'est plus le français standard de France qui sert de référence comme autrefois. Les locuteurs ivoiriens se servent de plus en plus de la variété endogène pour contourner les contraintes de la langue standard mais surtout pour résoudre le problème de l'insécurité linguistique dans lequel les confine la norme exogène du français.

Cette appropriation du français par les locuteurs ivoiriens est perçue par Lafage (1996 : 598) comme « l'assimilation et l'adaptation de cette langue aux besoins de l'expression d'une pensée africaine par des locuteurs qui l'adoptent comme vecteur fréquent de communication ». Ce point de vue est confirmé par Kouadio N'Guessan (1998) qui précise que le français tel que pratiqué en Côte d'Ivoire s'est tellement particularisé qu'on peut aujourd'hui dire qu'il est devenu, une variété autonome par rapport au français hexagonal servant de norme de référence internationale.

On constate de plus en plus que cette variété du français, fait irruption à l'école lieu normalement réservé au français normé, qu'elle entre en conflit avec la norme exogène, qui sert toujours de référence officielle dans l'enceinte de la classe, et qu'elle est en train d'évincer du cadre scolaire le français académique qui se fossilise.

3. Le français langue d'enseignement dès le préscolaire

Dans le contexte du système éducatif ivoirien, le français est utilisé comme langue de communication et d'enseignement : il possède un double statut de discipline transversale et objet d'enseignement et c'est ainsi qu'il est institutionnellement géré dès le cycle du préscolaire, au sein du pluralisme culturel et linguistique du pays. Le français est spécifiquement objet d'enseignement au préscolaire, ce qui rend cette étape cruciale pour que l'enfant soit familiarisé avec le code oral avant de passer à l'apprentissage du code écrit. Peu d'enfants, cependant, ont accès au préscolaire.

3.1. Le contexte spécifique du préscolaire et de la première alphabétisation

L'apprentissage du langage, que l'on peut décliner en divers apprentissages de la langue, est au cœur des activités dans les maternelles. Il s'inscrit dans un enseignement de culture générale dispensé aux jeunes apprenants, qui les prépare à faire face à des familles de

problèmes ou à des situations langagières variées. Cette option suppose une conception des disciplines scolaires en vue d'un double réinvestissement. Avant tout, chaque apprentissage habilite aux suivants dans le cursus scolaire mais l'essentiel est que, en définitive, l'élève soit capable de mobiliser ses acquis scolaires en français en dehors de l'école, dans des situations diverses. Pour cela, les pratiques didactiques doivent prendre en compte le pluralisme culturel et linguistique des apprenants, qui vient complexifier le contexte : les spécificités culturelles des différents groupes ethniques et régionaux traduisent en effet l'expression d'une identité sociale culturellement plurielle.

Dans le contexte de pluralisme culturel et linguistique ivoirien, le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des apprenants du préscolaire ivoirien. Il est pourtant exclusivement la langue d'enseignement-apprentissage. Ainsi se trouve posé le rapport du sujet apprenant avec la langue française, à la fois objet et moyen d'enseignement. Plutôt que de s'inscrire dans une logique de classification français langue maternelle ou français langue seconde, nous montrons ici comment, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, le français est avant tout considéré comme langue première d'apprentissage. Le français, dans le contexte scolaire ivoirien, est envisagé à la fois comme moyen de communication ou d'enseignement et langue enseignée, comprenant des savoirs scolarisables. Définir le français en terme de savoirs scolarisables signifie qu'il est tout aussi important que les autres savoirs dans la formation des compétences, comme capacité à mobiliser des ressources cognitives.

L'approche curriculaire permet de dépasser la question de l'enseignement du français comme langue maternelle ou langue seconde. Ce choix de la conception curriculaire n'est pas le seul fait du linguiste et du pédagogue, mais il reflète les orientations de la politique d'éducation nationale, à savoir l'approche par compétences. Les connaissances lors de l'apprentissage du langage sont en quelque sorte des ingrédients indispensables des compétences.

A l'intérieur du cadre notionnel de signification contextuelle, Nebout-Arkhurst (2005 et 2007) montre l'importance d'une diversité des moments didactiques et rappelle que la construction du sens du savoir implique une construction cognitive et sociale. Le curriculum prend justement en compte l'expérience de vie de l'apprenant en vue de sa socialisation. Il est intégrateur et contextualisé. Le curriculum contribue à la construction de savoirs sociaux et culturels. L'élève apprend par rapport à un sens donné, il interprète ce qu'il voit en rapport aux situations qui lui sont familières.

Face à une situation, le sujet apprenant a tendance à utiliser un mode de pensée préférentiel qui s'apparente à sa personnalité et à ses aptitudes mais aussi à leur contexte social et effectif. Les sujets apprenants dépendants de ces champs sont moins enclins à restructurer leurs représentations ; ils font confiance au contexte social et affectif, très important pour eux. Selon Vygotsky (1985) et Bruner (1990), qui ont développé les fondements des pratiques d'éducation cognitive, le développement psychologique est un processus d'assimilation de l'expérience sociale accumulée, d'intériorisation des relations sociales. Les processus mentaux sont d'abord socialement élaborés notamment par l'intermédiaire du langage. La langue d'enseignement a donc une place primordiale dans l'apprentissage, comme faisant partie du contexte.

3.2. Interférences culturelles et linguistiques chez les jeunes apprenants

Dans le contexte de la Côte d'Ivoire, les erreurs révélées au sein des activités d'appropriation de la langue française sont autant d'exemples significatifs d'interférences culturelles et

linguistiques. Selon Chevallard (1985), il y a du *didactique* quand un sujet Y (l'enseignant), a l'intention de faire que naisse ou que change, d'une certaine manière le rapport d'un sujet X (l'apprenant) à un objet O (savoir). Aussi, l'enseignant ne peut éviter une prise en considération des représentations et de l'expérience de l'apprenant.

L'apprenant arrive au préscolaire avec son expérience des langues de son milieu ambiant : une ou des langues ivoiriennes et une variété locale de français (voir 1.4). Cela explique que sa pratique langagière soit marquée, au niveau sémantique, par des transferts d'un mot à un autre, voire par des termes français contextualisés. Le français ivoirien familier lui-même est construit de cette façon et marqué d'interférences et d'expressions hybrides. On entendra ainsi fréquemment, chez les enfants du préscolaire, des énoncés comme :

(1) *Viens kè,*

dans lequel on note l'ajout d'un terme modalisateur qui marque une insistance, issu des langues ivoiriennes et faisant partie du français populaire ivoirien. On peut avoir aussi :

(2) *Froidis ton cœur,*

pour signifier « calme-toi, apaise-toi ». L'image est puisée dans les représentations sous-jacentes aux langues ivoiriennes. L'apprenant, en s'appropriant le français scolaire, doit intégrer un nouveau système symbolique.

Au niveau syntaxique, on peut noter une présence de tournures issues de l'oralité, telles que :

(3) *Faut pas fâcher.*

(4) *Donne-moi mangue.*

(5) *Coupe branche là.*

(6) *Prends bic là.*

Ces énoncés illustrent l'absence des pronoms sujet et réfléchi ; du déterminant ; le recours à *là* pour désigner un objet présent dans la situation. Elles sont tout à fait courantes en français populaire ivoirien.

Dans le domaine phonétique, les travaux de Ouattara (2007) montrent que la prononciation erronée des substantifs français par les écoliers du préscolaire et du primaire est source d'erreurs orthographiques. Pour clarifier davantage les contextes d'enseignement-apprentissage, nous ne pouvons éviter la question de l'interférence. Selon Marchand (1975), l'interférence, en tant que processus, aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un ou plusieurs autres systèmes. L'interférence phonologique est la perturbation du système phonique d'une langue par une autre, dans la mesure où le locuteur d'une langue maternelle (ou première) transfère ses représentations linguistiques dans le second parler et inversement. L'influence de la langue première est perceptible et se manifeste par la perturbation du système phonologique de la seconde langue. L'hétérogénéité ethnique des apprenants d'une classe est une occasion d'approcher les différentes interférences au niveau des prononciations selon leurs appartenances ethniques.

Les interférences se présentent aux enseignants comme des obstacles à l'alphabétisation en français des apprenants du préscolaire et du cours préparatoire.

A titre d'exemples, [y] est réalisé [i] par des apprenants de certaines ethnies. Ainsi, *pur* sera prononcé [pi:], *dur* sera prononcé [di:]. Des apprenants d'autres appartenances ethniques réaliseront [ʒ] en [z] : *village* sera prononcé [vilaz], *gens* sera prononcé [zã]. Ces confusions sont dues aux interférences linguistiques. Dans certaines langues ivoiriennes, en effet, [y] n'existe pas, dans d'autres, la palatale [ʒ] du français est absente.

Les travaux de Ouattara (2007) décrivent, entre autres, des observations d'une classe au préscolaire, relatives à la leçon de langage causerie. Cette activité est spécifique au préscolaire et se déroule comme une activité de langage et de pré-lecture. La leçon a pour titre : *Les fruits à jus* et l'objectif est de faire identifier les fruits à jus parmi d'autres fruits. Aussi, le contenu porte sur l'utilisation des mots : *fruit, orange, jus* et *ananas*. Pendant cette séance, des défaillances dans la prononciation des mots à l'étude chez les apprenants sont constatées. Chez des écoliers de certaines ethnies, *fruit* a été prononcé [fry], *ananas* a été prononcé [nanas:]. D'autres écoliers ont prononcé *une* : [in] ; *jus* : [ji] ; *orange* : [orãz].

Ces défaillances phonétiques, qui peuvent s'expliquer par le système phonologique de la langue première de l'enfant qui arrive en préscolaire, constitueront par la suite des obstacles pour la lecture comme pour les productions orthographiques. Les prononciations erronées vont donner naissance à des mises en correspondances phonies - graphies inexactes et des créations lexicales non répertoriées en français de référence, appelées « barbarismes » par les enseignants. De fait, l'étude des travaux écrits d'élèves du primaire permet d'analyser les erreurs orthographiques par la confusion des sons ou par l'absence de sons du français (voyelles ou consonnes) dans certaines langues ivoiriennes.

Les spécificités des difficultés contextuelles peuvent se résumer par la diversité linguistique des élèves, diversité marquée par la différence entre les systèmes vocaliques et consonantiques des langues ivoiriennes et du français. La conception curriculaire demande donc à l'enseignant d'approcher les représentations phonologiques des jeunes apprenants.

3.3. L'inadéquation des outils pour la première alphabétisation

Les difficultés des apprenants ivoiriens ont fait l'objet des premières recherches et productions de l'Institut de Linguistique Appliqué de l'Université d'Abidjan⁹, créé en 1966. Actuellement, les analyses des difficultés scolaires (d'ordre phonologique, syntaxique ...) et leur explication par l'influence ou la résistance des langues premières au français reste un domaine privilégié de recherches pour les étudiants en deuxième ou troisième cycles. Ces travaux restent cependant sans réelle portée didactique puisqu'ils n'ont d'existence que dans le domaine clos de l'université.

Les manuels scolaires, le plus souvent édités pour de grandes zones d'enseignement, voire pour les zones francophones de l'Afrique entière, ne tiennent pas compte de la diversité entre les systèmes phonémiques des langues d'origine entre elles et avec le français. Ils ne sont pas une aide réelle pour les enseignants comme pour les apprenants et ne permettent pas un apprentissage satisfaisant.

Lors des *Premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue « Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques »* tenues à Ouagadougou les 2-3 juin 2004 par l'AUF, N. Kouassi Ayewa (2004) a mis en évidence les problèmes rencontrés par l'école ivoirienne. En particulier, le taux élevé de redoublement du cours préparatoire, en plus d'être dû à des difficultés structurelles importantes¹⁰, vient de

⁹ Première université du pays, devenue en 1977 l'université Nationale de Côte d'Ivoire, puis, depuis 1993, l'Université de Cocody-Abidjan. L'ILA a été créé le 8 septembre 1966 par le décret n°66-375 (voir Kouadio 2001).

¹⁰ D'autres difficultés sont caractéristiques du contexte de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Le nombre d'élèves par classe, qui avait baissé à 42 en 2001/2002 (Kouassi Ayewa 2004), s'est considérablement accru depuis, du fait des déplacés de guerre. Il faut noter aussi que, depuis la fin des années soixante-dix, les salaires des

l'inadéquation des manuels scolaires. Nous reprenons ici son texte à propos de l'enseignement de la langue :

« En Côte d'Ivoire, le français, langue officielle, langue d'enseignement, est une langue seconde à l'école. Dans l'esprit des auteurs de la méthode d'enseignement du français en vigueur, la langue seconde se confond avec une langue maternelle : ceci est si vrai qu'ils font fi, sur le plan pédagogique, des particularités des langues maternelles ivoiriennes des apprenants. On sait, par exemple, que les consonnes fricatives palatales sourde et sonore [ʃ] 'ch' et [ʒ] 'j' ou 'ge' sont ignorées des débutants ivoiriens du fait de leur absence dans les systèmes phonologiques des langues ivoiriennes : ces mêmes langues, qui ne possèdent que des syllabes ouvertes, ignorent également les syllabes fermées ainsi que toute structure syllabique qui ferait apparaître deux consonnes consécutives.

Mais la méthode d'enseignement ne prévoit point d'exercices spécifiques, comme cela est de coutume ailleurs, pour résoudre les problèmes pédagogiques que cause aux apprenants l'acquisition de ces sons nouveaux.

Ainsi, on verra que dans le livre de lecture CP1, les deux consonnes nouvelles sont présentées à l'apprenant dans les leçons qui se suivent immédiatement, c'est-à-dire à la 33^{ème} semaine pour « j » et à la 34^{ème} semaine pour « ch ». D'autres part, on fait acquérir ces sons difficiles dans des mots clés où la structure syllabique emploie deux consonnes consécutives, ce qui constitue pour l'apprenant une source de difficulté supplémentaire pour l'acquisition parfaite de ces mots : il s'agit des mots clés « un journal » (p. 68) et « un marché » (p. 70).

L'ignorance de la spécificité linguistique des langues maternelles des apprenants est telle qu'on fait apprendre à ceux-ci, et en début d'année scolaire la voyelle centrale [ə] « e » qu'ils ignorent dans leur substrat linguistique, dans le mot clé « une chemise » (p. 24) : outre la voyelle [ə] que les apprenants confondent inconsciemment avec [e] « é », la présence à l'initiale du mot de la consonne palatale sourde [ʃ] 'ch' (qu'ils ignorent également) ne fait qu'accroître à l'infini les difficultés d'acquisition correcte de la structure française. » Kouassi Ayewa (2004 : 247)

Certes, ces affirmations gagneraient à être appuyées par une étude précise des systèmes phonémiques des langues ivoiriennes en contraste avec celui du français standard, mais on se demande si de réels progrès ont été faits depuis les années soixante, lorsque Louis-Jean Calvet écrivait :

« Les élèves africains ne sont absolument pas préparés au début de la scolarité à passer du phonétisme /i.e. des habitudes articulatoires / de leur langue maternelle, au phonétisme du français profondément différent. Il en résulte un accent tenace même chez les meilleurs, accent qui dépasse souvent la marge de tolérance parce qu'il provoque des troubles de compréhension et des confusions graves. Ce gros obstacle phonétique qu'on ne leur [sic] aide pas à franchir amène par voie de conséquence des retards, des troubles, des découragements, des échecs, et compromet la scolarité en français. »

instituteurs sont totalement insuffisants comme seul revenu familial. Dans ces conditions, en même temps que l'on peut déplorer les taux importants d'échecs scolaires, on peut aussi s'étonner que les deux-tiers des élèves réussissent malgré tout à apprendre à lire et à écrire, puis à intégrer les autres apprentissages. Cela ne tient qu'à la forte motivation des enseignants et des élèves.

Le français parlé. Enquête au lycée de Thiès (réalisée le 19/12/63 avec S. Sauvageot et A. Diop). L'enseignement du français en Afrique, IV, B. Dakar : CLAD.

Les modes d'enseignement du français doivent tenir compte du contexte de langue seconde : conscientisation langagière et constructions métalinguistiques ne peuvent être acquises en passant outre les représentations cognitives déjà présentes chez le locuteur par sa langue première.

4. L'apprentissage du français langue étrangère en Côte d'Ivoire

L'enseignement du français langue étrangère concerne uniquement en Côte d'Ivoire l'enseignement du français qui s'adresse aux locuteurs étrangers. Le français étant langue seconde en Côte d'Ivoire, avec les particularités que nous avons vues en section 1, le même problème du bain linguistique à la sortie de la classe se pose.

L'enseignement du français langue étrangère se fait essentiellement au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF, <http://cuef-ci.iffrance.com/>) de l'Université de Cocody actuellement. La crise politique et militaire qui épuise la Côte d'Ivoire depuis 2002 a eu nombre de conséquences sur l'immigration, notamment le retrait des sièges centraux d'entreprises internationales ou le ralentissement de leurs activités et la diminution de leur personnel. Cela explique la disparition des centres de FLE qui existaient au sein de ces organismes à Abidjan (Banque Africaine de Développement (BAD), Peace Corps, etc.).

4.1. Les motivations des apprenants du CUEF d'Abidjan

Le Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF) d'Abidjan fait partie de L'UFR Langues, Littératures et Civilisations de l'université de Cocody-Abidjan (<http://www.ucocody.ci/>). Ce centre est spécialisé dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) pour des étudiants non francophones qui n'ont le français ni comme langue maternelle, ni comme langue seconde. Le CUEF accueille, chaque année, des étudiants d'origines et de langues diverses : asiatiques, lusophones, arabophones, anglophones, etc., et le français n'a généralement aucune fonction statutaire dans le pays d'origine de ces apprenants (Libéria, Sierra Leone, Ghana, Brésil, Iran, Egypte, Inde, Chine, etc.). Ils y suivent des cours intensifs de français tout au long de l'année universitaire. Celle-ci est divisée en quatre sessions de six semaines de cours intensifs sanctionnés par des évaluations formatives et sommatives. Ce cursus est stimulant du fait que les modules sont courts et permettent de nombreuses passerelles¹¹. Pour les apprenants, il permet une rentabilisation maximale du temps passé à étudier le français, et pour les enseignants, il demande une grande implication : contrôle continu, suivi des étudiants, etc.

Les étudiants inscrits au CUEF sont en court séjour en Côte d'Ivoire. Certains y sont arrivés grâce à leur ambassade ou grâce à des institutions internationales ; d'autres, en particulier les étudiants des universités anglophones, bénéficient d'une bourse d'études d'un an pour se perfectionner en français. D'autres encore sont des religieux en mission en Côte d'Ivoire. Il y a également des étudiants étrangers qui s'inscrivent au CUEF à titre individuel.

Tous ces apprenants du CUEF manifestent diverses motivations. Le désir de devenir bilingue, pour embrasser une brillante carrière de diplomate, d'interprète, de traducteur est ce qui

¹¹ Voir le détail du cursus en annexe.

pousse la majorité des étudiants à apprendre le français. Le besoin de promotion sociale est souvent mentionné par les apprenants de nationalité nigériane. Cela s'explique par le fait que, le gouvernement nigérian ayant choisi le français comme deuxième langue officielle après l'anglais en 1995, les Nigériens qui le pratiquent ont plus de chance d'obtenir une place privilégiée dans l'administration et surtout dans les sociétés semi privées et privées. Pour les religieux (pasteurs, prêtres, etc.) libériens, ghanéens et nigériens qui doivent travailler dans un pays francophone, le français devient indispensable.

Toutes ces raisons qui poussent ces étudiants à apprendre ou à se perfectionner en français peuvent être résumées par le souhait qu'ils manifestent, de pouvoir communiquer avec les francophones du monde entier. Cependant, leur bain linguistique en Côte d'Ivoire ne se passe pas sans difficultés.

4.2. Les principales difficultés rencontrées par les étudiants du CUEF lors de l'apprentissage du français

Tout comme les enfants du préscolaire, les étudiants de français langue étrangère en Côte d'Ivoire se heurtent à plusieurs types de difficultés, dues à la situation sociolinguistique. Alors que le français académique représente la norme en vigueur dans les classes du CUEF, les étudiants sont exposés partout ailleurs aux trois variétés de français endogènes que sont : le nouchi, le français local et le français populaire ivoirien.

Le premier type de difficultés que ces apprenants rencontrent est lié aux interférences de leurs langues premières et/ ou de leurs langues secondes sur la langue cible, le français (voir Brou-Diallo 2004). En guise d'exemples nous avons relevé :

- des interférences phonético-phonologiques :

(7) *étudiant* [etudjã] ; *on punit* [ɔ̃pini] ; *je suis venu* [ʒøsyivøni] ; *le bus* [løbis].

- des interférences syntaxiques :

(8) *je suis 20 ans, l'enfant est honte.*

- des interférences lexicales de l'anglais vers le français, à l'écrit, chez des étudiants anglophones :

(9) *le marriage, la dance, la class, le people.*

Le deuxième type de difficultés est lié à l'influence surtout, du français populaire ivoirien (FPI), du fait de sa fonction de langue véhiculaire en particulier à Abidjan, où il permet l'intercompréhension entre les différentes communautés linguistiques. Ce français populaire a une influence néfaste sur les productions langagières des étudiants. Nous retrouvons des énoncés du FPI dans leurs productions, comme :

(10) *Où tu es quitté ?* (F : *D'où viens-tu ?*)

(11) *J'ai payé alloco.* (F : *J'ai acheté de l'alloco*)

(12) *Il a reculé derrière.*

(13) *J'habite chez mon tantie.*

Enfin, la troisième difficulté est relative au conflit entre le contenu franco-français des méthodes de FLE en usage au CUEF et l'environnement sociolinguistique des apprenants. Brou-Diallo (2006) souligne que dans la méthode de FLE *PANORAMA 1* les expressions suivantes (soulignées par nous) demeuraient livresques pour les étudiants apprenant le français à Abidjan, puisqu'ils ne les entendaient pas dans l'environnement où ils évoluaient, hors de la classe de langue :

(14) Il y a un **TGV** pour Montpellier à 13h30.

- (15) Je vais faire du **ski** à la **Plagne** avec *Vacances pour tous*.
(16) Combien coûte un ticket de **métro** ?
(17) Nous avons le *Robert et Collins*. Il coûte **37,35 euros**.

4.3. Les buts des enseignants

Les enseignants du CUEF mènent donc un triple combat pour aider les apprenants à surmonter tous ces problèmes. Ils répriment tout d'abord le français populaire ivoirien, en faisant savoir aux étudiants qu'ils ne pourront pas se faire comprendre ainsi par tous les francophones en dehors de la Côte d'Ivoire. Les enseignants sont donc amenés à présenter, avec beaucoup d'exemples à l'appui, les registres du français appropriés aux diverses situations de communication. Ils utilisent pour ce faire les désignations traditionnelles : niveau soutenu, niveau standard et niveau familier, selon la norme académique du français, toutes les variantes locales devant être rattachées au registre familier.

S'ils sont attachés à un enseignement classique du français, ils sont néanmoins moins enclins à transmettre les items culturels français que véhiculent les manuels conjointement aux items linguistiques. Brou-Diallo (2006 : 172, 173, 174) met en évidence que certaines activités des méthodes de FLE conçues en France ne peuvent pas se dérouler hors du contexte français parce que totalement en déphasage avec l'environnement ivoirien. Les enseignants sélectionnent alors celles qui sont réalisables dans l'environnement linguistique ivoirien ou du moins hors de l'hexagone. Dans tous les cas, ils font un choix sur le contenu à enseigner.

5. Les perspectives de la base PFC pour la didactique du français en Côte d'Ivoire

La didactique du français, langue seconde en Côte d'Ivoire, s'accompagne, comme nous l'avons vu, d'une série de problèmes :

- celui de l'apprentissage scolaire du français dans le contexte plurilingue des classes d'école
- celui de la norme du français et de la variété de référence à enseigner
- celui de l'articulation entre norme et variation et du statut des variétés locales à l'école ou en milieu d'enseignement.

Faute d'avoir résolu ces questions, le flou de la situation ne peut qu'engendrer une grande insécurité linguistique (et didactique) à tous les niveaux de l'enseignement.

Cette problématique est sensiblement la même qu'il s'agisse du préscolaire, du primaire, du secondaire, de l'université et de l'enseignement du français aux étudiants étrangers. Dans une salle de classe de FLE en Côte d'Ivoire, il est évident qu'il ne s'agit pas d'enseigner le français local ivoirien comme variété de référence, mais il est pourtant indispensable d'apprendre à le reconnaître et à le comprendre. C'est là que peut intervenir l'exploitation des données didactisées de PFC-EF, pour la compréhension de conversations orales dans diverses variétés de français et pour la perception de la variation.

Depuis la création de l'équipe PFC-EF-CI, les premières utilisations des données PFC ont été réalisées au CUEF d'Abidjan, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

5.1. Les travaux en cours sur la perception de la norme et de la variation

Un premier travail sur la perception de la liaison a été entrepris par A. C. Brou à l'aide des enregistrements des lectures de *Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu ?* par les locuteurs ivoiriens de PFC-CIA¹².

Le public concerné comptait quatre étudiants entre 20 et 29 ans. Ils ont appris le français à l'université de Nsukka au Nigéria pendant deux ans, avant leur arrivée au CUEF d'Abidjan où ils ont été inscrits en M1 en octobre (Voir annexe), après avoir passé le test de niveau. Ce groupe comprend un garçon (M) et trois filles (F1, F2, F3). Interviewés, ces étudiants anglophones ont exprimé leurs connaissances préalables sur le phénomène, à savoir que la liaison n'existe pas en anglais, qu'ils n'ont pas eu de cours spéciaux sur la liaison lors de leur apprentissage antérieur du français, mais qu'on leur a dit au Nigeria que la liaison est un phénomène que les francophones pratiquent quelquefois en parlant.

Ces étudiants, parce qu'ils font des études de niveau universitaire et ont pour objectif de communiquer avec les francophones du monde entier ont besoin de connaître la norme académique sur la liaison et l'enchaînement. Le plus important pour eux, quand ils parlent ou lisent en français, est de savoir faire les liaisons consonantiques obligatoires et éviter les liaisons défendues.

Le cours sur la liaison a été imparti en utilisant les données PFC, notamment les textes lus de deux locuteurs, <ciaak1t> et <ciafk1t>, choisis parce que le premier contient peu de liaisons et que le second met bien en relief toutes les liaisons obligatoires. Après deux écoutes de chaque enregistrement, les avis des étudiants à propos des liaisons qui y existent ont été recueillis. Pour le texte <ciaak1t>, F1 dit avoir entendu beaucoup de liaisons. Quant à F2, F3 et M, ils déclarent en avoir entendu peu. Pour le texte <ciafk1t>, M dit avoir entendu beaucoup de liaison, mais F1, F2 et F3 ne savaient pas s'il y en avait beaucoup ou peu, elles sont restées évasives. Une étude plus entrecoupée du texte paraît nécessaire pour une meilleure perception des liaisons.

Une copie écrite du texte a ensuite été distribuée aux étudiants, qui l'ont lu à tour de rôle. Ce texte compte 17 liaisons obligatoires plus trois facultatives très fréquentes après *est*. M, F1 et F3 en ont réalisé huit, alors que F2 n'en a fait qu'une. Aucune liaison fautive n'a été produite. Aucun des apprenants n'a réalisé les liaisons de *grand_émoi* et *grand_honneur*. Ces premières expériences mettent en exergue les lacunes des apprenants face à la perception des liaisons, ainsi qu'à la reconnaissance et au mode de réalisation des consonnes de liaisons.

5.2. Les travaux en perspective sur la compréhension orale de conversations

En plus des textes lus par des locuteurs d'horizons variés, le caractère plus ou moins fixe de l'entretien guidé permet aussi de mettre en contraste des extraits de conversations sur des thèmes similaires : questions personnelles de plusieurs types (âge, études, famille, etc.), anecdotes, etc. De cette façon, en comparant des extraits de locuteurs de « styles » divers, des étudiants se préparant à l'enseignement pourront mieux distinguer norme locale et norme internationale du français. La mise à la disposition des chercheurs des données PFC de Côte d'Ivoire et d'ailleurs ouvre des champs nouveaux aux étudiants de l'ILA et de l'ENS (Ecole Normale Supérieure) d'Abidjan et à d'autres.

¹² Les travaux sont en cours et les résultats seront publiés dans un prochain colloque PFC.

D'autres pistes de travail ont été envisagées au CUEF d'Abidjan. Les enseignants qui travaillent sur l'oral sont particulièrement intéressés par l'accessibilité de textes répertoriés par types : récits (personnels ou contes, blagues, etc.), argumentations, ou par thèmes : famille, langues, politique, métiers, etc.

Des extraits narratifs et argumentatifs ont commencé à être sélectionnés dans le corpus PFC-CIA et sont intitulés :

Couvre-feu

Guerre

Naissance

Langues

Droit

Médecine chinoise

Corruption

Contes.

Les fichiers sonores, de une à deux minutes, accompagnés de leur transcription sont à l'essai dans les classes et des questionnements vont être élaborés à partir du contenu ou de questions grammaticales. A terme, il sera avantageux de disposer de fiches pédagogiques avec les enregistrements correspondants tirés de la base PFC, de Côte d'Ivoire et d'ailleurs.

6. Conclusion

A tous les niveaux de l'enseignement en Côte d'Ivoire, la carence d'outils adaptés est flagrante. Chaque enseignant s'investit lui-même pour trouver des méthodes efficaces, sans les supports écrits dont bénéficient les enseignants d'autres zones francophones et sans pouvoir, le plus souvent, mettre ses expériences à la disposition de son corps professionnel.

La principale difficulté provient de la coexistence de deux normes pour le français, l'une académique, prescriptive, source d'insécurité, la norme exogène ; l'autre, sécurisante, identitaire, la norme endogène. L'écart ne cesse de se creuser entre les deux bien que l'Ivoirien ne souhaite pas couper les ponts avec le français de référence au niveau international. Cependant, le français ivoirien entre peu à peu à l'école sans que le phénomène soit perçu par les jeunes enseignants, ce qui tend à rendre inaccessible la norme exogène.

La solution didactique peut se trouver dans un apprentissage contrasté des variétés standard et locales. Les manuels de français accordent déjà une large place, jusqu'au lycée, au repérage et à l'utilisation appropriée des dits niveaux de langues. En milieu scolaire, la remédiation passe par une meilleure connaissance de la variation, qui doit amener les élèves à cerner les répertoires langagiers en français avec leurs contextes d'utilisation. Les variétés locales doivent trouver leur place à l'école, non dans un rapport de conflit avec le français de référence, mais dans une situation positive d'aide à l'apprentissage progressif du français international.

En amont, il est urgent que la recherche fondamentale développée dans le cadre du projet PFC contribue à la caractérisation du français de Côte d'Ivoire en regard des autres variétés de français, et ainsi à la clarification de la situation.

Tout l'intérêt d'un projet de l'envergure de PFC, dans ses dimensions *Variation du français et Enseignement du français*, réside dans le fait que l'étude de la variation et la réflexion sur la norme africaine du français sont menées conjointement à la réflexion didactique.

Bibliographie

Actes des États généraux de la Francophonie scientifique (1995). AUPELF-UREF (Collectif). Paris Sorbonne, 17 février 1995, Quatrième forum : Le français langue seconde, pp. 201-254, <http://www.bibliotheque.refer.org/livre34/13408.pdf>

Beaucourt, A. (1995). Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle. In *Travaux de Didactique du FLE* n°34 : pp.133-153. Montpellier : Université Paul-Valéry.

Besse H., Ngalasso M. M. & Vigner G. (coord.) (1992). *Etudes de linguistique appliquée* 88 : La didactique du français langue seconde. 136 p.

Boutin, B. A. (2002). *Description de la variation : Etudes transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3. 404 p. Coll. Thèses à la carte, Villeneuve sur Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Boutin, B. A. (2003). Des attitudes envers le français en Afrique : Enquête au sein de professions dont l'outil est le français en Côte d'Ivoire. *Education et Sociétés Plurilingues* n°14-juin : 69-84. Aosta, Italie.

Brou-Diallo, A. C. (2004). *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones africains*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III.

Brou-Diallo, A. C. (2006). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des apprenants du CUEF d'Abidjan. *Sud Langues*, n° 6 : pp. 39-57. Université Cheik Anta Diop, Dakar, www.refer.sn/spip/sudlangues

Bruner J. S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Chaudenson, R. (1993). La typologie des situations de francophonie. Francophonie, français zéro et français régional. In D. de Robillard & M. Beniamino (éds.) (1993). *Le français dans l'espace francophone*. Tome 1 : 357-405. Genève : Champion.

Chaudenson, R. (1999). Créolisation, autorégulation et appropriation linguistiques. 'On connaît la chanson'. in *Etudes créoles*, Vol. XXII, n° 1 : 56-80.

Chaudenson, R. (2000). *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?* 238 p., Coll. Langues et développement. Paris : Didier Erudition.

Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Editions La Pensée Sauvage.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines et implications didactiques*. 224 p., Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (1992). « Français langue seconde. Un point sur la question ». *Études de linguistique appliquée* 88 : 5-26.

Cuq, J.-P. & I. Gruca (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 504 p. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Désalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Thèse 3e cycle : Paris XII, sous la direction de N'Guessan Konan-Dauré. Abidjan : Éditions CEDA, Paris : diffusion Hatier & Éditions L'Harmattan. 2 tomes, 1100 p.

Detey, S. et D. Nouveau (2006). PFC pour l'enseignement du français : lancement du projet PFC-EF. Colloque *Phonologie du français: du social au cognitif / Journées PFC*. Paris, 7-9 décembre 2006 – MSH. <http://www.projet-pfc.net/?pfc-ef>

Diallo, M. S. (2004). Préliminaires à une recherche-action en matière d'acquisition d'une langue avant tout apprentissage formel institutionnel. *Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue. Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques. Ouagadougou, 2-3 juin 2004*. A.U.F. – Université de Ouagadougou, pp. 231-245, <http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124424.pdf>

Dochot, J. M. (1989). Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère ». *Travaux de Didactique du FLE* 21 : 83-102.

Dumont, P. (1986). *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Paris : l'Harmattan.

Dupré La Tour-Lauginie, A. (1993). L'image dans les méthodes de FLE. *Travaux de Didactique du FLE* 31 : 67-93.

Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

Haddad, K. (1995). Critère de définition du français langue seconde. In *Actes des États généraux de la Francophonie scientifique*, 211-213.

Knutsen, A. M. (2007). *Dynamique du français en Afrique : le cas d'Abidjan (Côte d'Ivoire)*. Thèse de doctorat. Universitetet i Oslo.

Kouadio N'Guessan, J. (1998). Le français devant une variété autonome de français : le cas du français de la Côte d'Ivoire. *AUF : Assises de l'enseignement du français et en français en Afrique francophone*, pp. 169-181. Paris : AUPELF-UREF.

Kouadio N'Guessan J. (2001). Ecole et langues nationales en Côte d'Ivoire : dispositions légales et recherches. In R. Chaudenson *et al.* *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : L'Harmattan, 177-203.

Kouadio N'Guessan J. (2005) Apprendre le et en français : parcours du combattant de l'écolier africain. Colloque international (24-26 février 2005) *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*, **Modèles-Dynamiques-Corpus**, UMR 7114 / Université Paris-X-Nanterre et CNRS, Equipe 'Acquisition des langues'.

Kouassi Ayewa, N. (2004). La scolarisation en Côte d'Ivoire. In *Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue « Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques »* (Ouagadougou, 2-3 juin 2004) : 231-245. A.U.F. & Université de Ouagadougou. <http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124424.pdf>

Kube, S. (2005). *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*. Paris : L'harmattan. 247 p.

Lafage, S. (1988). Le rôle des médias et des intellectuels dans la transmission en Côte d'Ivoire, signe d'une appropriation. In *La solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement*. Actes du colloque organisé à la Maison de la francophonie du 9-10 déc. 1987 : 98-110. Paris : CILF.

Lafage, S. (1996). La Côte d'Ivoire, une appropriation nationale du français ? In D. de Robillard & M. Beniamino (éds.) (1996). *Le français dans l'espace francophone*. Tome 2, 587-602.

Manessy, G. (1992). Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone. In D. Baggioni *et al.* (éds.) (1992). *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Paris : Didier Érudition, 43-81.

Manessy, G. (1994). *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, L'Harmattan (recueil d'articles antérieurs, comme : « Modalités d'appropriation d'une langue seconde » (1990)) : 203-214.

Marchand F. (1975). *Manuel De Linguistique Appliquée*. N 4: La Norme Linguistique. Paris : Delagrave. 136 p.

Nebout-Arkhurst, P. (2005). Construction sociale et cognitive des activités didactiques : vers une stratégie d'enseignement centré sur la typologie des connaissances. *Revue ivoirienne des lettres, arts et sciences humaines*, 7. Abidjan : ENS, 152 - 162.

Nebout-Arkhurst, P. (2007). Des enjeux de la compétence aux compétences en jeu. *La Revue Africaine de Didactique des Sciences et des Mathématiques (RADISMA)*, n° 2, <http://www.radisma.info/document.php?id=453>

Ngalasso M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. In Besse H., Ngalasso M. M. & Vigner G. (coord.) (1992). *Etudes de linguistique appliquée* 88 : La didactique du français langue seconde: 27-38.

Ngalasso M. M. (1995). Implications pédagogiques du français seconde langue. In *Actes des États généraux de la Francophonie scientifique*, 215-217.

Ouattara G. (2007). *Causes des erreurs orthographiques, chez les élèves du préscolaire et du primaire, cas de la prononciation*. Mémoire de DEA. ENS d'Abidjan.

Simard, Y. (1994). Les français de Côte d'Ivoire. In *Langue française*, n° 104 : 20-36. Paris : Armand Colin.

Spaeth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. 210 p. Paris : Didier Erudition.

Turcotte, D. (1981). *La politique linguistique en Afrique francophone, une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Thèse de 3e cycle, 219 p. Presses de l'Université de Laval, CIRB, Québec.

Vygotsky L. S. (1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Manuels

Girardet, J., J-M. Cridlig (1996). *Panorama 1*. Paris, Clé International.

Girardet, J., J-M. Cridlig (1996). *Panorama 1, Cahier d'exercices*. Clé International.

Tounda enfin à l'école (1995). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base / UNICEF. Abidjan.

Lecture CPI (1990). Ministère de l'Éducation Primaire. Abidjan : BI-NEA, Collection « École et développement ».

ANNEXE : Détail du cursus des étudiants de FLE au CUEF d'Abidjan.

Le CUEF compte plusieurs programmes d'études, mais nous ne présentons, ici, que les deux premiers qui sont de régime académique. Le programme 1 (P1) est un cours d'apprentissage et de perfectionnement en FLE. C'est un cours intensif (de régime académique) qui comprend quatre sessions de six semaines. Les étudiants y sont répartis, après un test, en six niveaux de formation (D1, D2, M1, M2, A1, A2). Au niveau débutant un ou D1, se trouvent les étudiants qui apprennent le français pour la première fois. Après six semaines de cours, ces étudiants subissent une évaluation et ceux qui y réussissent sont admis au niveau faux-débutant ou D2. Après y avoir suivi encore six semaines de cours, ils se présentent à une seconde évaluation pour l'obtention du Diplôme Universitaire de Français Parlé (D.U.F.P). Les étudiants titulaires de ce diplôme s'inscrivent au niveau moyen 1 ou M1. Six semaines après, ils sont encore évalués et ceux qui sont admis s'inscrivent au niveau moyen 2 ou M2, pour préparer le Diplôme Pratique de Langue Française (D.P.L.F). Un apprenant débutant, qui a commencé l'année universitaire en octobre, finit avec le niveau M2 en juin s'il est brillant. S'il veut poursuivre ses études au CUEF, l'année qui suit, il s'inscrit au niveau avancé 1 ou A1 ; s'il passe avec succès l'évaluation, après six semaines de cours, il arrive au niveau avancé 2 ou A2 où il étudie le français pendant six semaines en plus, pour obtenir le Diplôme d'Etudes Françaises (D.E.F). Ainsi, la formation complète pour un apprenant du programme P1 s'étale sur une année universitaire (octobre à juin), plus douze semaines de cours pour un étudiant qui veut atteindre le niveau avancé 2.

Un apprenant qui a achevé ses études en P1 peut les poursuivre au programme 2 (P2) qui est un cours de perfectionnement en langue française et en civilisation du monde francophone. En P2 le cours est annuel (octobre à juin). Les enseignants y font des contrôles continus et en juin, les étudiants passent un examen final et présentent chacun un mémoire de fin de cycle qui fait l'objet d'une soutenance. C'est la moyenne des notes de l'examen et de celle du mémoire soutenu qui décident de la délivrance ou non du Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises (DSEF). Une fois nantis du diplôme supérieur, les étudiants peuvent intégrer des universités francophones d'Afrique.

Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF

Dominique Nouveau¹ et Sylvain Detey²

¹CLS, Université Radboud de Nimègue. Courriel : d.nouveau@let.ru.nl

²Laboratoire Dyalang, Université de Rouen. Courriel : sylvain.detey@univ-rouen.fr

1. Introduction¹

La base du projet PFC a aujourd'hui atteint une masse importante de données enregistrées, et la question de son exploitation a conduit ses initiateurs (Durand, Laks & Lyche, 2002 ; Durand & Lyche, 2003) à dépasser les strictes visées phonético-phonologiques de départ pour l'envisager comme une source d'informations de grande ampleur pour tous ceux qui s'intéressent au français parlé contemporain, qu'il s'agisse de lexique, de syntaxe, de pragmatique ou autre. Si les données de la base peuvent ainsi permettre de renouveler certaines descriptions de la langue orale, modulées en fonction de facteurs géographiques, sociaux, stylistiques et générationnels, tant les données que les descriptions semblent à même d'être utilisées non seulement par la communauté académique à des fins scientifiques mais également par la communauté enseignante à des fins didactiques, sous réserve d'être au moins pré-didactisées. C'est dans cette perspective ambitieuse d'exploiter les enseignements tirés des nombreux travaux de recherche des équipes PFC afin de satisfaire les besoins de la communauté d'enseignants et d'apprenants que PFC-EF a été lancé en décembre 2006 (Detey & Nouveau 2006).

L'une des richesses du corpus PFC tient aux informations très précises qu'il contient, grâce aux codages du protocole initial, concernant la liaison et le schwa, phénomènes complexes qui ne vont pas sans poser de difficultés, tant aux apprenants qu'aux enseignants du français langue étrangère (à propos de la liaison, voir par exemple Durand & Detey, 2007). Nous nous pencherons ici sur la question du schwa et sur le défi qu'elle représente pour la didactisation des données dans PFC-EF.

Notre objectif² est de montrer en quoi les données de la base PFC sont à même de contribuer à faciliter l'étude et la maîtrise de la question du schwa français dans des situations d'enseignement/apprentissage en tenant compte des besoins prioritaires des apprenants dont la langue maternelle est le néerlandais. Notre travail de réflexion, inscrit dans le modèle d'acquisition ontogénétique d'une langue étrangère proposé par Major (1987), reviendra dans un premier temps à repérer, dans une étude préliminaire, les types d'erreurs systématiques commises par des apprenants néerlandophones, liées au phénomène de schwa. Grâce à un examen des caractéristiques respectives du schwa néerlandais et du schwa français par rapport à des aspects tels que l'environnement phonétique, la structure syllabique et l'influence de l'accent, nous poserons les fondements d'une meilleure compréhension des difficultés.

Nous exposerons ensuite comment, dans le cadre du projet PFC-EF, nous envisageons d'exploiter cette étude, en proposant sur le site internet du projet (www.projet-pfc.net/?pfc-ef) deux espaces-ressources :

¹ Ce travail a été rendu possible grâce à une bourse de recherche financée par la faculté des Lettres de l'Université Radboud de Nimègue.

² Tous nos remerciements à Jacques Durand pour ses remarques et conseils avisés, ses encouragements et son accueil chaleureux au laboratoire CLLE-ERSS à l'Université de Toulouse-Le Mirail

- l'un³, générique, constituera une vitrine généraliste destinée à éclairer la question du schwa pour les enseignants et étudiants de français dans le monde, sur la base d'illustrations sonores et d'explications suffisamment didactiques ;
- l'autre⁴, spécifique, ciblera le public des apprenants néerlandophones et ses difficultés d'apprentissage et de traitement du schwa français.

Mais avant de nous concentrer sur les difficultés spécifiques à un public de néerlandophones, il importe de souligner l'importance que revêt la maîtrise de schwa pour tout apprenant étranger.

2. La question du schwa pour l'apprenant

Le schwa ou « e caduc » est une question théorique ardue de la phonologie du français. Aussi n'est-il pas surprenant que cette pierre d'achoppement ait été considérée très tôt avec une attention particulière dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Comme il en ressort des témoignages de deux de ses anciens étudiants (Schwartz 1930)⁵ et (Fouré 1932)⁶, Hubert Pernot, directeur de l'Institut de phonétique de la Sorbonne, accordait une place de choix à ce phénomène complexe dans ses cours d'été préparant au *certificat d'études pratiques de prononciation française* qu'il prodiguait dès 1925 à un public cosmopolite d'apprenants étrangers.

En 1929, Pernot avait par ailleurs publié dans la *Revue de phonétique*, dont il était co-éditeur avec l'abbé Rousselot, un article de 87 pages où il rendait compte de ses observations expérimentales. Il y considérait les contextes répertoriés dans les travaux antérieurs de Grammont (1895, 1927). Faisant référence aux lois et contraintes régissant la chute facultative et le maintien obligatoire de l'ə, Pernot (1929 : 65) mesurait l'étendue des efforts que les étudiants avaient à fournir pour une bonne maîtrise du phénomène :

« Les Français les appliquent inconsciemment, mais les étrangers qui n'ont pas séjourné en France dans leur très jeune âge se trouvent, s'ils veulent parler tout à fait bien notre langue, dans l'obligation de les apprendre théoriquement et de les pratiquer ensuite avec persévérance, jusqu'au jour où ils sont en état de les appliquer sans avoir à y réfléchir ».

2.1. L'importance de la maîtrise du schwa pour un bon « accent »

Globalement, les difficultés liées à la maîtrise du comportement du schwa français surgissent à trois niveaux.

Le premier obstacle se situe dès l'audition et la perception de la langue, étapes indispensables à la compréhension. Le problème se pose à l'usage dans tous les mots qui admettent une variation dans les contextes où l'effacement est possible mais pas obligatoire. On entend *Reviens* et *je r(e)viens*, *la fenêtre* et *la f(e)nêt(r)(e)*, *leçon* et *l(e)çon*, *pelouse* et *p(e)louse*. Selon l'entourage phonétique, le phénomène du schwa déclenche des alternances au sein d'un

³ www.projet-pfc.net/?pfc-ef:frexplicque:schwa

⁴ www.projet-pfc.net/?pfc-ef:resdidactique:usagePublics:publicn%C3%A9erlandophone

⁵ William Leonard Schwartz rapporte dans *The French Review* : « Although valuable work with the phonograph was begun here as early as 1911, upon the foundation of the well-known *Archives de la Parole*, it was only in 1925 that courses for foreigners were opened at the Sorbonne, under the direction of Monsieur Hubert Pernot (...). The firm of Pathé still cooperates with the Institut, and has equipped the new study-hall with reproducers where the student may rehearse his lessons, literally with the aid of "His Master's Voice" » (PP).

⁶ Hélène Fouré (1932) fait un compte-rendu de l'article de Pernot sur l'e muet.

même mot qui compliquent l'identification des lexèmes. L'effacement obligatoire en position finale devant une consonne cause avec l'enchaînement une resyllabation et coarticulation consonantique aux jonctions de deux mots qui entravent aussi la reconstruction des unités lexicales. En français, les points d'alignement que constituent les débuts de syllabes dans la perception ne coïncident pas forcément à des frontières de mots (p. ex. *cet ami l'étreint avec ardeur ; elle est prête à sortir avec lui*). Ceci a une grande incidence sur la reconnaissance des mots dans la chaîne parlée et « quelqu'un qui ne sait pas où commencent et où finissent les mots français, ne pourra jamais le deviner en entendant parler » (Grammont, 1938 : 102). Il est donc difficile pour l'apprenant de différencier des formes sonores quasi-homophones. Par exemple :

- *il le r(e)prend vs. il leur prend ;*
- *ça m(e) dit vs. sam(e)di ;*
- *j'ai voulu la j(e)ter vs. j'ai voulu l'ach(e)ter.*

La confusion entraînée par les alternances est en outre accentuée par les limites perceptives de l'individu dues à son conditionnement par le système de sa langue maternelle, dans laquelle il est justement question de correspondance entre les frontières de mot et de syllabe (comme p. ex. en anglais et en néerlandais, mais non en français). Ainsi, « [s'] il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions » (Troubetzkoy, 1939/1986 : 54).

Un deuxième facteur d'embarras réside dans l'impact que peuvent avoir les représentations orthographiques (en L1 et/ou en L2) sur l'apprentissage de la parole en L2 (Detey, 2005, 2007 ; Detey, Durand et Nespoulous, 2005 ; Detey et Nespoulous, 2008). Deux aspects, au moins, du problème sont à distinguer ici : la relative opacité du système orthographique français d'une part, et le transfert des correspondances grapho-phonémiques de la L1 au système en cours de développement en L2 des apprenants d'autre part. Car si les représentations orthographiques jouent évidemment un rôle dans les interactions entre phonologie et orthographe dans le traitement des mots écrits (Katz et Frost, 1992 ; Massaro et Cohen, 1994), elles peuvent également intervenir dans celui des mots oraux (Dijkstra, Frauenfelder et Schreuder, 1993 ; Chéreau, Gaskell et Dumay, 2007). En français, et bien qu'il n'y ait pas symétrie entre les deux plans (puisque les associations graphèmes-phonèmes sont bien plus prévisibles que les associations phonèmes-graphèmes (Lange et Content, 1999)), les apprenants ont affaire à l'écrit à la multiplicité des signes graphiques pour un même son (p.ex. [s] et <s>, <ss>, <c>, <t>) et à la multiplicité des valeurs phonético-phonologiques pour un même signe (p. ex. <g> et [ʒ] [g]). L'orthographe française, en partie sous le fardeau de son histoire, masque les réalités de l'oral et « le mot écrit tend à se substituer dans notre esprit au mot parlé » (Saussure, 1916 : 48), ce qui n'est pas sans incidence, chez les apprenants, dans leur traitement du schwa français. En ce qui concerne ce dernier, le graphème <e> est soit réalisé comme une voyelle, soit omis. Le transfert du système de correspondances graphèmes-phonèmes de la langue source, où par exemple tous les <e> écrits doivent être prononcés, crée alors la confusion quand celui-ci se superpose de manière impropre au système de correspondances du français. Le rôle de ce facteur est en outre modulé par la diversité des réalisations phoniques de certains mots vis-à-vis de leur forme écrite, qui peuvent ainsi subir des distorsions parfois importantes : [lafønetʁ], [lafnet], [lafœnetʁœ] ou [lafønetʁø] pour « la fenêtre ».

Troisièmement, au niveau de la production, un usage maladroit de ces alternances sous l'influence encore du filtre phonologique peut conduire dans le pire des cas à ce que l'identité des mots soit détruite, le rythme des phrases complètement perturbé, ceci affectant terriblement l'intelligibilité du message transmis. Dans le chapitre consacré à la question de l'*e* caduc de son *Traité pratique de prononciation française*, Maurice Grammont rapporte les deux défauts de production qui, selon lui, caractérisent les locuteurs étrangers parlant français : à un niveau débutant, il constate chez eux une tendance à réaliser l'*e* caduc un peu partout et, à un niveau plus avancé, il leur attribue la très fâcheuse habitude à escamoter celui-ci dans des contextes obligatoires.

« Pour tous les étrangers la prononciation de l'*e* caduc est une des plus grosses difficultés. Ils commencent d'habitude par les prononcer tous. Puis, quand ils ont remarqué que les Français en suppriment un certain nombre, ils se mettent aussi à en supprimer, mais leur choix est rarement heureux. Or, il est moins choquant d'en prononcer un que l'on laisse tomber d'ordinaire dans la conversation, que d'en supprimer un que les Français ne suppriment jamais» (Grammont, 1922 : 7-8)

En effet, le locuteur étranger parvient à un usage approprié du schwa lorsqu'il sait déterminer les contextes d'amuïssement possible et de réalisation nécessaire. Comme nous le verrons dans le paragraphe 2.4., les données de productions concernant les apprenants néerlandophones confirment l'ordre d'acquisition relevé par Grammont dans ce diagnostic. Elles mettent aussi en lumière de manière frappante l'influence du substrat de la langue maternelle des locuteurs apprenants (le néerlandais) sur leurs interlangues.

2.2. Acquisition de la phonologie d'une langue étrangère et diagnostic des erreurs

Avant de procéder à l'examen des données de prononciation et de compréhension orale, puis de tenter de dégager la nature des difficultés liées à la question du schwa dans ces compétences, il nous semble opportun d'adopter comme cadre théorique de référence le modèle d'acquisition ontogénétique de la phonologie d'une deuxième langue que propose Major (1987). Ce dernier distingue deux types d'erreurs dans l'interlangue du locuteur : les phénomènes de transfert de la langue source vers la langue cible qui vont en décroissant au fur et à mesure que l'apprenant s'approprie le système phonologique de la langue étrangère, et les déficiences dues au développement, qui correspondent à des hypercorrections surgissant au cours de l'acquisition. Tout comme le note Archibald (1998 : 4-5), ces deux types d'erreurs résulteraient d'une stratégie cognitive unique amenant le locuteur à faire usage de ce qu'il sait (« use what you know »).

(1) Types d'erreurs selon les niveaux d'acquisition (Archibald, 1998 : 5)

Niveau d'acquisition	Erreurs de transfert	Erreurs de développement
Débutant	Haut	Bas
Intermédiaire	Moyen	Haut
Avancé	Bas	Bas

Pour déterminer l'impact des transferts et des erreurs de développement liés à la problématique du schwa dans l'interlangue des apprenants néerlandophones, il convient en premier lieu de bien contraster les principales caractéristiques de celui-ci dans chacune de ces langues.

2.3. Schwa néerlandais et *e* caduc français

On trouve aussi, comme en français, le schwa dans l'inventaire vocalique néerlandais (Van Oostendorp 1995). Van Oostendorp en distingue trois types, tous non muets. Le premier type, *u(nderlying)-schwa*, est sous-jacent tandis que les deux autres sont dérivés. Les schwas sous-jacents apparaissent en fin de mot graphique, que la syllabe soit ouverte ou fermée. Ainsi que le montrent les exemples de (2), ce schwa lexical peut correspondre en syllabe fermée à un <e> ou à un <i> graphique.

(2) Exemples⁷ de schwa sous-jacent en fin de mot

<i>etage</i> /et'aʒə/	'étage'	<i>salade</i> /sal'adə/	'salade'
<i>parel</i> /p'arəl/	'perle'	<i>partner</i> /p'artnər/	'partenaire'
<i>lieverd</i> /li'vɛrt/	'chéri'	<i>moeilijk</i> /m'ujlək/	'difficile'
<i>vonnis</i> /v'ɔnəs/	'jugement'	<i>aardig</i> /'ardəx/	'gentil'

Les schwas dérivés, facultatifs en fonction du style, sont la conséquence d'une réduction (*r-schwa*), ou d'une épenthèse (*e-schwa*). Le schwa de réduction provient soit d'une voyelle orale en syllabe non accentuée pré-tonique (comme dans *saxofoon* /saksof'ɔn/ 'saxophone' : où l'on a la réalisation [saksofɔ:n] qui alterne avec [saksəfɔ:n] qui a une voyelle pénultième réduite devant la syllabe finale superlourde accentuée), soit d'une voyelle orale post-tonique (comme dans *motor* /m'ɔtər/ 'moto' réalisé soit avec une voyelle finale pleine [m'ɔ:tər] soit avec la voyelle finale réduite : [m'ɔ:tər]). Quant au schwa épenthétique, il s'intercale à l'intérieur de certaines codas complexes (comme dans *melk* /m'ɛlk/ 'lait' qui sera prononcé [m'ɛlk] couramment ou [m'ɛlək] en style moins soutenu).

De nombreuses illustrations authentiques de ces trois types de schwas sont consultables dans les données sonores du *Corpus Gesproken Nederlands* 'Corpus de néerlandais parlé' (<http://lands.let.ru.nl/cgn/>)⁸. Nous présentons dans (3) un échantillon issu de cette base où nous avons sélectionné, pour chaque occurrence, deux mots (en gras) dont la réalisation phonétique par le locuteur correspond à chacune de ces catégories de schwa (souligné).

(3) Illustrations sonores dans le *Corpus Gesproken Nederlands*

a. Schwa sous-jacent lexical : en syllabe ouverte ou fermée

- 't is in **ieder** [i:dər] *geval* **lekkere** salade [sal'a:də] .

- 'C'est en **tout** cas une très bonne **salade**'

⁷ Nous reproduisons ici la transcription phonémique donnée dans le dictionnaire *Van Dale*. Celle-ci s'appuie sur le système phonémique de base du néerlandais, et omet les variantes allophoniques repérables dans les variétés régionales. Les voyelles portant l'accent primaire sont précédées d'une barre verticale en exposant.

⁸ cf. Oostdijk (2000) pour une présentation de ce corpus.

b. Schwa dérivé de réduction : remplace ici une V orale non accentuée pré-tonique

- *Daniël z'n uh saxofoon* [saksəfɔ:n] is ook een [ən]⁹ *Yamaha*.

- 'Daniel son.. euh.. **saxophone**, c'est aussi **un** Yamaha'

c. Schwa dérivé épenthétique : évite ici une coda complexe de type liquide plosive

- *En als je zo die etiketjes uh leest uh calcium plus uh melk* [m'elək] *met extra kalk*

[k'alək] *en vitamine D*.

- 'Et si tu lis euh comme ça les étiquettes euh calcium plus euh **lait** avec du **calcium** rajouté et de la vitamine D'

Au même titre, pour le français, le corpus *Phonologie du Français Contemporain* (Durand, Laks & Lyche 2002) a réuni une base de données sonores authentiques, laquelle permet, en particulier grâce à son protocole commun à tous les points d'enquêtes et à son système de codage du schwa, de puiser une information riche et diversifiée exemplifiant le comportement de celui-ci dans des entourages linguistiques identiques et strictement comparables. Il apparaît que les fluctuations de la présence/absence de ce segment sont tributaires de sa position dans le mot. Quel que soit le registre employé par le locuteur, le schwa n'est communément pas réalisé devant une consonne ou une pause en position finale de mot^{10 11} : « La règle générale est qu'on évite autant que possible de terminer par un e un mot qui contient une autre voyelle » (Grammont 1922 : 115). Néanmoins, il y a des cas régis par la fameuse *loi des trois consonnes*, où le degré de difficulté à articuler certains groupes de consonnes force la réalisation obligatoire d'un schwa : « Lorsqu'il y a trois consonnes entre deux voyelles fermes, il reste (ou il s'intercale) un e entre les deux dernières, et la coupe des syllabes est entre les deux premières et après le e » (Grammont, 1894 : 53). En énonçant cette loi, Grammont ne fait pas de distinction entre les cas où un *e* graphique est présent (p. ex. *quatre mains*) et ceux qui présentent une absence de *e* étymologique (p. ex. *ours à brun*). Durand et Laks (2000) soulignent toute la modernité de cette approche : « Ecarter ainsi toutes les analyses polluées par un recours à l'orthographe ou l'étymologie allait si peu de soi à l'époque que ceci est encore fort loin d'être accompli par tous ceux qui s'occupent aujourd'hui de e muet » (2000 : 5).

En position interne de mot, la non réalisation du schwa n'est plus une règle générale comme en position finale, étant aussi sujette à la variation stylistique du locuteur. Aussi est-il question dans cette alternance liée au style d'une véritable caducité. La chute du schwa s'opère systématiquement en conversation courante et la rétention obligatoire du schwa (qui correspond ici davantage à une 'non caducité' puisque le schwa alterne selon les styles en cette position) relève encore de contextes de la loi des trois consonnes. Plus le registre est soutenu, plus le locuteur réalise de schwas facultatifs en position interne de mot.

⁹ Pour l'article indéfini *een* 'un', cette version réduite alterne avec [en].

¹⁰ Nous ne traitons pas ici de la position finale dans les clitiques.

¹¹ Ici, nous suivons la norme telle qu'elle est décrite pour le français parlé standard (voir par exemple Léon 1996). Nous sommes conscients du fait qu'il existe également des schwas prépausals, en français septentrional. Ainsi que le montrent de nombreuses études (Léon 1987, Fónagy 1988, Hansen 1997, Hansen & Hansen 2003), ce schwa prépausal, dont des variantes allophoniques [a], [ã], [ø] ou [œ] ont été attestées en particulier dans la variété parisienne, est inséré à la fin des mots indépendamment de la présence d'un schwa étymologique (*bonjour+ə*). Voir aussi pour une description de ce phénomène l'analyse d'extrait d'une conversation avec un étudiant parisien qu'Hansen présente dans ce volume.

Les causes de tourment des apprenants évoquées plus haut prennent leur source dans le foisonnement des cas qui rend souvent opaque la systématisme de l'e caduc en français des variétés septentrionales. Pourtant, il se dégage une dichotomie assez nette dans le comportement du schwa, selon qu'il occupe une position finale vs. non finale dans le mot. La bipartition sous (4) permet de prendre pleinement conscience des régularités et de l'absence de l'aléatoire.

(4) Comportement du schwa français selon sa position et l'entourage phonétique

	Position dans le mot	Contexte _ {C, #}	Contexte *CCC
Tous registres	Finale	ə muet obligatoire	ə épenthétique
Tous registres	Non finale	ə caduc alterne selon le style	ə non caduc

Le comportement du schwa en fin de mot apparaît comme particulièrement 'déterminé' et prévisible : obligatoirement muet ou épenthétique selon son entourage phonétique. La situation se complique en position non finale où la variation de registre intra-locuteur se manifeste, et les alternances font leur apparition. Une synthèse des caractéristiques respectives des schwas néerlandais et français met en relief des dissemblances majeures.

(5) Caractéristiques des schwas néerlandais et français

Langue source : néerlandais	Langue cible : français hexagonal du nord
<p>ə jamais muet</p> <p>Trois sortes de ə :</p> <ul style="list-style-type: none"> . u-schwa sous-jacent . r-schwa de réduction : alterne avec V orale . e-schwa épenthétique : alterne avec zéro 	<p>ə toujours muet vs. ə épenthétique dans le contexte de la loi des 3 consonnes</p> <p>ə caduc (alternances de styles) vs. ə non caduc dans contexte de la loi des 3 consonnes</p>

En français, la réalisation phonétique du schwa est une voyelle articulée avec arrondissement labial [œ] ou [ø] tandis qu'elle est la voyelle centrale [ə] en néerlandais.

2.4. Productions typiques des apprenants néerlandophones

Cet examen contrastif du schwa néerlandais et de son homologue français nous permet de distinguer trois catégories majeures de schwa, à savoir les schwas final, non final et épenthétique qui serviront de point de départ à nos observations.

(6) Catégorisation adoptée pour l'examen des interlangues

	Néerlandais	Français
1. schwa final	u-schwa est réalisé	ə muet devant C ou pause
2. schwa non final	ə de réduction (r-schwa) est réalisé en alternance avec une V orale	ə caduc vs. non caduc n'est jamais une V orale réduite
3. schwa épenthétique	e-schwa alterne avec zéro - évite une coda complexe - apparaît devant la consonne finale - crée une syllabe fermée	-ə est obligatoire en vertu de la loi des 3 consonnes - apparaît à la jonction de deux mots

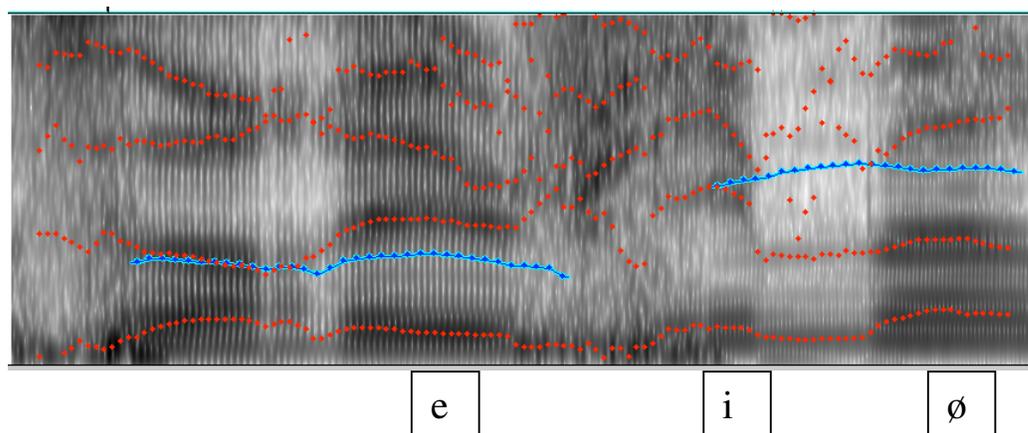
Nous allons examiner dans les productions orales des étudiants pour chacun de ces contextes la nature des écarts avec la langue cible. Ce premier repérage des difficultés propres à un public néerlandophone a été effectué auprès d'étudiants de Langue et Culture Françaises de l'Université de Nimègue pendant des séances d'expression orale ou des tests de prononciation.

2.4.1. Premier contexte : schwa final

Rappelons que dans des mots néerlandais, la position finale de mot est le contexte par excellence où un schwa est lexical (comme dans *etage* [et'a:ʒə], par exemple) mais qu'il peut y être aussi un schwa de réduction (comme dans *motor* [m'o:tər]). Du point de vue accentuel, l'accent primaire tombe toujours sur la pénultième d'un mot dont la syllabe finale contient un schwa. Dans tous les cas, il ne sera jamais muet. Inversement, l'apparition d'un schwa lexical est justement exclue en français hexagonal dans les variétés septentrionales à la jonction de deux mots avant une consonne ou une pause (mais voir note 10 supra).

Dans ce contexte, nous avons observé chez les locuteurs néerlandophones débutants une nette interférence du néerlandais. Ils prononcent systématiquement tous les schwas finaux, puisqu'ils adoptent une prononciation qui fait correspondre à tout graphème final <e> un schwa. Ainsi que le montre le spectrogramme suivant, la présence d'un segment vocalique est clairement détectable à la fin de l'occurrence *un régime* [rezimø].

(7) Spectrogramme de « un régime » (locutrice E, niveau débutant)



Par ailleurs, un autre phénomène de la L1 exerce une forte influence sur la maîtrise du comportement de l'*e* caduc français dans ce contexte de fin de mot. En effet, c'est à la frontière des mots, l'entourage même où le schwa lexical est obligatoirement réalisé dans les syllabes ouvertes ou fermées en néerlandais, que les plosives finales sont par ailleurs dévoisées. Les paires suivantes illustrent comment le dévoisement final se déclenche au singulier par exemple quand la plosive se trouve à la frontière du mot. Dans les mêmes mots au pluriel¹² où le suffixe du pluriel + ə repositionne la consonne finale de la racine en attaque de la dernière syllabe, celle-ci est sonore.

(8) Dévoisement final en néerlandais

<i>bed</i>	/bet/	<i>bedden</i>	/bedə/	'lit(s)'
<i>rib</i>	/rɪp/	<i>ribben</i>	/rɪbə/	'côte(s)'
<i>korf</i>	/kɔrf/	<i>korven</i>	/kɔrvə/	'panier(s)'
<i>kaas</i>	/ka:s/	<i>kazen</i>	/ka:zə/	'fromage(s)'

Une fois l'effacement de l'ə final maîtrisé, les apprenants néerlandophones, peu endurcis à la production des consonnes sonores en cette position, connaissent une phase de transfert de ce processus propre à leur langue. Aussi, quand le schwa tombe, la consonne finale est-elle dévoisée dans des réalisations telles que : *il est mala[t]*, *en désespoir de cau[s]* et *un bon élè[f]*. Ce dévoisement impropre des plosives finales en français confère une coloration typiquement « germanique » à leur prononciation.

En résumé, la maîtrise du schwa final français passe par trois stades que nous illustrons ci-dessous en rapportant les prononciations successives de la phrase *il est malade*. Tout d'abord, les apprenants réalisent le ə final de *malade* comme ils le feraient pour le mot néerlandais *salade*. Dans un second temps, ils le suppriment et dévoisent de manière abusive la consonne finale prononcée. Ce n'est qu'après être venus à bout du non dévoisement des consonnes finales qu'ils contrôlent enfin cette partie du processus. Notons qu'il leur restera à saisir les mécanismes du schwa épenthétique dans cette position, point que nous aborderons sous (2.4.3).

¹² Le *n* final du pluriel et des infinitifs n'est pas prononcé.

(9) Prononciations successives du schwa final dans *il est malade*

	Transféré de L1	Acquis de L2
Débutant	[ilemaladə]	ə final réalisé
Intermédiaire	[ilemalat]	dévoisement C finale effacement ə final
Avancé	[ilemalad]	voisement C finale

2.4.2. Deuxième contexte : schwa non final

Avant de considérer les données d'acquisition contenant des schwas en position non finale (interne ou initiale), rappelons que le schwa non final néerlandais n'est jamais muet et que s'il alterne dans cette position, ce n'est jamais avec zéro mais toujours avec une voyelle orale dont il est la variante réduite. Dans ce qui suit, les insuffisances décelées dans la prononciation des apprenants apparaissent conséquemment comme des ingérences de ces deux propriétés de leur schwa maternel : (i) le caractère obligatoire de sa réalisation et (ii) sa qualité de substitut à une voyelle pleine.

2.4.2.1 Abus de réalisation (transfert) et excès d'effacement (erreur de développement)

Tout comme nous l'avons remarqué pour le schwa en syllabe finale ci-dessus, un schwa non final n'est jamais muet en néerlandais alors qu'en français, c'est justement un site où l'on a des alternances entre un segment et une position vide ; la présence obligatoire de l'ə français y est de nouveau conditionnée par la loi des trois consonnes tandis que sa présence sera facultative en fonction du style. Il sera donc plutôt omis en conversation courante.

Les apprenants débutants ont de nouveau une prédisposition à réaliser ce schwa qui tombe en français courant après une consonne dans les syllabes initiales et internes et dans les séries de clitiques. Aussi les débutants réalisent-ils systématiquement le mot *petit* sans amuir le *e* dans *le petit cahier*. Ils ne font pas davantage tomber les *e* dans *appartement* et *je ne le sais pas*.

A un niveau plus avancé, lorsque les locuteurs font chuter l'*e* caduc non final et que le transfert de L1 semble corrigé, on assiste chez les apprenants à une généralisation abusive de l'effacement de schwa aux contextes où la loi des trois consonnes rend justement sa réalisation obligatoire. Csécsy mentionne pareillement cette erreur de développement : « Beaucoup d'étrangers, trompés par une observation superficielle des faits, croient qu'il est plus naturel, plus « français » de ne pas prononcer les *e* dits muets. Ils vont donc faire sauter même ceux que la règle des trois consonnes rend obligatoires et diront /zɪstmä/, /apɑktmä/, voire /diɛktmä/. Or, paradoxalement, un étranger se trahit davantage par un ə abusivement supprimé que par un ə muet facultatif prononcé » (1968 : 74).

(10) Prononciations successives du schwa non final

	Transféré de L1	Acquis de L2
Débutant	<i>le pətɪt cahier</i> <i>appartəment</i>	ə non final réalisé
Intermédiaire	<i>le p(ə)tit cahier</i> <i>*appart(ə)ment</i>	effacement ə non final
Avancé	<i>le p(ə)tit cahier</i> <i>appartəment</i>	Loi des 3 consonnes

2.4.2.2. Recours illégitime à la réduction vocalique

Le néerlandais est une langue qui connaît la réduction vocalique dans les syllabes inaccentuées contiguës à la syllabe portant l'accent primaire et dispose, comme nous l'avons indiqué plus haut, d'un schwa de réduction, contrairement au français qui pour sa part préserve toujours la qualité des voyelles atones. L'apprenant aura fortement tendance à modifier la qualité des noyaux vocaliques des syllabes inaccentuées pénultièmes ce qui entraînera l'émergence de *r-schwas* absolument illégitimes en français hexagonal¹³. Ce transfert négatif est à l'origine de la réduction vocalique de l'avant dernière syllabe dans, par exemple, *Il joue du sax[ə]phone*. Comme le fait remarquer Kleijn (1967 : 9), cette interférence tenace que seule une correction assidue permet de combattre efficacement découle directement du système d'accentuation tonique du néerlandais : « Cruciale est l'influence de l'accent. Ainsi l'étudiant a-t-il constamment des difficultés avec les voyelles françaises en syllabe inaccentuée. Il les fait facilement glisser vers des voyelles qu'on aurait en néerlandais dans cette position, c'est-à-dire des voyelles brèves [ɪ], [y], [ɔ], [ɑ] ou même [ə] » (Kleijn, traduction de D. Nouveau).

Le néerlandais et le français font en effet partie de catégories prosodiques différentes, le néerlandais étant considéré comme « tempo-accentuel » (avec une durée entre les syllabes accentuées assez constante et avec des syllabes inaccentuées souvent réduites) et le français comme « tempo-syllabique » (avec une durée syllabique assez constante et avec des syllabes inaccentuées qui conservent leur timbre). Le parasitage de la caractéristique « tempo-accentuelle » du néerlandais est à l'origine de la réduction intempestive des syllabes inaccentuées. Typologiquement parlant, le néerlandais a un accent tonique dont l'emplacement sur l'une des trois dernières syllabes du mot est conditionné par le poids des syllabes¹⁴. Ceci produit un clair contraste entre syllabes atones et syllabes accentuées. Les voyelles atones d'un mot sont réalisées moins distinctement que les toniques (la tension musculaire mise en œuvre étant moindre) et, leur timbre étant moins clair, des voyelles différentes se confondent en se centralisant par la réduction. Un apprenant néerlandais aura tendance à garder ses propres schémas prosodiques et l'interférence de la sensibilité au poids

¹³ Inversement, le français fait partie des systèmes ayant un accent tonique complètement déterminé qui se caractérise par un accent d'intensité relativement faible voire inaudible situé sur la dernière syllabe des mots ou des groupes rythmiques (Fonagy, 1979).

¹⁴ Voir Nouveau (1994) pour une synthèse des données empiriques et une analyse métrique dans le cadre de la théorie de l'optimalité des différents patrons du système d'accentuation du néerlandais.

des syllabes de sa langue source le conduira à deux types de déviations complémentaires. La prononciation néerlandaise sera caractérisée, comme nous venons juste de l'illustrer, par la réduction inappropriée des voyelles pénultièmes atones, mais aussi par la diphtongaison¹⁵ des voyelles situées en syllabe accentuée.

En résumé, en position non finale, les néerlandophones non seulement connaissent dans la pratique de la conversation courante des difficultés dans le maniement de la caducité et de la loi des trois consonnes mais ils introduisent dans leur interlangue une apophonie accentuelle inexistante en français en produisant des schwas dans les syllabes atones pré-toniques et des diphtongues en syllabe accentuée au lieu des voyelles pleines légitimes.

Il est manifeste qu'aussi bien les *u-schwas* (schwas sous-jacents) que les *r-schwas* (schwas de réduction) néerlandais sont à l'origine de transferts négatifs dans les interlangues. En est-il de même du schwa épenthétique ?

2.4.3. Troisième contexte : le schwa épenthétique

Comme nous l'avons signalé plus haut, la présence ou l'absence d'un <e> graphique n'influence aucunement le traitement de mots tels que *marque* et *Marc* en français septentrional. Ces mots sont homophones et sont réalisés sans schwa final devant une consonne prononcée ou une pause par les locuteurs du français standard, indépendamment de la présence ou non du graphème final <e> (*C'est un pull de marque/Marc*). Par ailleurs, les locuteurs des variétés septentrionales réalisent systématiquement *Marc* et *marque* de nouveau de manière identique dans les séquences *Marc Blanc* et *marque blanche* ([maʁkə]), cette fois-ci en insérant un schwa épenthétique final. Ce schwa joue le rôle de lubrifiant phonique (Martinet 1969) à la jointure des deux mots dans un environnement où le groupe de consonnes rend la prononciation ardue.

En néerlandais, le schwa épenthétique *e-schwa*, est aussi un lubrifiant phonique mais celui-ci intervient, rappelons-le, facultativement à la fin de certains mots néerlandais de manière à scinder des codas complexes (p. ex. *franse fil[ə]m* qui alterne avec *franse film* 'film français'). Van Oostendorp considère ce type d'épenthèse lié au style du locuteur comme quasiment obligatoire (« almost obligatory ») en conversation courante et susceptible de ne pas se produire en style formel (1998 : 118). Si tel est le cas, une différence émerge entre le schwa épenthétique de L1 et celui du français ; le premier est quasi-nécessaire pour scinder des codas complexes dans une syllabe finale superlourde tandis que le second s'avère indispensable à la fin d'un mot en accord avec la loi des trois consonnes dans tous les styles de parole.

Ceci étant, fait singulièrement démonstratif, les apprenants ne reproduisent jamais, à notre connaissance¹⁶, un schwa épenthétique « à la hollandaise » quand ils parlent français¹⁷. Ils ne disent donc pas **j'ai vu un fil[ə]m tchèque* ; ils transfèrent plutôt la deuxième option sans

¹⁵ Ce phénomène de contamination émane logiquement du fait que les mots à accent final en néerlandais ont des syllabes finales superlourdes (de type VXC) ou diphtonguées.

¹⁶ Cette observation a été confirmée par d'autres collègues enseignant la prononciation. En outre, nous n'avons trouvé aucun témoignage d'interférence dans les données enregistrées.

¹⁷ Le fait que l'influence de *e-schwa* en interlangue est inexistante contrairement à ce que l'on a observé pour le schwa lexical (*u-schwa*) et le schwa de réduction (*r-schwa*) précédemment, est tout de même frappant. On aimerait pouvoir éclairer une telle différence de comportement par une étude approfondie.

schwa épenthétique, qui s'avère une reproduction plus fidèle de l'input graphique français : *j'ai vu un film tchèque*. Le caractère « quasi » et non pas « totalement » obligatoire (lié au style) de l'épenthèse de *e-schwa* dans L1 réfère-t-il la possibilité de transfert négatif en L2 ? Ou bien est-il plutôt question du transfert du registre formel dans la langue étrangère ?

Ainsi, les étudiants n'appliquent pas l'épenthèse à la frontière de deux mots, nécessaire support à un groupe de trois consonnes en l'absence d'un *e* graphique. Ils ne produisent pas, comme le feraient de très nombreux locuteurs natifs standard, *j'ai vu un film[ə]tchèque*. A ce propos, Csécsy (1968 : 74) relève que cette tendance à omettre le lubrifiant phonique à la jointure de mots perdure à un niveau même très avancé chez la plupart des étrangers :

« Notons qu'un étranger ne surajoute jamais de ə non étymologique - c'est à dire non marqué par l'écriture par un e muet - ce que font cependant la plupart des Français lorsque la loi des trois consonnes l'exige : un film ə policier, Marc ə Bloch, etc. Absence de tonalité en quelque sorte qui permet de déceler l'étranger même sous une prononciation par ailleurs parfaite ».

L'absence de ce lubrifiant phonique à la frontière des mots, si elle n'est pas problématique en soi, témoigne une fois encore du fait que les apprenants sous-estiment l'écart entre phonie et graphie. L'apprentissage du comportement du schwa nécessite, pour pallier cette contamination de l'écrit, des observations ciblées des données sonores et de leurs transcriptions orthographiques, illustrant que la plupart des schwas graphiques ne sont pas prononcés et que certains schwas prononcés sont absents de la graphie.

Au niveau de la perception, l'écoute de données sonores authentiques des variétés septentrionales fera prendre conscience aux apprenants que le soulagement des groupes consonantiques par l'adjonction d'un schwa lubrifiant phonique fait partie de la compétence d'un locuteur standard du français et qu'elle leur permettra de progresser dans leur compétence en français. Il convient sans doute d'aborder cette question plutôt à un niveau plus avancé, et de donner la priorité à des aspects plus cruciaux dans les phases initiales d'apprentissage concernant la qualité vocalique des voyelles pleines (ne pas les réduire, ni les diphtonguer) et la préservation du voisement des consonnes finales.

2. 5. Difficultés de perception

Dans les paragraphes qui précèdent, nous avons pointé du doigt un certain nombre de contextes où l'*e* caduc pose problème de manière saillante dans la production. Au niveau de la perception, suivant nos propres observations et celles de Matter (2004), il convient de signaler deux contextes où une mauvaise appréciation de la chute de schwa entraîne l'apparition de difficultés de compréhension chez les néerlandophones. Tout d'abord, il est clair que la jonction des mots est un domaine très propice aux méprises. Suite à la chute d'un schwa final, une consonne finale peut se retrouver en contact direct avec une consonne initiale de nature identique ou ne différant que par le voisement. Or, les apprenants ne perçoivent pas la gémignée ainsi obtenue comme une succession de deux consonnes entrecoupée par une frontière de mots. Ils sont sourds à la première partie de la gémignée résultant de la chute du schwa et ce faisant n'entendent pas la préposition *de* qui modifie grandement le sens de la phrase dans l'exemple suivant :

Le locuteur français dit :	<i>j(e)# viens# d(e)#dir(e)#</i>
Le néerlandophone « entend » :	<i>j(e)# viens#dir(e)#</i>

rubrique « Le français expliqué » (www.projet-pfc.net/?pfc-ef:frexplicque:schwa), et celui consacré au public néerlandophone dans la rubrique « Ressources didactiques » (www.projet-pfc.net/?pfc-ef:resdidactique:usagePublics). On ne manquera pas de rappeler que la rubrique « Ressources linguistiques », quant à elle (www.projet-pfc.net/?pfc-ef:ressling), devrait comporter, à terme, un moteur de recherche portant sur le schwa, similaire à celui de l'espace PFC-Recherche, mais avec une interface adaptée au public qui nous concerne ici.

3.1. Espace-ressource sur le schwa : vitrine généraliste

Sur le site, une vitrine généraliste accessible à tous visera à décrire le phénomène du schwa et récapitulera ainsi les diverses réalités du *e* français. L'accent sera notamment mis sur la sensibilisation des utilisateurs (enseignants et apprenants) à la variation sociolinguistique, en faisant un usage adéquat des ressources sonores de la base.

Qu'est-ce que l'e muet ?	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de départ : alternances zéro vs V d'où complexité du phénomène • Les rapports à la graphie • La diversité des usages (petit aperçu nord/sud)
L'e muet dans les variétés septentrionales	<p>Eclairer les différents contextes de la norme de base Espace du français du nord de la France correspond à des graphies non prononcées</p> <p>illustrations sonores des 3 contextes</p> <p><i>En position finale de mot : e pas réalisé devant consonne ou pause</i> <i>En position interne de mot : idem, e pas réalisé devant consonne</i> <i>En syllabe initiale de mot : alternances</i> Complications : <i>e épenthétique et la loi des 3 consonnes, séquences figées, mots composés etc.</i></p>
La variation en francophonie	<p>Traiter la variation géographique du sud de la France et des autres pays francophones (Europe, Afrique, Canada) en nous basant sur les sous-corpus de PFC</p>
Les autres variations	

Une observation guidée des faits favorisera une meilleure compréhension, et donc potentiellement une meilleure maîtrise, du phénomène. Il importera de bien indiquer que ces alternances ne s'appliquent pas uniformément dans toutes les régions. Les points d'enquêtes de Douzens, Marseille et Toulouse permettent d'illustrer, dans les « vrais » accents du sud de la France, les paires du type *lac* et *laque*, *mer* et *mère*, *port* et *pore*, où les schwas se prononcent, alors qu'ils s'amuissent dans les variétés septentrionales. Cette observation des faits constituera la base à partir de laquelle pourront être formulées des recommandations didactiques concernant le traitement du schwa dans l'enseignement, que ce soit pour tout public ou bien, comme pour nos apprenants néerlandais, avec prise en compte des spécificités du public et de sa langue-source.

3.2. Espace-ressource sur le schwa : traitement didactique

Dans l'organisation de l'espace qui lui est consacré dans PFC-EF, il nous semble judicieux de considérer l'*e* caduc français sur les deux plans du développement linguistique des apprenants, celui de la perception et celui de la production, et d'opter, dans cette optique, pour deux stratégies d'enseignement et/ou d'apprentissage distinctes. Nous ne prétendons pas résoudre en quelques paragraphes l'épineuse question de l'enseignement/apprentissage du schwa en français, mais tenterons simplement de contribuer à la recherche de solutions possibles.

Tout en gardant à l'esprit le rôle du facteur orthographique, et la nécessité de traiter la question dans son rapport aux correspondances graphies-phonies, en particulier pour ce qui est de l'apprentissage (morpho-)lexical et de son réinvestissement dans le traitement de la parole continue (mais cela nous entraînerait dans des considérations psycholinguistiques relatives au format d'encodage et aux modèles de perception et de production qui dépasseraient le cadre de cet article), on peut considérer que le traitement didactique du schwa doit : 1) faire prendre conscience aux apprenants de son fonctionnement (de manière explicite, déductive ou inductive), 2) les entraîner à percevoir et comprendre des items (mots ou séquences) contenant des schwas, 3) leur proposer un modèle de production qui corresponde à leurs besoins.

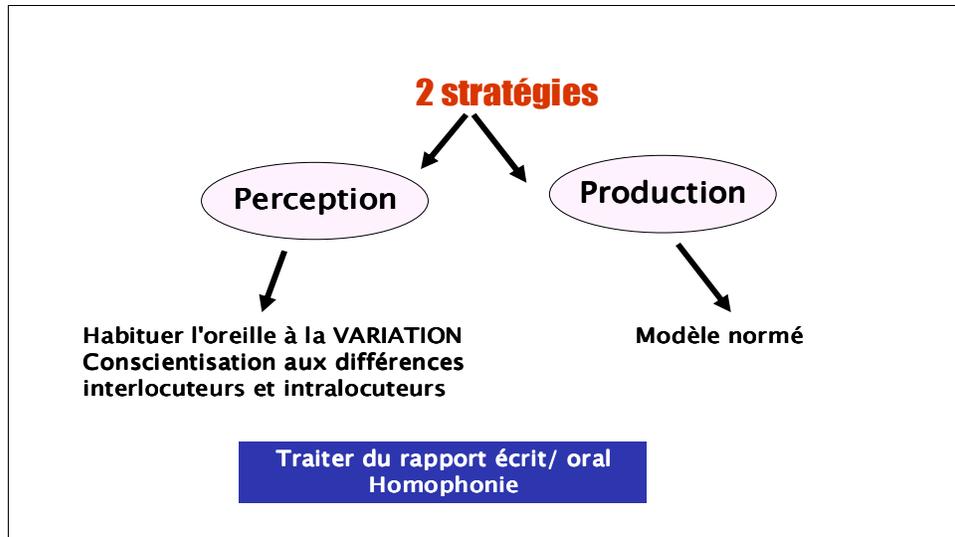
Les deux premiers points sont liés à la vitrine décrite plus haut : il s'agit de sensibiliser les apprenants à la variation, fonction, notamment de l'origine géographique et du style du locuteur en question, et cela en faisant un usage abondant et structuré des ressources de la base : texte lu et moteur de recherche dans les conversations pour la comparabilité des items, activités de repérage à l'aide des enregistrements et de leurs transcriptions.

En ce qui concerne le troisième point, à moins de prendre un modèle particulier pour des raisons spécifiques (voyage d'étude ou installation dans une région particulière qui pourrait justifier l'emploi de tel ou tel locuteur comme modèle de référence), on est en droit d'effectuer des choix et de proposer aux apprenants un modèle que l'on aimerait pouvoir qualifier de « neutre », sinon de « standard », même si, d'un point de vue sociolinguistique et pris dans le cadre de la Francophonie, ces deux appellations ne sont pas sans poser de difficultés. Toutefois, dans une perspective didactique, on se doit de proposer aux apprenants un modèle unique, qui pourra, par la suite, se complexifier ou se modifier au gré de leur parcours d'apprentissage. Une trop grande variabilité en début d'apprentissage, ou le choix d'une variété trop « marquée » de l'avis de certains (hors sociolinguistes), pourrait en effet s'avérer problématique pour l'enseignement et l'apprentissage.

Cette stratégie d'enseignement de la prononciation des items contenant des schwas serait donc, *initialement*, normative et prescriptive. Pour notre public d'apprenants ayant pour langue source le néerlandais, la norme qui nous semble la plus indiquée est celle des variétés septentrionales¹⁹. Pour d'autres L1, d'autres orientations d'enseignement pourraient néanmoins être envisageables, voire conseillées, en fonction des problématiques propres à ce public d'apprenant²⁰.

¹⁹ L'adoption d'une norme méridionale éluderait à première vue certaines difficultés d'apprentissage, puisque les néerlandophones ont une tendance « naturelle » à réaliser les schwas sous-jacents dans leur propre langue et qu'un tel modèle rétablirait une corrélation nette entre phonie et graphie pour la réalisation ou non du *e* dans son plein droit. Nonobstant, la plupart des difficultés liées aux transferts de L1 évoqués plus haut, tels que le dévoisement des consonnes finales prononcées, la réduction des V pleines dans les syllabes inaccentuées, la diphtongaison des V en syllabe accentuée, subsisteraient et on ne serait guère plus avancé. En outre, il est clair que les parlers du sud eux-mêmes ont une forte tendance à se standardiser chez les nouvelles générations avec de plus en plus de schwas finaux non réalisés. Durand et Eychenne (2004) dans leur étude comparative de schwa montrent par exemple qu'à Biarritz, les *e* graphiques finaux ne sont réalisés comme schwa plus que dans 47% des cas. Ce corpus était par ailleurs très hétérogène puisqu'il présentait soit des locuteurs innovateurs, soit des locuteurs conservateurs.

²⁰ Notre positionnement est que, pour favoriser un meilleur apprentissage de la production de l'*e* caduc français, la stratégie ne saurait être générique mais devra plutôt dépendre d'une analyse du système de la langue-source.



En termes de mode d'enseignement, il serait ainsi souhaitable de proposer différents types d'activités, certains prenant en compte les spécificités du public (en particulier pour la production), et d'autres adressés à tous les publics d'apprenants (en particulier en perception). C'est dans le premier type que peut être réinvesti le travail d'analyse effectué précédemment avec les apprenants néerlandophones.

3.3. Espace-ressource pour les apprenants néerlandophones

Outre une présentation générale des processus à l'œuvre dans leur traitement du schwa, destinée à rendre les apprenants néerlandophones attentifs aux phénomènes de transfert, d'hypercorrection, etc., notamment sur la base d'écoute et de comparaison de leurs propres productions avec celles de locuteurs natifs, cet espace devrait proposer des activités particulièrement pertinentes pour ce public, en particulier :

- Reconnaissance lexicale en contextes de chute de schwa final et d'enchaînement ;
- Entraînement à la discrimination perceptive avec des quasi-homophones (p. ex. : *tu le redonnes, tu leur donnes*) ;
- Activités plaçant l'accent sur les contrastes de voisement final (p. ex. : *il ne s'occupe pas de lavage vs. il ne s'occupe pas de la vache ; ce sont des bagues vs. ce sont des bacs*), ainsi que sur les schwas en contexte interne (p. ex. : *il a voulu la jeter vs. il a voulu l'acheter*).

Par la suite, on pourrait envisager de mettre sur pied un dispositif d'analyse en vue d'évaluer le bien fondé des démarches proposées et des choix effectués.

4. Conclusion

Dans cet article, nous avons abordé la problématique du traitement du schwa en français par des apprenants étrangers, en mettant en avant le cas particulier des apprenants néerlandophones. De cet examen sont ressorties quelques grandes tendances développementales qui interrogent les pratiques enseignantes sur la question : comment faciliter l'apprentissage du fonctionnement du schwa par ces apprenants ? En guise de modeste contribution à une tentative de réponse, le projet PFC-EF consacre un espace particulier à ce point délicat du français, espace qui prendra deux formes : l'une de présentation générale du phénomène de schwa en français sur la base des données PFC,

l'autre axée sur les apprenants néerlandophones et distinguant les pôles production/perception du modèle pédagogique. C'est à la constitution complète de cet espace-ressource en ligne pour les enseignants et les apprenants, voire certains chercheurs, que nous devons à présent nous atteler, avant de pouvoir en proposer une description plus exhaustive.

Bibliographie

Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam : John Benjamins

Csécsy, M. (1968). *Le verbe français*. Paris : Hachette.

Csécsy, M. (1971). Les marques orales du nombre. In A. Rigault (éd.) *La grammaire du français parlé*. Paris : Hachette, 93-104.

Chéreau, C., M. G. Gaskell & N. Dumay (2007). Reading spoken words : orthographic effects in auditory priming. *Cognition* 102 : 341-360.

Detey, S. (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques* 2 (1) : 19-36.

Detey, S., J. Durand & J.-L. Nespoulous (2005). Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère. *Revue PArôle* 34/35/36 (supplément) : 139-186.

Detey, S. & J.-L. Nespoulous (2008). Can orthography influence L2 syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonantal clusters. *Lingua* 118 (1) : 66-81.

Detey, S. & D. Nouveau (2006). PFC pour l'enseignement du français : lancement du projet PFC-EF. *Colloque « Phonologie du français : du social au cognitif »*, Paris, MSH.
http://www.projet-pfc.net/?u_act=download&dfile=PFC-EF_Lancement_Decembre06.pdf&

Dijkstra, T., U. H. Frauenfelder & R. Schreuder (1993). Bidirectional grapheme-phoneme activation in a bimodal detection task. *Journal of Experimental Psychology : human perception and performance* 19 (5) : 931-950.

Durand, J. & S. Detey (2007). Ressources pour l'apprentissage et grands corpus de français parlé : le projet PFC-EF et le cas de la liaison en français. In N. Spanghero-Gaillard et M. Billières (éds.), *Actes de DidCog2007*, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 75-80.

Durand J. & J. Eychenne (2004). Le schwa en français : pourquoi des corpus ? In T. Scheer (éd.) *Corpus* 3 : 311-56.

Durand, J. & B. Laks (2000). Relire les phonologues du français : Maurice Grammont et la loi des trois consonnes. *Langue Française* 126 : 29-39.

- Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In : C. Pusch & W. Raible (éds.) *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106.
- Durand, J. & C. Lyche (2003). Le projet 'Phonologie du français contemporain' (PFC) et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds.) *Corpus et variation en phonologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 213-276.
- Fónagy, I. (1979). L'accent français : un accent probabilitaire. *Studia Phonetica* 15 : 123-233.
- Fónagy, I. (1988) Le français change de visage ? *Revue Romane* 24 (2) : 225-254.
- Fouré, H. (1932). L'E Muet. *The Modern Language Journal* 16: 632-8.
- Grammont, M. (1894). Le patois de la Franche-Montagne et en particulier de Damprichard (Franche-Comté). IV : La loi des trois consonnes. *Mémoires de la Société de linguistique de Paris* 8, 53-90.
- Grammont, M. (1922). *Traité pratique de prononciation française*. Paris : Larousse.
- Hansen, A. B. (1997). Le nouveau [ə] prépausal dans le français parlé à Paris. In J. Perrot (éd.) *Polyphonie pour Iván Fónagy. Mélanges offerts en hommage à Iván Fónagy par un groupe de disciples, collègues et admirateurs*. Paris : L'Harmattan, 173-198.
- Hansen, M-B. M. & A. B. Hansen (2003). Le [ə] prépausal et l'interaction. *Etudes Romanes* 54 (i), Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé. Actes du colloque international : 89-109.
- Katz, L. & R. Frost (1992). The reading process is different for different orthographies : the orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam : Elsevier Science Publishers, 67-84.
- Kleijn, P. B. (1967). *Uitspraak oefeningen voor Frans-studierenden*. 'S-Hertogenbosch : Malmberg.
- Lange, M. & A. Content (1999). The grapho-phonological system of written French : statistical analysis and empirical validation. *Proceedings of the 37th Conference of the Association for Computational Linguistics*, Morristown : ACL, 436-442.
- Léon, P. (1987). E caduc : facteurs distributionnels et prosodiques dans deux types de discours. *Proceedings XIth ICPhS* vol. 3. Talinn, Estonie, 109-112.
- Léon P. (1996). *Phonétisme et prononciations du Français avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- Major, J. (1987). Foreign accent: recent research and theory. *International Review of Applied Linguistics* 15 : 185-202.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris : PUF.

Massaro, D. W. & M. M. Cohen (1994). Visual, orthographic and lexical influences in reading. *Journal of Experimental Psychology : human perception and performance* 20 (6) : 1107-1128.

Matter, J. F. (2004). *Uitgesproken Frans*. Amsterdam : Editions De Werelt.

Nouveau, D. (1993). *Language acquisition, metrical theory, and optimality. A study of Dutch word stress*. Thèse de Doctorat. OTS publications : Université d'Utrecht.

Nouveau, D. (1999). Review of Archibald 's Second Language Phonology (Amsterdam: John Benjamins). *The Clarion* 5 (1): 32-38.

Oostdijk, N (2000). The design of the Spoken Dutch Corpus. In P. Peters, P. Collins & A. Smith (eds.) *Language and Computers, New Frontiers of Corpus Research. Papers from the Twenty first International Conference on English Language Research on Computerized Corpora*. Amsterdam : Rodopi, 105-112.

Oostendorp, M. V. (1995). *Vowel quality and syllable projection*. Thèse de Doctorat, Université du Brabant.

Saussure, F. d. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Schwartz, L. (1930). The Parisian accent according to the Institut de phonétique. *The French Review* 3 (4): 203-242.

Trubetzkoy, N.S. (1939). *Principes de phonologie*. Klincksieck : Paris.

**Extraits de conversations :
vers une analyse linguistique**

CONVERSATION À NYON : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse

Helene N. Andreassen¹ et Sylvain Detey²

¹IS/CASTL, Université de Tromsø. Courriel : helene.nordgard.andreassen@hum.uit.no

²Laboratoire Dyalang, Université de Rouen. Courriel : sylvain.detey@univ-rouen.fr

1. Introduction¹

La Suisse jouit d'une situation linguistique unique avec quatre langues officielles, l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Seul le canton des Grisons maintient le romanche comme langue officielle, mais ceci en cohabitation avec l'allemand et l'italien. Les cantons de Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud sont linguistiquement français, tandis que Berne, Fribourg et Valais sont franco-allemands.

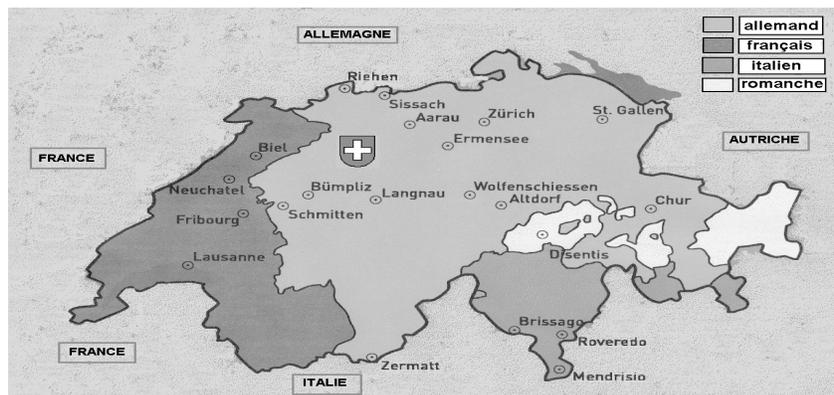


Figure 1 : Découpage linguistique en Suisse²

L'extrait transcrit en annexe est tiré d'une conversation guidée entre un locuteur suisse et l'enquêtrice, locutrice francophone non native, alors étudiante en linguistique française. Le locuteur interviewé est un homme âgé de 31 ans au moment de l'enquête. Il a habité à Grens (commune du district de Nyon) jusqu'à l'âge de 27 ans, avant de déménager avec sa famille à Prangins (autre commune du district de Nyon), où il travaille comme ébéniste. Nyon est la capitale d'un district comprenant 47 communes. La ville est située au bord du Lac Léman, dans le canton de Vaud.

¹ Remerciements à Julien Eychenne, Jacques Durand, Stéphanie Kelly, Dominique Nouveau, Lidia Philippe, Nathalie Rossi-Gensane et Gabor Turcsan, ainsi qu'à Chantal Lyche pour ses commentaires sur les aspects phonologiques.

² http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/suisse_carte-IngC.htm

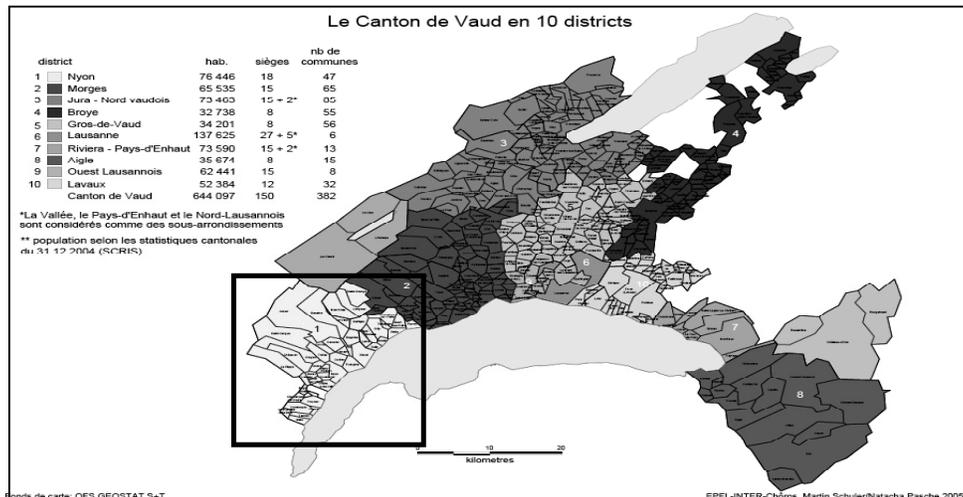


Figure 2 : Les districts du canton de Vaud³

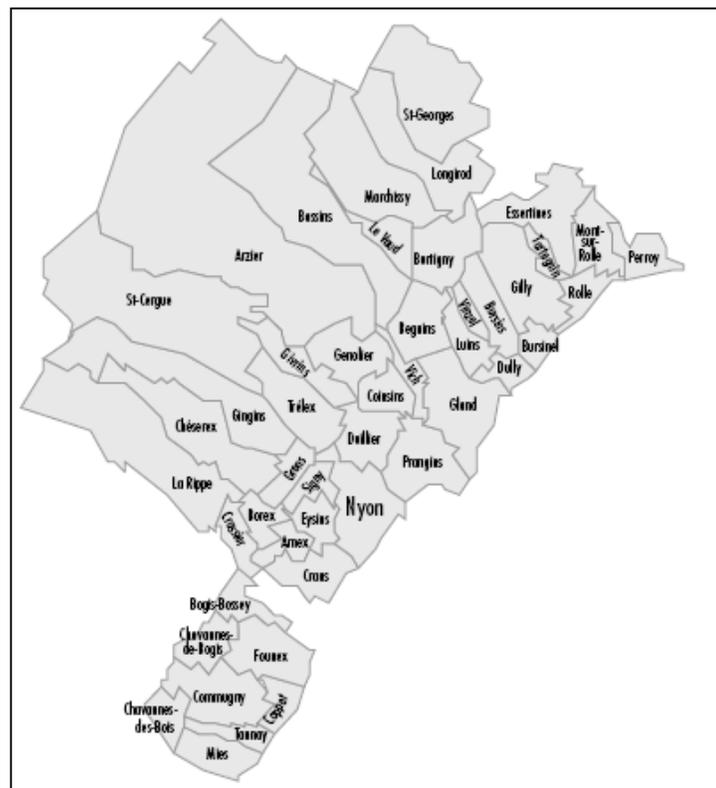


Figure 3 : Les communes du district de Nyon⁴

Il faut noter que le caractère « guidé » de la conversation, qui prend place dans le cadre d'une enquête sociolinguistique, entraîne : 1) une certaine gêne (et ainsi quelques erreurs de performance) de la part des deux interlocuteurs, 2) une certaine pauvreté interactionnelle (question, réponse, relance) et 3) un style langagier relativement « soutenu » de la part du

³ <http://www.dinf.vd.ch/decter/documents/carteA3DECTER.pdf>

⁴ <http://www.vd.ch/fr/themes/territoire/districts/cartes-des-districts/>

locuteur, qui ne permet sans doute pas d'avoir accès à son parler « spontané », et ainsi à certains traits linguistiques particulièrement idiomatiques.

Néanmoins on retrouve dans cet entretien, d'une part un ensemble de traits typiques de l'oral (par opposition à l'écrit), et d'autre part certaines caractéristiques du français suisse (par opposition à d'autres variétés de français), en particulier phonologiques.

2. Remarques générales sur les différences entre oral et écrit

Avant même de s'intéresser aux spécificités du français oral (Blanche-Benveniste, 1997) telles qu'elles apparaissent dans cet entretien, il faut rappeler que l'oral et l'écrit diffèrent, quelle que soit la langue à l'étude, en ce que la structuration du discours oral s'opère en temps réel, laissant apparaître un ensemble de traces linguistiques qui seront absentes du discours écrit achevé. A travers ces traces, il est possible de suivre la pensée du locuteur en construction au fur et à mesure de son énonciation.

Parmi ces caractéristiques générales de l'oral figurent dans le texte des *hésitations*, indiquées notamment par *euh* dans la transcription, ainsi que des *répétitions* qui rendent compte de l'activité du locuteur en train de « chercher ses mots » : *qui se, qui se sont* (l. 13), *il y a une, une, une* (l. 25), *nous on fait euh, on fait* (l. 26), *on fait, on fait la fête* (l. 28), *il y a un, un mec* (l. 33), *sur les, les gens, les les histoires* (l. 40-41), *on fait, ouais on fait des cabarets* (l. 48). Ces répétitions peuvent aussi se transformer en *redondances* : *c'est sympa. Ouais, puis c'est, c'est rigolo. C'est sympa.* (l. 29).

On trouve également des *amorces* d'énoncés *inachevés*, qui donnent lieu à des *spécifications*, des *reformulations* et/ou des *autocorrections* : *on fait, on garde le euh, on va chercher* (l. 4) [passage du verbe générique *faire* à des verbes plus précis] ; *on donne euh, aussi euh, je donne* (l. 5) [passage du *on*, sujet de l'énoncé précédent, à *je*] ; *pour les, pour avoir le brevet, le papier de sauveteur* (l. 6) [on remarque ici le passage d'un nom précis, *brevet*, à un autre moins précis, *papier*, précisé cependant par le complément *de sauveteur*] ; *qui, qu'il faut* (l. 13) [passage du pronom sujet utilisé précédemment, *qui*, au pronom complément, *qu'*] ; *on va ja/ il y a jamais per/ beaucoup* (l. 17) [*on va* est modifié en *il y a*, puis *per[sonne]* est modifié en *beaucoup*] ; *Enfin, je (x), ouais, je suis pas, non je joue pas, je fais* (l. 21) [qui précise et modifie, notamment grâce à l'adverbe *enfin*, l'énoncé précédent *je fais aussi le théâtre*, ce dernier pouvant laisser penser que le locuteur est acteur et joue des rôles] ; *le, la sono* (l. 22) [le masculin *le* pouvant renvoyer au *son* : en effet, l. 26 le locuteur utilise le mot *son* au lieu de *sono*] ; *on fait, on est, nous là on est, on est deux cop/ trois copains* (l. 24) ; *et puis on va euh.* (l. 26) [énoncé inachevé] ; *mais qui sont, c'est écrit* (l. 33) [énoncé inachevé, reformulé] ; *c'est des, c'est plutôt des* (l. 38) [le locuteur nuance son propos à l'aide de l'adverbe *plutôt*] ; *c'est, il fait, il met en scène* (l. 38) ; *ils sont, ils répètent là* (l. 44) ; *mais c'est, ça dure* (l. 50) ; *sinon je fais. Maintenant je m'occupe* (l. 57) [dans un premier temps, le locuteur reprend le verbe *faire* utilisé par l'enquêtrice dans sa question *qu'est-ce que tu fais*, puis l'abandonne et utilise le verbe *s'occuper*, plus précis] ; *mais. Voilà, non en général* (l. 55).

D'un point de vue syntaxique, ces *inachèvements* et *reformulations* donnent parfois lieu à des *ruptures* dans la syntaxe de l'énoncé : *comme on est trois [...] on fait, puis en général* (l. 27-28) ; *il y a un, un mec là qui fait part/ le metteur en scène [...] c'est lui qui* (l. 33-34) ; *on va commencer une nouvelle euh, c'est une revue* (l. 35) ; *et puis. Ou bien des fois on, des f/ bon, il y a des années* (l. 52). Ces ruptures peuvent s'expliquer par des « retours en arrière »

ou des *incidentes*, comme dans *et puis sur euh, en général il y a ça et puis sur les* (l. 40) [*ça* renvoie à l'énoncé précédent (*Ce qui se passe dans le monde*)].

Ces caractéristiques générales de l'oral étant rappelées, nous pouvons à présent nous pencher sur les spécificités du français (Walter, 1988) que l'on retrouve dans cet entretien.

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le caractère relativement peu naturel de la situation d'entretien, ou plus exactement son « poids cognitif », qui la rapproche d'une situation « naturelle » de tâche complexe, en l'occurrence communicative, à réaliser, ne permet pas d'avoir accès à certaines caractéristiques lexicales et syntaxiques du parler suisse, bien attestées par ailleurs (Pöll, 2001).

En effet, un certain nombre des mots particuliers au français suisse (Knecht, 2000) sont des *statalismes*⁵, comme *canton* (Etat-membre de la Confédération helvétique), *case postale* (boîte postale), *syndic* (maire), *maturité* (examen équivalent au baccalauréat français) et *gymnase* (lycée). D'autres termes sont d'origine franco-provençale, c'est-à-dire les variétés parlées dans la région avant l'introduction du français. Il existe également un certain nombre d'archaïsmes, des termes maintenant abandonnés dans le français de référence. Quelques mots, comme *foehn* (sèche-cheveux) et *poutzer*, sont empruntés à l'allemand, tandis que certains sont de véritables innovations suisses, comme par exemple *caquelon* (poêlon de terre dans lequel on fait la fondue) et *natel* (téléphone portable). Or ces items n'apparaissent pas dans notre extrait.

Il en est de même sur le plan de la syntaxe, car même si les particularités syntaxiques sont peu nombreuses dans le français suisse, on y trouve parfois l'usage vivant du surcomposé, dans les propositions temporelles (au lieu du passé antérieur) et les propositions indépendantes ou principales du type *il a eu plu davantage*. Les Romands peuvent également remplacer l'auxiliaire du futur *aller* par *vouloir* (par exemple *tu vas/veux tomber*). Un dernier trait à mentionner est l'utilisation courante de constructions syntaxiques formées d'un verbe et d'un adverbe, ou d'un verbe et d'une préposition (prenant la valeur d'un adverbe), comme dans *il va avec, il me copie dessus, il lui crie après*. (Singy 1996 : 58). Cependant, ces traits syntaxiques ne figurent pas dans l'extrait à l'étude, et, sauf pour les expressions *toutes les années* (l. 25-26) et *tourné au rigolo* (l. 40), qui pourraient appartenir au parler local, on peut considérer que nous avons ici, du point de vue lexical et syntaxique au moins, un parler francophone européen assez « standard ».

3.1. Lexique

En français comme dans les autres langues, il existe à l'oral un lexique qui, s'il peut parfois exister dans un certain type de presse ou de littérature, reste néanmoins beaucoup plus typique de l'oral que de l'écrit très formel. Il faut toutefois souligner que la distinction oral/écrit formel recoupe ici celles relatives aux différents « registres » ou « niveaux » de langue, sur une échelle allant du « très familier » au « très formel », à l'oral ou à l'écrit.

⁵ statalisme : toute unité lexicale qui renvoie à une réalité institutionnelle propre à un Etat donné (Pohl 1979, référence citée dans Singy 1996).

Parmi ces items que l'on pourrait assigner au registre « familier », on trouve ici des noms (*effets lumières* (l. 27) [concaténation], *sono* (l. 22) [troncation courante], *copains* (l. 24) [registre familier], *mec* (l. 33) [registre très familier / argotique]), des adverbes (*ouais* (l. 11, 21, etc.) [forme orale familière typique de *oui*, dont la valeur pragmatique se distingue parfois de celle de « oui » car elle correspond systématiquement à l'assentiment, alors que celle du « oui » peut être d'ordre métalinguistique (« oui, mais »]), *plein* (dans *plein de choses*) (l. 11) [forme orale / familière de « beaucoup »]), des adjectifs (*sympa* (l. 29) [troncation très courante en voie de lexicalisation], *rigolo* (l. 29) et *rigolote* (l. 60) [registre familier]), *bonnard* (l. 59) [sans marque du féminin dans *elle est bonnard*, registre très familier / argotique en français standard, mais peut-être plus usuel en français suisse, avec une légère différence sémantique (« sympathique », « aimable », « de bonne compagnie » en français suisse)], ainsi que d'autres items qui relèvent d'un registre familier dans l'usage qui en est fait ici par le locuteur (*des fois* (dans *des fois quand*) (l. 14), *tout d'un coup* (l. 14), *il y a besoin* (l. 26-27), *comme il faut* (l. 29) [à interpréter ici en tant qu'expression de « connivence » avec l'enquêtrice, comme cela apparaît à travers les rires à cet endroit], *sinon* (l. 48)).

Il en est de même pour certains verbes (*veut dire* (dans *ça veut dire*) (l. 4), *arrivent* (dans *arrivent pas à*) (l. 15)), notamment le verbe « faire » (*fais* (dans *fais l'éclairage*) (l. 22, 26)) qui est un verbe générique et sert ainsi de substitut à de nombreux autres verbes, en particulier à l'oral. On relèvera également d'autres structures appartenant au registre familier et très présentes à l'oral comme *et puis* (l. 7, 14, 17) [redondance], *ou bien* (l. 13), ainsi que *et tout ça* (l. 5, 27) et *comme ça* (l. 15) dont le registre est lié à l'utilisation du pronom *ça* (l. 4, 5, etc.), forme typiquement familière de « cela », utilisée notamment à l'oral pour la mise en relief (*parce que ça là, ça c'est* (l. 54)).

3.2. Syntaxe et discours

Tout aussi typiques du français familier oral que le pronom *ça*, apparaissent le pronom *on* (l. 11, 12, etc.) et la forme *c'est* (l. 33, 38, etc.) qui viennent se substituer respectivement à « nous » et à « ce sont » dans le discours ordinaire. Parmi les autres faits standards du français parlé, on doit mentionner l'omission habituellement très fréquente et totale dans cet extrait (l. 15, 17, 21, 35, 43) de la particule négative *ne*, notamment dans les structures classiques *il y a jamais* (l. 17), *je suis pas* (l. 21) [et dans les autres structures « je-Verbe-pas » comme *je joue pas* (l. 21)], *je sais pas* (l. 35).

Ceci nous conduit à nous intéresser plus encore à la syntaxe du français oral, et parmi les constructions typiques, on relève notamment les structures de thématization *nous là on est* (l. 24), *ma fille, elle est* (l. 59) [thématisation typique de l'oral spontané ; on remarque que dans ce dernier cas, le topique est proposé par l'enquêtrice (*ta fille*, l. 58), qui est repris et accepté par le locuteur (*Ma fille. Ma fille, elle est*)], *il y a des gens [...] ils arrivent pas* (l. 14-15) [construction familière « il y a... qui... » rendue plus familière encore par la suppression de « qui »]. Toujours dans le registre familier, on relève l'absence de « où » (nécessaire dans un écrit formel) dans les énoncés suivants : *il y a des fois on a été* (l. 12), *il y a des années on fait* (l. 52).

Parmi les tournures beaucoup moins usuelles et quasiment agrammaticales, on remarquera les séquences *puis qu'on peut aller, qu'on est là* (l. 17) [il y a rupture entre le 1^{er} et le 2^{ème} « que » ; la deuxième partie correspond à une relative défactive] et *trois copains qu'on fait* (l. 24) [signification obscure, sans doute à rapprocher d'un décumul du relatif « que+on » (par exemple : « c'est nous qu'on ») dans un énoncé inachevé] qui présentent un usage inhabituel

de « que », même si on le retrouve parfois, dans d'autres structures, dans la syntaxe « populaire ».

Enfin, on signalera trois points qui pourraient surprendre un auditeur francophone, en raison de l'écart marqué par rapport à la norme attendue : *je fais le sauvetage* (l. 2) [on attendrait « du », « des » ou même « les » sauvetage(s), dans ce contexte], *je donne les cours* (l. 5) [on attendrait « des » cours], *je fais aussi le théâtre* (l. 21) [on attendrait « du » théâtre]. Si la séquence *morts [...] qui se sont suicidés* (l. 13) [un mort ne se suicide pas] peut surprendre, cela fait parties des « facilités » de langage compréhensibles et praticables par tous les locuteurs francophones.

4. Prononciation

Face à la transcription orthographique qui est donnée de cet entretien, il ne faut pas oublier que celle-ci ne reflète pas fidèlement sa réalisation orale, mais qu'elle correspond à certaines conventions de transcription, exposées notamment dans Durand et Tarrier (2006). A titre d'exemple, mentionnons les faits « ordinaires » : *il y a* prononcé [ja] (l. 11, l. 12, etc.), *qu'il faut* prononcé [kfo] (l. 13). Plus techniquement, nous parlerons de phonologie et relèverons certains points remarquables des dites réalisations, qui reflètent le système phonologique du locuteur en question, en partie caractéristique du système suisse.

4.1. Niveau segmental

Globalement, il apparaît dans cet extrait que le locuteur présente un français relativement standard en ce qui concerne les consonnes et le schwa, et qu'il s'en distingue surtout par son système vocalique.

4.1.1. Consonnes

De manière générale, l'inventaire consonantique du français suisse ne diverge pas du système dit standard. On remarquera cependant chez quelques locuteurs une légère tendance à l'affrication.

Lieu d'articulation		bilabiales	Labiodentales	dentales	Alvéolaires	palato- alvéolaires	palatales	vélares	uvulaires
plosives	nasales		m		n		ɲ		
	orales	sourdes	p		t			k	
		sonores	b		d			g	
fricatives	sourdes		f		s	ʃ			
	sonores		v		z	ʒ			
approximantes	latérales				l				
	centrales								ʁ

Figure 4 : L'inventaire consonantique du français (d'après Tranel 1987 : 222)

4.1.2. Voyelles

On remarquera, quant aux voyelles, que la durée vocalique joue un rôle plus décisif dans le système phonologique du français suisse que dans celui d'un français dit de référence, tout en indiquant que cette durée ne se maintient pas dans toutes les variétés romandes.

		antérieures				Postérieures			
		non arrondies		arrondies		non arrondies		arrondies	
		brèves	longues	brèves	longues	Brèves	longues	brèves	longues
glissantes		j		ɥ				w	
orales	fermées	i	i:	y	y:			u	u:
	mi-fermées	e	e:	ø	ø:			o	
	mi-ouvertes	ɛ	ɛ:	œ				ɔ	
	ouvertes	a				a	a:		
nasales		ɛ̃		œ̃		ã		õ	

Figure 5 : L'inventaire vocalique du français suisse

Par rapport aux descriptions que l'on peut trouver de la prononciation du français suisse (par exemple Andreassen 2006 et Andreassen & Lyche 2003), ce locuteur présente les caractéristiques suivantes, en accord avec le français suisse mais remarquables par rapport à ce que l'on pourrait attendre d'un français standard.

4.1.2.1. Opposition /o ɔ/

L'opposition /o ɔ/ est dans d'autres variétés du français neutralisée en position finale accentuée, conformément à la *Loi de Position*. Dans le français suisse, au contraire, cette opposition se maintient chez certains locuteurs également dans ce dernier environnement : *mot – maux* /mɔ mo/. Dans l'extrait sélectionné, ce locuteur ne nous donne pas d'exemple de /ɔ/ final. Tout comme on l'observerait dans un français standard, le /o/ s'ouvre devant /ʁ/ en français suisse : *alors* prononcé [alɔʁ] (1. 15). Ce locuteur prononce cependant en syllabe fermée accentuée un [ɔ] plus fermé : *fort* prononcé [fɔ:ʁ] (1. 14), *port* prononcé [pɔ:ʁ] (1. 15).

4.1.2.2. Opposition /a a/

La plupart des Vaudois, y compris le présent locuteur, maintiennent l'opposition entre /a/ antérieur et /a/ postérieur. Leur valeur contrastive est neutralisée devant [ʒ], en faveur de [a] : *sauvetage* prononcé [sɔfta:ʒ] (1. 2) [le [ʒ] est dans cet exemple sujet à l'assourdissement final], *éclairage* prononcé [ɛkleʁa:ʒ] (1. 22), *village* prononcé [vila:ʒ] (1. 41). Le /a/ postérieur est souvent favorisé dans des formes comprenant un « â » dans la graphie : *théâtre* prononcé [tea(:)tʁ] (1. 21-22), *château* prononcé [ʃato] (1. 53-54). L'existence d'un /a/ s'observe également dans la forme verbale *casse* [kas] (1. 60), indiquant la survivance de la distribution ancienne de /a/ dans les verbes dont la racine se termine par -ass.⁶ Le /a/ est également trouvé

⁶ Delattre (1957)

en position tonique lorsque la syllabe est fermée par une suite ObsLiq : *cadavres* prononcé [kɑdɑ:vʁ] (1. 12), *abordables* prononcé [abɔʁdɑ:bl] (1. 51).

4.1.3. Schwas

Nous considérons ici qu'un « e » graphique est un schwa potentiel. Dell (1985) présente les règles d'effacement de schwa, dont l'essentiel est que le schwa peut s'effacer lorsqu'il est précédé d'une seule consonne prononcée. Si la chute du schwa est obligatoire ou facultative dépend de sa position dans le groupe rythmique. A l'initiale, le schwa tend à se réaliser, sauf s'il est précédé d'une fricative : *je fais* prononcé [ʃfɛ] (1. 30), *je m'occupe* prononcé [ʒmɔkyp] (1. 57). En position finale de groupe, il tombe même s'il est précédé de deux consonnes : *choes* prononcé [ʃo:z] (1. 11), *panne* prononcé [pan] (1. 12), *théâtre* prononcé [teɑ:tʁ] (1. 31).

A l'intérieur du groupe rythmique, la distribution du schwa est plus complexe. En syllabe initiale de polysyllabe et dans les monosyllabes, on suit la règle générale. Le schwa se réalise, précédé de deux consonnes : *avec le bateau* prononcé [avɛklɔbato] (1. 12), *une revue* prononcé [ynɔvy:] (1. 35-36), *une demi-heure* prononcé [yndəmiœ:ʁ] (1. 50). Précédé d'une seule consonne, le schwa se réalise facultativement : *coups de vent* prononcé [kudvɑ̃] (1. 14), *dans le monde* prononcé [dɑ̃lmɔ̃d] (1. 39), *des petites* prononcé [dɛptit] (1. 48). Cette absence de schwa est facultative, et l'on trouve des occurrences où le schwa est prononcé dans le même environnement : *papier de sauveteur* prononcé [papjɛdəsɔftœ:ʁ] (1. 6), *des vedettes* prononcé [devɛdɛt] (1. 51). On sait qu'à l'intérieur d'un groupe rythmique, un schwa précédé par deux consonnes peut apparaître en finale de mot, lorsque le mot suivant commence lui aussi par une consonne. Dans notre extrait par contre, le schwa est effacé et nous avons : *parlent dans* prononcé [paʁldɑ̃] (1. 41), *abordables pour* prononcé [abɔʁdɑ:blpu] (1. 51), sans élision de la liquide //.

4.1.4. Morphophonologie

Le suffixe déverbatif *-ée* [e:(j)] que l'on trouve dans *éreintée* (grande fatigue), *craqueée* (craquement/grande quantité) et *gonfleée* (grande quantité de nourriture ou de boisson ingérée), est d'origine franco-provençale. Il est productif et sert souvent à exprimer l'action verbale sous un aspect généralement quantitatif (Singy 1996 : 59). Les noms en *-ée* sont féminins et ce suffixe est de ce fait considéré comme une marque de ce genre. Le terme est davantage justifié par le fait que d'autres noms féminins en *-ée* ainsi que la variante féminine du participe passé se prononcent [e:(j)] : *toutes les annees* prononcé [tutlezane:j] (1. 26), *montees* prononcé [mɔ̃te:] (1. 49).

Enfin, on notera la réalisation [nwaj] de la forme verbale *noie* (1. 17), fréquemment réalisée [nwa] en français standard.

4.2. Niveau suprasegmental

A ce niveau d'analyse, le locuteur se distingue peu du français standard, notamment en ce qui concerne les liaisons et réductions. Certains schémas accentuels sont en revanche remarquables.

4.2.1. Réductions

Tout comme dans d'autres variétés du français, on atteste dans le français suisse des réductions segmentales destinées à rendre la structure syllabique moins marquée. Un premier point est l'absence de la glissante [ɥ] et de ce fait l'allègement du noyau dans *puis* prononcé [pi] (l. 14, 52). Cette simplification est en voie de grammaticalisation. D'autres exemples de réduction segmentale sont : *quand il y a* prononcé [kãtja] (l. 14), *ils arrivent* prononcé [izariv] (l. 15), *comme il faut* prononcé [kãmifo] (l. 29), *pour* prononcé [pu] (l. 31, 43, 51), *je sais pas* prononcé [ʃsɛpa] (l. 35) et *ils sont pas* prononcé [sõpa] (l. 43). Dans le cas d'une suite ObsLiqə#C à l'intérieur d'un groupe rythmique, la liquide peut chuter avec le schwa, simplifiant la structure syllabique : *souffle très fort* prononcé [suftʁɛfɔ:ʁ] (l. 14), *spectacles dehors* prononcé [spɛktakdø:ʁ] (l. 53). L'aspect oral de l'entretien se traduit également par l'effacement, parfois moins motivé structurellement, de segments appartenant aux parties atones de l'énoncé : *avec* prononcé [æk] (l. 15, 16),

4.2.2. Liaisons

L'absence de liaison facultative caractérise souvent la conversation. Cet extrait ne fait pas exception, et si les liaisons obligatoires sont toutes faites : *ils arrivent* prononcé [izariv] (l. 15), *les effets* prononcé [lezɛfɛ] (l. 27), aucune liaison facultative n'est réalisée : *sont / en difficulté* (l. 4), *je suis / ébéniste* (l. 30), *c'est / écrit* (l. 33). On notera pour terminer que la prononciation de la conjonction *quand* tend à se lexicaliser avec un /t/ réalisé : *quand les gens* (l. 42). Si l'on peut parler de liaison dans *quand on arrive* (l. 18), la prononciation du /t/ dans *quand les gens* nous incite à penser que la conjonction est normalement prononcée chez ce locuteur avec une consonne finale.

4.2.3. Accentuation

L'accent neutre en français est porté par la syllabe finale d'un groupe rythmique (sauf quand la syllabe comprend un schwa), mais une caractéristique du français suisse est l'accentuation possible de l'avant-dernière (ou la pénultième) syllabe de groupe. Lorsqu'on atteste ce type d'accent dans d'autres variétés, il reflète surtout une volonté d'expression d'emphase ou d'affection, contrairement au français suisse où cette accentuation est neutre d'un point de vue affectif. Cet accent pénultième est fréquemment accompagné d'une montée de la courbe mélodique : *qui sont en panne* (l. 11), *avec les voiliers* (l. 15), *c'est tout* (l. 16), *la sono* (l. 22), à *Prangins* (l. 22). Certaines voyelles accentuées sont également très allongées : *qui parlent* (l. 41), *je m'occupe de ma fille* (l. 57).

On pourrait s'attendre à ce que le rythme qui est perçu comme relativement lent à cause de la longueur vocalique, influe sur le nombre de schwas élidés. Or, on remarque que, si le rythme peut être caractérisé comme andante, les schwas ne sont pas maintenus pour autant.

Bibliographie

Andreassen, H.N. (2006). Aspects de la durée vocalique dans le vaudois. In A.C. Simon, G. Caelen-Haumont & C. Pagliano (eds.) *Bulletin PFC 6 : Prosodie du français contemporain*. ERSS, UMR 5610, CNRS & Université de Toulouse-Le Mirail, 115-133.

Andreassen, H.N. & C. Lyche (2003). La phonologie du français contemporain : le vaudois en Suisse. *La tribune internationale des langues vivantes* 33 : 64-71.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap : Ophrys.

Delattre, P. (1957). La question des deux 'a' en français. *The French review* 31(2) : 141-148.

Dell, F. (1973 [1985]). *Les règles et les sons*. (Deuxième édition, 1985). Paris : Hermann.

Durand, J. & J.-M. Tarrier (2006). PFC, corpus et systèmes de transcription. *Cahiers de Grammaire* 30. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 139-158

Knecht, P. (red.) (2000). *Le petit dictionnaire suisse romand*. Genève : Editions Zoé.

Pohl, J. (1979). *Les variétés générales du français*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Pöll, B. (2001). *Francophonies périphériques. Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France*. Paris : L'Harmattan.

Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris : L'Harmattan.

Tranel, B. (1987). *The Sounds of French*. Cambridge : Cambridge University Press.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Editions Robert Laffont.

Sites web consultés

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/suisse_carte-IngC.htm téléchargé le 2 janvier 2007

<http://www.dinf.vd.ch/decter/documents/carteA3DECTER.pdf> téléchargé le 2 janvier 2007

<http://www.vd.ch/fr/themes/territoire/districts/cartes-des-districts> téléchargé le 5 juin 2007

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Helene N. Andreassen, Université de Tromsø

- 1 E: Alors, euhm, qu'est-ce que tu fais, pendant tes, tes loi/ tes loisirs?
2 LR: Euh, (x), je fais le sauvetage, sur le lac.
3 E: Hmhm, ça comprend, enfin, qu'est-ce que ça veut dire?
4 LR: Ça veut dire que euh, on fait, on garde le euh, on va chercher les gens qui sont en
5 difficulté sur le lac, avec les bateaux. Et tout ça, on donne euh, aussi euh, je donne les
6 cours à la piscine euh, pour les, pour avoir le brevet, le papier de sauveteur, pour le lac.
7 Et puis je fais de la moto. Aussi.
8 E: Mais quand tu dis qu'il y a, que vous, enfin vous venez aider des gens qui sont en,
9 dans, dans une difficulté, est-ce que tu te souviens des, enfin des, (x) comment dire,
10 des, des choses spéciales?
11 LR: Ouais, il y a plein de choses, en général on va chercher des gens qui sont en
12 panne. Avec le bateau souvent. Il y a des fois on a été chercher des cadavres aussi, des
13 morts, qui se, qui se sont suicidés, qui, qu'il faut aller chercher, ramasser. Ou bien,
14 des fois quand il y a des coups de vent tout d'un coup, ça souffle très fort. Et puis, il y
15 a des gens avec les voiliers, comme ça ils arrivent pas à rentrer dans les ports. Alors,
16 on va les chercher, on les tire, avec les bateaux. Puis on les ramène. Mais, c'est tout.
17 On va ja/ il y a jamais per/ beaucoup de monde qui se noie et puis qu'on peut aller,
18 qu'on est là. C'est trop tard quand on arrive. (rires)
19 E: Ok. Euhm, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais, que, enfin, que tu aimes
20 faire?
21 LR: Ouais, je fais aussi le théâtre. Enfin, je (x), ouais, je suis pas, non je joue pas, je
22 fais la régie, l'éclairage et puis le, la sono. La régie, du théâtre euh, à Prangins.
23 E: Tu peux <LR: Aussi, euh.> me raconter un peu?
24 LR: Euh, ben on fait, on est, nous là on est, on est deux cop/ trois copains qu'on fait.
25 Euh, il y a une, une, une troupe de théâtre à Prangins qui joue euh, en général toutes
26 les années. Et puis on va euh. Nous on fait euh, on fait l'éclairage, le son. Quand il y a
27 besoin les effets lumières, les effets sonores, tout ça. Alors euh, comme on est trois
28 bons copains à y aller, on fait, puis en général à chaque fois on fait, on fait la fête.
29 (rires) Comme il faut. C'est sympa. Ouais, puis c'est, c'est rigolo. C'est sympa. Puis je
30 fais aussi les décors. C'est mon métier, je suis ébéniste. Je fais souvent les décors.
31 Pour le théâtre.
32 E: Ok. Tu peux me raconter un peu de euh, quel type de, de pièces que vous montez?
33 LR: Euh, en général c'est des pièces drôles, mais qui sont, c'est écrit. Il y a un, un mec
34 là qui fait part/ le metteur en scène en général c'est lui qui écrit euh, les pièces. Là, on
35 va commencer une nouvelle euh, c'est une revue. Je sais pas si tu sais ce que c'est, une
36 revue? Tu sais ce que c'est?
37 E: Non. Raconte.
38 LR: C'est, il fait, il met en scène des sketches, euh, c'est des, c'est plutôt des sketches
39 mais par rapport à l'actualité d'aujourd'hui. Ce qui se passe dans le monde mais c'est
40 tout tourné euh au rigolo. Et puis sur euh, en général il y a ça et puis sur les les gens,
41 les, les histoires du village, à Prangins. Les jo/ les gens qui parlent dans les bistros,
42 alors euh, ils en font des histoires euh très drôles. Et puis, quand les gens viennent
43 voir, ils sont pas très contents le (x). (rires) Mais c'est très rigolo pour les autres. Alors
44 ça c'est, c'est bientôt. Là dans, dans deux mois ils vont jouer. Ils sont, ils répètent là.
45 E: Oui.
46 LR: Alors euh, on verra.
47 E: Euhm, il y a d'autres types de, de pièces que vous montez? Euh, c'est,

48 LR: Euh, sinon on fait, ouais on fait des cabarets aussi. Mais c'est des petites pièces
49 qui sont montées euh. Mais c'est toujours drôle ou c'est des, des textes qui sont repris.
50 Mais c'est, ça dure une demi-heure et puis en, en deuxième partie il y a un invité, en
51 général ils essayent d'inviter des, des vedettes. Enfin, suisses. (rires) Abordables, pour
52 le prix. Et puis. Ou bien des fois on, des f/ bon, il y a des années on fait des grands
53 spectacles dehors. A l'extérieur. Euh, on a joué de, au château à Prangins, dans la cour,
54 du château. Mais ça c'est, tous les trois, quatre ans. Parce que ça là, ça c'est du gros
55 travail. Mais. Voilà, non en général c'est d/ c'est comique.
56 E: Sinon, tu. Enfin, qu'est-ce que tu fais? Tu,
57 LR: Euh, sinon je fais. Maintenant je m'occupe de ma fille.
58 E: Oui? Tu peux me raconter un peu de ta fille?
59 LR: Ma fille. Ma fille, elle est magnifique. Euh, oui, elle est bonnard, elle est bien,
60 rigolote, elle casse tout. Elle s'intéresse à tout. C'est. Non, ça change.

Le français de la Réunion : lexique, morphosyntaxe, alternance codique et prononciation

Guri Bordal¹ et Gudrun Ledegen²

¹Université d'Oslo. Courriel : guri.bordal@gmail.com

²Université de la Réunion. Courriel : gudrun.ledegen@univ-reunion.fr

1. Introduction

L'île de la Réunion est une terre émergée de 2500 km² dans l'Océan Indien, à 700 km à l'est de Madagascar, actuellement habitée par plus de 700.000 personnes. Vierge de toute occupation humaine en 1665, l'île de la Réunion est colonisée par des vagues d'immigrations successives qui sont à l'origine de son peuplement multi-ethnique¹. En 1946, le statut de colonie de l'île prend fin avec le passage à celui de Département français d'outre-mer (DOM), puis, à la suite de la réforme constitutionnelle de 2003, relative à l'organisation décentralisée de la République française, la Réunion, de même que la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane, est un DROM (Département et Région d'Outre Mer).



Figure 1. Situation géographique de l'Île de la Réunion dans l'Archipel des Mascareignes²

La Réunion constitue une situation sociolinguistique fort intéressante avec la coexistence du français et du créole réunionnais. Les récentes lois sur la valorisation des langues régionales entrant en vigueur en 2000, la création de concours académiques (comme le CAPES créole) constitue une reconnaissance officielle de l'état, et change la donne sociolinguistique qui pouvait auparavant être encore souvent teintée de *diglossie*³ dans les pratiques et représentations des locuteurs.

L'extrait transcrit ci-après est tiré d'une conversation guidée entre une locutrice réunionnaise et l'enquêtrice, locutrice francophone non native, alors étudiante en linguistique française. La

¹ Après l'abolition de l'esclavage en 1848, la société réunionnaise accueille des engagés indiens (1860-1882), puis des travailleurs agricoles chinois et des commerçants indiens.

² Source : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/reunion.htm>

³ Un contexte social où coexistent deux variétés proches de statut inégal, occupant des fonctions complémentaires (Ferguson 1959). Cette évolution sociolinguistique récente est analysée par C. Bavoux (2003).

locutrice interviewée est une femme âgée de 83 ans au moment de l'enquête. Institutrice à la retraite, elle a majoritairement habité à Ilet à Cordes, un village de la commune Cilaos, l'un des trois cirques – anciennement volcaniques – de l'île. Ilet à Cordes réunit actuellement 431 habitants ; il doit son nom à l'époque où il était habité par des esclaves marrons qui accédaient au plateau au moyen de cordes pour éviter de laisser des traces indiquant leur présence aux chasseurs d'esclaves :

Dans un premier temps, ben, les gens, d'abord, Ilet à Cordes, ont monté à l'aide de racines d'affouche. C'est un arbre, qui s'appelle l'affouche, il y avait les racines, et les noirs marrons, les esclaves montaient avec cette euh, ces, ces racines-là. (suite de l'entretien avec la locutrice)

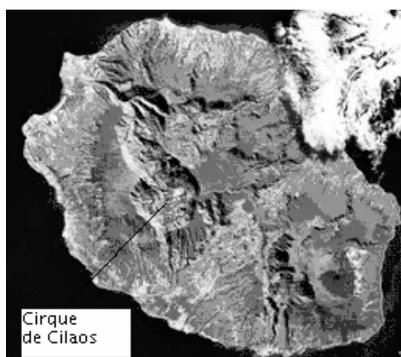


Figure 2. Carte de la Réunion situant Ilet à Cordes⁴

Les thématiques abordées lors de l'entretien sont : d'une part l'histoire d'Ilet à Cordes et son développement depuis la départementalisation (1946) ; ainsi, la locutrice atteste de l'arrivée de l'eau courante, de la lumière, du téléphone, et de la route :

L'eau courante est en soi/, l'eau courante, c'est en soixante-neuf, hein. (rires) L'eau courante, il fallait aller chercher partout dans les, dans des remparts. On dél, on dél, les mamans qui avaient un bébé. Ils prenaient le bébé, ils mettaient sur le côté. Le fer blanc sur la tête pour aller prendre de l'eau, hein. Pour aller chercher un petit peu partout. Ensuite, en soixante-dix-neuf, on n'avait pas de lumière. On a eu la lumière pour Noël soixante-dix-neuf. C'était notre cadeau. Et en quatre-vingt-sept, il y avait pas de déph/ téléphone. Il y avait qu'un seul téléphone hertzien. (l. 1-3)
Oui, depuis la route, il y a beaucoup de changements. D'abord, il y a toutes les voitures, qui sillonnent. (l. 29-30)

D'autre part, en témoignant de voyages sanitaires effectués en hélicoptère, faute de route praticable en voiture, elle produit le récit de son tibia fracturé et de son hospitalisation (l. 31-57).

Le caractère guidé de la conversation entraîne certes une certaine insécurité linguistique, et un style langagier relativement soutenu de la part de la locutrice, qui est par ailleurs une institutrice retraitée, habituée à la prise de parole soignée. Toutefois, la présence durant cet entretien de la petite-fille de la locutrice, qui entretient des liens d'amitié avec l'enquêtrice d'origine norvégienne, a mis la locutrice à l'aise et on retrouve ainsi un ensemble de traits

⁴ Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cilaos>

typiques de l'oral, un certain nombre de caractéristiques du français réunionnais, en particulier phonologiques et syntaxiques, ainsi que des manifestations habituelles des langues créole et française en contact.

2. Traits de français oral en général

L'entretien révèle des traits qui sont caractéristiques de tout discours oral non préparé : ainsi, quelques **répétitions** montrent la locutrice cherchant ses mots : *Un jour j'ai pris comme un⁵ sorte de, de colère* (l. 5-6) ; *Et comme le dimanche, Monsieur le maire, qui m/ me fait qui me fait dire de venir* (l. 9). On trouve également des **amorces** de mots ou d'énoncés **inachevés** : *Et en quatre-vingt-sept, il y avait pas de déph/ téléphone* (l. 2-3) ; *Ben, il avait, il est mort à l'hôpital, il avait. Comment s'appelle, il avait, il avait, le diabète* (l. 26-27). Parfois avec des auto-corrrections : *Et il faut, on a besoin d'argent* (l. 16).

Il est à noter que la locutrice n'emploie que rarement le *euuh* d'hésitation (l. 12, 36, 44, 48, 49), attestant ainsi de sa relative habitude de prise de parole en tant qu'institutrice à la retraite. Les différentes analyses qui suivent mettront d'ailleurs en lumière la combinaison intéressante, dans ce récit de vie, de traits familiers et formels.

Ces caractéristiques générales de l'oral étant rappelées, nous pouvons à présent nous pencher sur les véritables spécificités du français réunionnais que l'on retrouve dans cet entretien.

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

Le français réunionnais se caractérise par des régionalismes lexicaux, que l'on peut classer en différentes catégories (Beniamino & Baggioni, 1993 : 164 ; Beniamino, 1996⁶) :

- sens absents du français de référence : *battre* ('hacher'), *bonbon* ('gâteau') ; *raler* ('tirer') ;
- termes absents du français de référence : *appropter* ('nettoyer'), *choka* ('aloès' qui figure en créole dans l'extrait (l. 38-39)), *endormi* ('caméléon') ;
- mots composés ou locutions verbales absents du français de référence : *baba-figue* ('fleur de bananier'), *battre un carré* ('se promener'), *faire un compte avec* ('attacher de l'importance')
- termes présents en français de référence mais présentant une très forte fréquence en français réunionnais : *lever* ('commencer à pousser'), *manger* ('repas'), *vitement*⁷.

Par ailleurs, il se révèle souvent difficile de tracer la frontière entre le français et le créole réunionnais sur le plan lexical, car les termes français se laissent aisément créoliser, et dans l'autre sens, les mots ou expressions créoles peuvent apparaître de façon très fluide en français.

⁵ Il s'agit ici d'une alternance codique avec le créole réunionnais, cf. plus bas 4. Alternance codique.

⁶ Cet *inventaire des particularités lexicales du français de la Réunion* est consultable sur le site de l'AUF : <http://www.bibliotheque.refer.org/livre10/accueil.htm>. Par ailleurs, la *base de données lexicographiques panfrancophones* (B.D.L.P.) contient une base réunionnaise (www.tlfq.ulaval.ca/bdlp/reunion.asp), qui complète et met à jour ce recueil à l'aide de recherches lexicographiques complémentaires ; le site permet par ailleurs d'effectuer des recherches transversales sur différentes bases parallèles (québécoise, belge, marocaine, ...).

⁷ Le terme *vitement* est très rare en français de référence : absent du *Larousse de Poche* (2001) et du *Nouveau Petit Robert* (2003), il est signalé « classique et littéraire » dans le *Lexis* (1992 : 2017) et « rare » dans le TLFi (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

Sur le plan de la syntaxe, les points qui viennent particulariser la syntaxe du français de la Réunion par rapport à d'autres variétés, sont somme toute assez peu nombreux. Il est important de préciser d'emblée que ces traits se particularisent par leur statut sociolinguistique non marqué dans la société réunionnaise (par opposition au français de référence) et/ou par leur fréquence particulièrement élevée :

- omission du subjonctif : *il faut qu'ils savent me séduire* ;
- interrogative indirecte *in situ*⁸ : *tu sais c'est quoi des rollers-shoes ?* ;
- absence de *que* de subordination : *ça fait longtemps j'ai pas vu là* ;
- traitement particulier des pronoms sujet 3^o personne : [*les filles*] *ils sont pas tous des thons* ; *il déconne chez nous [pour ça]* ;
- traitement particulier des clitiques objet de 3^o personne :
 - emploi du pronom clitique direct pour la forme indirecte : *je la donne seize ans* ;
 - absence du clitique objet direct : *oui avec ce câble oui mais je // j'arrive pas à faire marcher* ;
 - absence de *en* : *non mais maintenant il faut mettre partout [des policiers] hein parce que maintenant ça devient dangereux hein* ;
- utilisation de *là* pronom dans un syntagme prépositionnel (pour à *ça* ou *là* tout court) : *je m'arrête à là* ; *on en était à là*.

Comme nous le verrons, quelques-uns de ces traits syntaxiques sont attestés dans l'extrait à l'étude.

3.1. Lexique

L'extrait examiné réunit des mots d'un registre familier avec des termes formels, ces derniers ne se cantonnant pas uniquement aux discours rapportés. De façon générale, la locutrice fait assez peu appel au registre familier. Nous attestons l'emploi :

- du verbe *faire* en emploi générique, servant de substitut à d'autres verbes ; par ex. dans *J'ai fait une demande* (l. 6) ;
- de substantifs génériques : *un tas de trucs* (l. 6-7).
- de connecteurs très présents à l'oral, comme *et puis* (*Et puis ben euh à chaque instant, il parlait avec moi dans l'hélicoptère* (l. 49-50)), et *ben* (*Ben, il avait, il est mort à l'hôpital* (l. 26) ; l. 16, 17, 30, 45, 47, 49).

Différents termes d'un registre soutenu parsèment son récit qui apparaît parfois comme assez solennel : *il y a toutes les voitures, qui sillonnent* (l. 29-30) ; *puisque* (l. 52).

Nous attestons aussi quelques particularismes lexicaux : *L'hélicoptère est venu me prendre dans le fond de la rivière* (l. 32) ; l'emploi d'*aller* pour *partir* : *'Bon on ne va pas déranger, on ira tout de suite'*. (l.48-49). Enfin, le terme *choka*, attesté ici dans un passage en créole (l. 38-39), s'emploie aussi en français réunionnais.

3.2. Syntaxe

L'extrait analysé réunit un certain nombre de traits syntaxiques qui relèvent du français familier oral en général, dont :

- l'emploi du pronom *on* (pour *nous*) (l.1, 3, 4, 6, 16, etc.)
- la fréquence élevée des formes *c'est* attesté à 7 reprises (l. 17, 42, etc.) et surtout *il y a* à 14 reprises (l. 2, 3, etc.) : *Oui, depuis la route, il y a beaucoup de changements*.

⁸ L'interrogative indirecte *in situ* (où le mot interrogatif est à l'endroit – *in situ* en latin – où se situerait le syntagme non interrogatif) se réalise fréquemment derrière le verbe *savoir*, avec le prédicat *c'est* et des mots *Qu*-monosyllabiques (dont majoritairement *quoi*).

D'abord, il y a toutes les voitures, qui sillonnent. [...] Il y a l'hé/, l'hélicoptère aussi (l. 29-30).

La thématization, construction typique de la syntaxe du français oral, ne se relève dans cet extrait que sous la forme d'une seule structure, *lui, il*, employé à deux reprises : *Mais lui il n'a pas vu, malheureusement, le téléphone arriver à, à la, à Ilet à Cordes (l. 23) ; Et lui il dit (l. 11).*

Il est à noter que l'omission, habituellement très fréquente, de la particule négative *ne* ne se réalise dans cet extrait que dans les structures classiques *il y a/avait pas/que* (l. 2, 3, 6, 7, 44) et *c'est pas/que* (l. 17, 57)⁹ ; à côté de ces 9 occurrences d'absence, nous trouvons 8 présences de *ne*, attestant du registre formel de l'extrait : sont ainsi signalés les thèmes solennels comme la personne du maire (*il n'a pas vu* (l. 23) ; *il ne se privait pas* (l. 27)), les citations des paroles du médecin ('*on ne va pas déranger*' (l. 49) ; '*les os n'ont pas transpercé*' (l. 45)) et sa propre épreuve de la fracture du tibia (*enfin, je ne sais pas comment j'ai fait* (l. 51), *je n'étais pas réveillée* (l. 53)).

L'exemple '*les os n'ont pas transpercé*' (l. 45) révèle un autre indice de formalité qui consiste en l'utilisation d'un sujet nominal, que nous attestons aussi dans la citation des paroles du maire : '*il faut que tous les adjoints me donnent leur aval*' (l. 16) ; ou encore dans le récit de l'épreuve : *l'hélicoptère est venu me prendre dans le fond de la rivière* (l. 32) ; *Et le docteur (...) était un Allemand* (l. 40). Un dernier trait de formalité s'atteste dans l'emploi du participe apposé : *arrivée, quand on était en train de, de m'opérer* (l. 52).

Différents traits particularisant le français réunionnais sont réunis ici : tout d'abord, l'absence de subjonctif : '*il faut que vous me dites*' (l. 14-15) où la locutrice cite ses propres paroles devant le maire ; *il avait peur que j'aurais perdu connaissance* (l. 50), où le conditionnel passé se substitue au subjonctif. Ensuite, l'absence remarquable de clitique objet : *il faut [le] remarquer* (l. 31) ; '*Bon, on ne va pas [la, la jambell'attelle] déranger*' (l. 49), combinant ainsi, dans cette citation du docteur, la présence du *ne* de négation avec l'absence du clitique objet ; dans les énoncés *est-ce qu'on peut voir* (l. 41) et *si vous voulez* (l. 42), l'omission est grammaticalisée dans beaucoup de zones francophones. Enfin, notons le marqueur *même* à valeur intensive : *Eh ben si c'est rien que ça même. 'Si c'est rien que ça même, Monsieur le maire, ben, vous pouvez y aller, hein'* (l. 16-18).

4. Alternance codique

Signalée en italiques dans la transcription, l'alternance codique avec le créole réunionnais se produit dans cet extrait dans quatre cas de figure :

- a) les commentaires du récit, sous la forme d'incidentes, marquées par ailleurs prosodiquement : *parfois mi arrivé, mi gagné pa* ('j'arrivais, je n'y arrivais pas') (l. 5) ; *Ben, moin la tro kontinu* ('j'ai trop continué') (l. 54) ;
- b) certains passages de narration : *moin la roulé la jambe dans la serviette. Ma seré.* ('j'ai roulé ma jambe dans la serviette. J'ai serré') (l. 37-38) ;
- c) les citations des paroles du maire ('*Ti koné kom/, pourkwé ma apèl (atoué)?*' ('Tu sais comm/, pourquoi je t'ai appelé ?') (l. 14) ; '*ko sé, koi i lé, koi i lé?*' ('c'est quoi, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est ?') (l. 18)), de son frère ('*Kèl bwa d*

⁹ Après les pronoms sujet *on*, la présence ou l'absence de la particule négative *ne* est indécidable et se transcrit donc avec *ne* ; dans cet extrait, cette combinaison s'atteste à 3 reprises : *on n'avait pas de lumière. [...] on n'avait pas ces communications, on n'avait rien* (l. 2-4).

- matchoka ?* ('Quel bois de mât de choka ?') (l. 38)) ou de ses propres paroles (*Ignace, cherch amoin deu* ('Ignace, va me chercher deux') (l. 37) ; *Bon, alé cherch amoin deu peti bwa d matchoka dan mon* ('Bon, va me chercher deux petits bouts de bois de mât de choka dans mon') (l. 38) ; *Pran un matchoka, aport* ('prends un mât de choka, apporte-le') (l. 39)) ;
- d) les verbes de parole dans le récit en français : *ma di* ('j'ai dit/je me suis dit') (l. 10) ; *mi di* ('je (lui) dis') (l. 14, 18, 37, 38, 41, 42, 47) ; [*mi*] *di* ('je (lui) dis') (l. 19) ; *i di amoin* ('il me dit') (l. 46). Par ex. : *Mi di*, 'moi aussi, j'ai quelque chose à vous dire' (l. 18).

L'analyse des verbes de parole permet de révéler une particularité des contacts créole-français, qui consiste en une zone d'indécidabilité linguistique, nommée « flottante » (Ledegen, 2007b) : en effet, dans l'extrait suivant, pour éclairer l'analyse, les verbes de parole en français sont présentés soulignés, et ceux qui sont réalisés en créole sont indiqués en gras ; les verbes en gras et soulignés peuvent être interprétés autant comme du français, avec une prononciation du pronom sujet *il* en [i], fort fréquente en français ordinaire, que comme du créole, où *i* constitue un marqueur pré-verbal :

*Et il me dit: 'Qu'est-ce que vous avez?' 'J'ai, j'ai une fracture du tibia.' 'Alors est-ce qu'on peut voir?' **Mi di**: 'Si vous voulez'. Mais **mi di**, 'faites attention, hein.' [...] **Il dit/i di**: 'Ou/ une fracture ouverte, c'est là où les os transpercent les chairs, et il y a du sang'. **Et il dit/i di**, là, et je n'aurais pas fait ce que j'ai fait. 'Mais là, il y a pas de euh sang, c'est une fracture fermée.' 'Qu'est-ce que vous entendez fracture fermée ?' **Il dit/i di**: 'Ben, les os n'ont pas transpercé la chair'. Et il me tournait en ridicule, hein. **I di amoin**: 'Bon, et qui a fait le, l'attelle?'. **Mi di**: 'C'est moi'. 'Ben, qu'est-ce vous fe/, pourquoi vous avez fait cette attelle comme ça?' ' **Je dis**: 'J'ai fait avec, euh, ce que j'avais de, de mieux sur les, sur les lieux'. (l. 40-48)*

Ainsi, l'osmotocité lexicale se complète avec la synergie syntaxique, et, comme nous le verrons maintenant, phonétique.

5. Prononciation

L'adoption de la transcription orthographique (Blanche-Benveniste 1997 ; Durand & Tarrier, 2006) implique que les faits « ordinaires » de prononciation comme *il y a* prononcé [ja] (l. 2, l. 3, etc.), l'absence de *il* dans *fallait avoir au moins vingt, vingt demandes* (l. 8) n'y sont pas indiqués. Dans l'exposé qui suit, nous présenterons les points remarquables dans la prononciation, qui reflètent le système phonologique de la locutrice en question, et qui sont souvent caractéristiques du système réunionnais.

5.1. Niveau segmental

Par rapport aux descriptions que l'on peut trouver de la prononciation du français réunionnais (par exemple Carayol 1977 ; Bordan & Ledegen, à paraître), cette locutrice présente plusieurs caractéristiques du français réunionnais qui se particularisent par rapport au français de référence, même si globalement, elle produit un français relativement formel et standard.

5.1.1. Consonnes

L'inventaire consonantique du français de la Réunion ne diverge pas du système du français de référence.

	bilabiales	labio-dentales	dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélaires	uvulaire
plosives	p b		t d				k ʁ	
fricatives		f v		s z	ʃ ʒ			
nasales	m		n			ɲ	ŋ	
spirante centrale								ʁ
spirante latérale				l				
semi-voyelles						j y	w	

Figure 3 : L'inventaire consonantique du français de la Réunion

Par ailleurs, une légère tendance à l'affrication s'atteste encore chez certains locuteurs âgés, dont notre locutrice – *tibia* prononcé [tʰɪbjɑ] (l. 32, 41) –, mais le phénomène semble en voie de disparition.

De plus, nous notons une forte tendance à l'omission du /R/ postvocalique, phénomène qui vient allonger et/ou diphtonguer la voyelle qui précède : *colère* (l. 6) [kɔlə^ə] ; *parce que pour être approuvé* (l. 8), prononcé [pu:^ə] . Dans le cas de la voyelle [a], c'est une vélarisation qui s'atteste : *il part mercredi* (l. 21) [pa:^ə] ; *j'ai gardé ma connaissance* (l. 50) [ga:^əde]. Ce phénomène est constaté après toutes les voyelles et à l'intérieur du mot comme en finale de mot.

5.1.2. Voyelles

Comme il a été noté pour les consonnes, l'inventaire vocalique du français de la Réunion ne diverge que peu du système du français de référence.

		antérieures		centrale	postérieures
		non-arrondies	arrondies		
Orales	fermées	i	y		u
	mi-fermées	e	ø		o
	mi-ouvertes	ɛ	œ		ɔ
	ouvertes			a	
Nasales	fermées				
	mi-fermées				
	mi-ouvertes	ẽ			õ
	ouvertes				ã

Figure 4 : L'inventaire vocalique du français de la Réunion

Ainsi, le phonème /a/ est réalisé comme une voyelle centrale, sauf quand il est suivi de [ʁ], qui peut le vélariser (cf. plus haut 5.1.1. *Consonnes*) : l'opposition entre *pâte/patte* est donc neutralisée.

Par ailleurs, la loi de position s'applique dans le cas des trois voyelles à double aperture : leur réalisation est mi-fermée en syllabe ouverte et mi-ouverte en syllabe fermée. Les oppositions phonologiques du type *saule/sol* ou *fait/fée* se trouvent donc neutralisées.

Enfin, l'absence de la série de voyelles antérieures arrondies en créole réunionnais vient éclairer la réalisation à la l. 35 : *Depuis quatre heures, j'avais la jambe, fracturé cas/ ca/ fracturée.* (l. 35).

5.1.3. Schwas

Dans la thèse de Carayol (1977), figurent les règles suivantes de la réalisation de schwa en français réunionnais : le schwa se maintient en position initiale d'énoncé, il est facultatif en monosyllabe et il s'efface obligatoirement en fin de mot polysyllabique et à l'intérieur du mot. Cette dernière règle d'effacement obligatoire diffère du français de référence où cette réalisation est facultative. Par ailleurs, la tendance quasi-généralisée en français réunionnais de simplification de groupes consonantiques (initiaux, internes et finaux) et de chute des consonnes finales rend les schwas précédés de deux consonnes, rares. Ceci explique la chute quasi-régulière des schwas internes et finaux de mots polysyllabiques.

Dans l'extrait, sur 175 sites de schwa, 45 sont réalisés, soit un pourcentage de réalisation de 25,71%. On constate, conformément aux règles proposées par Carayol, un taux élevé de schwas initiaux prononcés en initiale d'énoncé comme en initiale de mot polysyllabique, et une faible réalisation de schwas internes et finaux, sauf pour les monosyllabes où le schwa est prononcé dans plus de la moitié des cas.

Contexte	% de réalisation	nombre réalisé	nombre total
Initiale d'énoncé	100	1	1
Initiale de mot polysyllabique	77,78	7	9
Interne	11,11	1	9
Schwa final	8,7	8	92
<i>Schwa final postconsonantique devant V</i>	3,57	1	28
<i>Schwa final postconsonantique devant C</i>	13,95	6	43
<i>Schwa finale postconsonantique d'énoncé</i>	4,76	1	21
Monosyllabe	65,9	29	44

Figure 5 : Réalisations de schwa selon les contextes

Par ailleurs, la locutrice tend dans certains passages surveillés à ne pas réduire les groupes consonantiques complexes finaux (cf. plus loin, 5.2.1. *Réductions*). Elle prononce par exemple la suite obstruante-liquide et le schwa dans deux exemples, qui constituent deux des six schwas prononcés devant consonne : *notre* (l. 2) [nɔʁtʁə] ; *entre* (l. 36) [ɑ̃tʁə].

Par ailleurs, le phénomène de la chute du /r/ (cf. plus haut 5.1.1. *Consonnes*) entraîne des chutes de schwas internes dans des contextes où la réalisation est obligatoire en français de

référence : *il mangeait n'importe quoi* (l. 27) [nɛ̃pɔ̃tkwa], *département* [depa:tmã] et *départementalisation* [depa:tmãtalizasjɔ̃] (figurant dans la suite de l'entretien).

5.2. Niveau suprasegmental

Si le français de la Réunion se distingue peu du français standard, notamment en ce qui concerne les liaisons, la fréquence élevée des réductions est en revanche remarquable. L'extrait analysé en illustre quelques traits.

5.2.1. Réductions

Tout comme dans d'autres variétés du français, on atteste dans le français de la Réunion des réductions segmentales, mais celles-ci sont souvent, même dans des discours formels, employées avec une très forte fréquence, et ne portent pas la même valeur sociolinguistique qu'en français métropolitain (neutre *versus* familier).

Ainsi, les suites obstruante-liquide sont fréquemment réalisées de façon réduite : *parce que pour être approuvé* (l. 8), prononcé [et] ; *cette lettre-là* (l. 20), prononcé [letla] ; *l'hélicoptère est venu me prendre dans le fond de la rivière* (l. 32) [pʁãn:] ; *j'étais au milieu dans la, dans une chambre toute seule* (l. 55) [ʃãm:]. D'autres groupes consonantiques en interne (*parce que* (l. 31) [paskə]), ou en finale sont ainsi réduits : *j'avais la jambe fracturée* [ʒãm:] (l. 35) ; *j'ai fait une demande* [dəmãn:] (l. 6, 7, 19) ; il est à remarquer que ces derniers exemples présentent un allongement de la consonne nasale, trait attesté aussi en créole réunionnais. Enfin, nous notons l'assimilation de sonorité : *hertzien* [ɛʁdzjɛ̃] (l. 3), et la réalisation de *puisque* en [piskə] (l. 52), alors même que le passage est fort formel.

A ce propos, les moments de formalité sont mis en exergue par le maintien de consonnes habituellement omises : *C'était notre cadeau* (l. 2), prononcé [nɔtʁə] ; *je la maintenais entre les mains* (l. 36) [ãtʁə], ces deux passages étant prononcés fort distinctement et lentement ; *j'ai quelque chose à vous dire* (l. 18) [kɛlkəʃoz] ; *parce qu'il est mort avant* (l. 23) [parsk].

Enfin, signalons que la locutrice réalise la prononciation d'un hiatus avec diérèse : *on n'avait rien* (l. 4) [ɛ̃ijɛ̃], un trait qui est attesté aussi en créole réunionnais, et qu'elle emploie ici avec une intention stylistique d'insistance. Il semblerait que ce soit une prononciation qui soit en régression parmi les jeunes générations.

5.2.2. Liaisons

L'absence de liaison facultative caractérise souvent la conversation. Cet extrait y fait pourtant exception, car si les liaisons obligatoires sont naturellement toutes réalisées (*ils arrivaient* prononcé [izaʁivɛ̃] (l. 36) ; *les os* prononcé [lezo] (l. 43) ; ...), la moitié des liaisons facultatives le sont aussi :

- d'une part, tous les mots liaisonnants monosyllabiques, invariables : *quand il était* (l. 11) ; *dans une chambre* (l. 55) ; et les formes *est* et *suis* du verbe *être* : *mon frère est arrivé* (l. 36), *c'est une fracture ouverte* (l. 42), *c'est une fracture fermée* (l. 45), *je suis arrivée* (l. 52) ;

- d'autre part, la forme plurisyllabique du verbe *être* 3^o p.sg. de l'imparfait, *était* : *c'était un bon vivant* (l. 14), *le docteur (...) était un Allemand* (l. 40), *on était en train de m'opérer* (l. 52).

Les neuf autres formes plurisyllabiques ne se présentent jamais avec une liaison facultative : *vous pouvez y aller* (l. 17) ; *il n'a pas vu (...) le téléphone arriver à Ilet à Cordes* (l. 23) ; *j'étais au milieu* (l. 55).

Ainsi, le français de la Réunion, à travers l'extrait étudié ici, révèle ses régionalismes autant dans les domaines du lexique, de morpho-syntaxe, de la prononciation que de l'alternance codique entre le français et le créole réunionnais.

Bibliographie

- Bavoux, C. (2003). Fin de la « vieille diglossie » réunionnais ? , *Glottopol*, 2 : 29-39.
- Beniamino, M. (1996). *Le français de La Réunion, Inventaire des particularités lexicales*, Université de La Réunion, UPRES-A 1041 du CNRS, EDICEF/AUPELF. (consultable sur le site de l'AUF : <http://www.bibliotheque.refer.org/livre10/accueil.htm>)
- Beniamino, M. & D. Baggioni (1993). Le français, langue réunionnais. In Beniamino, M. & Robillard, D. de (dirs), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 151-172.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Gap, Ophrys.
- Bordal, G. (2006). *Traces de la créolisation dans un français régional : le cas du /r/ à l'Île de la Réunion*, Mémoire de Master, Universitetet i Oslo, consultable sur le site PFC : www.projet-pfc.net.
- Bordal, G. & G. Ledegen (à paraître en 2008). La phonologie du français à la Réunion. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (dirs) *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.
- Carayol, M., A. Armand, D. Baggioni, D. Lauret & M. Mathieu(1985). *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris, Nathan.
- Carayol, M. (1977). *Le français parlé à la Réunion. Phonétique et phonologie*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III et Paris, Champion.
- Durand, J. & J.-M. Tarrier (2006). PFC, corpus et systèmes de transcription. *Cahiers de Grammaire*, 30, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 139-158.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia, *Word*, 15: 325-340.
- Ledegen, G. (2007a). Inventaire des particularités morpho-syntaxiques du français régional de la Réunion : interférences, « régionalismes grammaticaux » ou français « ordinaire » tout court ? . *Le français en Afrique*, 22 : 319-330.

Ledegen, G. (à paraître en 2007b). Prédicats « flottants » entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'un *no man's land* linguistique. In C. Chamoreau & L. Goury (éds), *Systèmes prédicatifs des langues en contact*.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*, Paris : Editions Robert Laffont.

www.tlfq.ulaval.ca/bdlp/reunion.asp : Base de données lexicographiques panfrancophone (B.D.L.P.)

www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/reunion.htm consulté en février 2007

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cilaos> consulté en février 2007

<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> consulté en février 2007

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée par Guri Bordal, Université d'Oslo (Norvège). Sélection d'extrait effectuée par Gudrun Ledegen, Université de la Réunion et Guri Bordal, Université d'Oslo (Norvège)

1 FR: Ensuite, en soixante-dix-neuf, on n'avait pas de lumière. On a eu la lumière pour Noël
2 soixante-dix-neuf. C'était notre cadeau. Et en quatre-vingt-sept, il y avait pas de déph/
3 téléphone. Il y avait qu'un seul téléphone hertzien. Parfois, on n'avait pas ces communications,
4 on n'avait rien. Il fallait sortir d'ici pour aller devant l'épicerie, loin là/ là-bas au lieu d'ici donc
5 ça a été loin, hein. Parfois, *mi arivé, mi gagné pa*¹⁰, eh bien. Un jour j'ai pris comme *un sorte*
6 *de*, de colère. J'ai fait une demande. On m'a dit: 'Non, il y a pas, il y a pas de'. On m'a cité un
7 tas de trucs, il y en avait pas. Mais entretemps j'ai fait des demandes pour une vingtaine de
8 personnes. Parce que pour être approuvé, il fallait avoir au moins vingt, vingt demandes. Et
9 comme le dimanche, Monsieur le maire, qui m/ me fait qui me fait dire de venir, il y a à dix
10 heures une réunion d'adjoints. *Ma di*¹¹ pas de meilleure occasion de porter ma réponse. Je lui
11 porte la réponse, et lui il dit, et lui, *qua/*, quand il était, il avait beaucoup de soucis là. Il
12 mettait ses pieds sur le euh, bureau. J'arrive, je dis: 'Bonjour, Monsieur le maire'. 'Bonjour,
13 Mademoiselle (nom propre)'. (rires) Il parlait comme ça, il me parlait comme ça. Mais c'était
14 un bon vivant, hein. *Ti koné kom/ pourkwé ma apèl (atoué)?*¹². Mais *mi di*¹³, 'il faut que vous
15 me dites'. Comme ça, parce que là, je vais, ah là, là je vais, à, au sénat là, mercredi prochain,
16 et il faut, on a besoin d'argent. Et il faut que tous les adjoints me donnent leur aval. Eh ben si
17 c'est rien que ça même. 'Si c'est rien que ça même, Monsieur le maire, ben, vous pouvez y
18 aller, hein'. *Mi di*¹⁴, 'moi aussi, j'ai quelque chose à vous dire'. 'Alors, *ko sé, koi i lé, koi i lé?*¹⁴.
19 *Di*¹⁵, voilà, j'ai fait une demande, et *di*⁶ j'ai eu la réponse, voilà. Il appelle son secrétaire. Et il
20 dit: 'Bon allez, fais une copie ce/ de cette lettre-là pour moi, je porte ça, là-bas, au, au sénat et
21 on verra'. Il part mercredi, le vendredi, il arrive vendredi. Le lundi après, tout de suite on a
22 commencé à fouiller les, les, les trous, pour les poteaux. Alors, il fall/, il a fallu faire un petit
23 truc. Mais lui il n'a pas vu, malheureusement, le téléphone arriver à, à la, à Ilet à Cordes, parce
24 qu'il est mort avant.

25 NR: Comment il est mort, lui?

26 FR: Ben, il avait, il est mort à l'hôpital, il avait. Comment s'appelle, il avait, il avait, le
27 diabète. Mais il ne se privait pas, il mangeait n'importe quoi.

28 E: D'autres changements?

29 FR: Oui, depuis la route, il y a beaucoup de changements. D'abord, il y a toutes les voitures,
30 qui sillonnent. Après, qu'est-ce qu'il y a encore? Il y a l'hé/, l'hélicoptère aussi. Ben, bien
31 avant, avant la route, il y avait l'hélicoptère, il faut remarquer parce que quand j'ai eu mon, ma
32 fracture du tibia l'hélicoptère est venu me prendre dans le fond de la rivière. (rires)

33 NR: Un tour d'hélicoptère, alors ? <FR: Hein ?>. NR: Un petit tour en hélicoptère ?

34 FR: Ben non, *mi*¹⁶, je n'aurais pas fait, pour, à cette façon-là, pour sortir d/. À sept heures,
35 hein. À sept heures le soir, hein. Depuis quatre heures, j'avais la jambe, fractirée cas/ ca/
36 fracturée. Je la maintenais entre les mains. Et quand, euh, mon frère est arrivé Ignace. Ils
37 arrivaient. *Mi di* : 'Ignace *cherch amoin deu*'. Il m'avait une serviette bon, ben, *moin la roulé*
38 *la jambe dans la serviette. Ma seré. Mi di* : 'Bon, *alé cherch amoin deu peti bwa d matchoka*

¹⁰ Parfois, j'arrivais, je n'y arrivais pas

¹¹ J'ai dit/je me suis dit

¹² Tu sais comm/ pourquoi je t'ai appelé ?

¹³ Je lui dis

¹⁴ Alors, c'est quoi, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est ?

¹⁵ Je lui dis

¹⁶ Je

39 dans mon'. 'Kèl bwa d matchoka ?' Mi di: 'Pran un matchoka, aport'¹⁷. Et là j'ai fait à, une
40 attelle avec ça. Une attelle provisoire. Et le docteur qui était dans l'hélicoptère, était un
41 Allemand. Il me dit: 'Qu'est-ce que vous avez?' 'J'ai, j'ai une fracture du tibia.' 'Alors est-ce
42 qu'on peut voir?' Mi di⁴: 'Si vous voulez'. Mais mi di⁴, 'faites attention, hein.' 'Est-ce que c'est
43 une fracture ouverte ou fermée?' Il dit: 'Ou/ une fracture ouverte, c'est là où les os transpercent
44 les chairs, et il y a du sang'. Et il dit, là, et je n'aurais pas fait ce que j'ai fait. 'Mais là, il y a pas
45 de euh sang, c'est une fracture fermée.' 'Qu'est-ce que vous entendez fracture fermée?' Il dit:
46 'Ben, les os n'ont pas transpercé la chair'. Et il me tournait en ridicule, hein. I di amoin¹⁸ :
47 'Bon, et qui a fait le, l'attelle?'. Mi di⁴: 'C'est moi'. 'Ben, qu'est-ce que vous fe/, pourquoi vous avez
48 fait cette attelle comme ça?' Je dis: 'J'ai fait avec, euh, ce que j'avais de, de mieux sur les, sur
49 les lieux'. 'Bon on ne va pas déranger, on ira tout de suite'. Et puis ben euh à chaque instant, il
50 parlait avec moi dans l'hélicoptère. Il avait peur que j'aurais perdu connaissance, mais et j'ai
51 gardé ma connaissance jusqu'au bout, jusqu'au bout, jusqu'au bout. Je ne sais pas comment j'ai
52 fait. Puisque. Arrivé, quand on était en train de, de m'opérer, ce que je sais, je suis arrivée
53 dans la salle d'opération à neuf heures et demie et le lendemain, à midi, je n'étais pas réveillée.
54 Ben, moin la tro kontinu¹⁹. Trop, trop, trop. Alors, le lendemain, il y avait autour de mon lit.
55 J'étais au milieu dans la, dans une chambre toute seule. Autour de mon lit, des infirmières, des
56 internes, des chirurgiens. Alors, on essayait de me réveiller, mais moi, non. À la fin, j'ai perçu
57 qu'on m'a donné une (piqûre). J'ai ouvert les yeux. On m'a dit: 'C'est pas trop tôt'.

¹⁷ Je lui dis : 'Ignace cherche moi deux' [...] j'ai roulé ma jambe dans la serviette. J'ai serré. Je lui dis : 'Bon, va me chercher deux petits bois de mâts de choka [aloès] dans mon'. 'Quel bois de mâts de choka ?' Je lui dis : 'Prends un mât de choka, apporte'. [*ma soka* ou *ma-d-soka* : hampe de choka/aloès (Armand, 1988 : 213)]

¹⁸ Il me dit

¹⁹ J'avais trop continué.

Enfance mouvementée d'une future institutrice dans la Côte d'Ivoire des années soixante

*Akissi Béatrice Boutin*¹

CLLE, Université de Toulouse – Le Mirail & ILA, Université Cocody-Abidjan.
Courriel : boubeaki@gmail.com

La Côte d'Ivoire est le 3^e pays francophone en nombre de locuteurs, après la France et l'Algérie. Le français y est langue officielle unique, langue véhiculaire, et langue vernaculaire d'une partie importante de la population. Il partage l'espace linguistique avec une soixantaine de langues partenaires africaines de quatre groupes linguistiques : mandé, gur, kru, kwa. Les locuteurs francophones sont normalement bilingues ou plurilingues.

La première enquête PFC – CI vise à approcher les divers usages du français à Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire peuplée d'au moins 4 millions d'habitants. Elle s'est donc déroulée dans le District d'Abidjan, auprès de 14 locuteurs choisis par le croisement de six paramètres : âge, sexe, niveau d'études, catégorie socioprofessionnelle, langue maternelle et groupe ethnique.

L'extrait est tiré d'un entretien guidé avec une locutrice institutrice de profession, alors âgée de 48 ans, d'ethnie baoulé et de langue première baoulé. Elle a appris le français à son entrée à l'école primaire, cas le plus fréquent en Côte d'Ivoire. Après la classe de première en cours du soir, elle a réussi le concours d'entrée au CAFOP (Centre d'Animation et de Formation Pédagogique) où elle a suivi la formation requise pour être institutrice. Elle a résidé dans plusieurs villes de Côte d'Ivoire et est, au moment de l'entretien, détachée au Ministère de l'Éducation nationale, affectée à Duékoué, à l'Ouest du pays.

L'entretien est mené par Jean-Martial Kouamé, alors doctorant. Il n'est pas connu du témoin et maintient un niveau de langue soutenu, de façon à faciliter chez son interlocutrice un usage plutôt formel et surveillé de la langue. La conversation se tient sur un lieu de travail de l'enquêtée : une école professionnelle d'un quartier populaire d'Abidjan, où elle exerce des vacations. Le discours a pour thème général les divers endroits où a habité et où a été scolarisée la locutrice durant son enfance et sa jeunesse. On entend quelques oiseaux à certains moments², qui gênent un peu l'écoute de la conversation. Dans la transcription qui suit, les paroles de la locutrice interrogée sont précédées de SN, celles de l'enquêteur de E.

1. Remarques générales sur l'oral de l'extrait

Il s'agit d'un discours oral, donc conceptualisé presque simultanément à son énonciation ; le témoin se remémore ici son enfance en même temps qu'elle en parle. Le débit du témoin est donc lent et comporte des hésitations, manifestées par des *eah*. Les pauses matérialisent plus souvent des hésitations que la fin d'un énoncé présentant une unité de sens et, inversement, deux unités minimales au plan informationnel peuvent ne pas être séparées par une rupture prosodique. De ce fait, dans cet extrait, les phrases, commencées par une majuscule et terminées par un point, ne correspondent pas toujours à des unités prosodiques. Par ailleurs,

¹ Mes remerciements à Nathalie Rossi-Gensane, Gabor Turcsan et Sylvain Detey pour leurs commentaires et suggestions.

² à la 127^e seconde de l'extrait.

seules sont matérialisées par une virgule les pauses correspondant à une fin (et/ou un début) de syntagme.

Caractéristiques du discours oral aussi, des ratés, faux départs, reprises, phrases inachevées apparaissent, contrairement à un discours écrit où seule subsiste la version définitive et corrigée. On observe, comme exemples de reformulations : *'année sui/ qui a suivi* (ligne 44) ; *il était, euh, le che/, on appelait en son temps Chef Secteur, des T.P.* (ligne 32) ;

comme exemples de phrases inachevées : *Donc, de Ferké, on est resté un moment.* (l. 17) ;

de phrases coupées par l'interlocuteur et non reprises par la suite :

A Bouaké, <E: Et à Bouaké, ça c'était?>. Là c'était dans les années, soixante-cinq (l. 12-13).

Le discours, à dominance narrative, est entrecoupé d'énoncés de précision en incises (l. 21 ; 32 ; 33 ; 45).

E, en plus de poser des questions à SN (l. 1 ; 3-4 ; 15), intervient dans son discours par des éléments phatiques : *oui* (l. 5), en répétant des segments d'énoncés pour l'encourager à continuer (l. 9 ; 16) ou en lui suggérant des formulations (l. 19). La fonction phatique est exercée aussi par SN lorsque E lui pose des questions (l. 1 ; 2 ; 4).

La cohésion du discours de SN est assurée par des éléments qui ont le rôle de connecteurs discursifs plus que de subordonnants. *Et*, aux lignes 9 ; 18 ; 20 ; 24 ; 28 ; 31 ; 34 ; 35 ; 36 ; 39 ; 43 ; 46 ; 48 ; 49 contribue à enchaîner le discours plus qu'il n'enchaîne les faits narratifs. Apparaît aussi, *donc* (l. 10 ; 17 ; 20 ; 28 ; 39 ; 43 ; 44 ; 45 ; 48 ; 51) qui relie plus des énoncés qu'il n'introduit une relation de type logique de cause entre des propositions. De même, *parce que* (l. 39) introduit une justification de l'énonciation de la proposition qui précède et non de son contenu. (Au contraire, *parce que* (l. 38) est bien un subordonnant et établit un lien de causalité entre le contenu des propositions, voir 2.2.1).

Là a aussi un rôle dans la cohérence discursive : il fixe le cadre spatial dans : *Et là, on est resté* (l. 34, mais aussi l. 8 ; 9 ; 13 ; 20 ; 21 ; 28c ; 34 ; 35 ; 46 ; 48) ; ou le cadre temporel : *Là, c'était nettoyer tout* (l. 33-34, mais aussi l. 11 ; 16 ; 28a ; 28b ; 36).

2. Références culturelles

Des références culturelles sont présentes dans l'extrait, qu'on peut aborder à travers plusieurs champs lexicaux :

• Champ lexical géographique :

La locutrice a changé plusieurs fois de lieu de résidence pendant son enfance et, de fait, les noms de plusieurs villes ivoiriennes apparaissent : Divo, Bouaké, Ferkéssédougou (parfois abrégé Ferké), Khorogo, Adzopé, Ouangolodougou ; un nom de village : Nabingué ; le nom d'un quartier de Bouaké : Air France.

SN évoque ses origines rurales par les expressions : *j'étais au village* (l. 7) ; *toute villageoise* (l. 13). En Côte d'Ivoire, les milieux rural et urbain s'opposent par le mode et les conditions de vie, les langues (français surtout en ville, langues ethniques au village), mais ces deux milieux restent proches du fait de séjours plus ou moins longs de l'un à l'autre, des fêtes qui rassemblent les familles, etc.

• Champ lexical familial :

La locutrice parle de son *oncle* maternel, qui l'a prise en charge et l'a élevée pour lui donner une éducation scolaire, qu'elle n'aurait pas reçue de ses parents. Juste après l'extrait, elle raconte sa mort des suites d'un accident de la circulation, ce qui explique le ton un peu triste qu'elle adopte déjà dans l'extrait lui-même, cet oncle ayant été comme son père pour elle.

Elle appelle la tante de sa maman sa *grand-mère*, parce qu'elle est de cette génération et qu'elle a joué ce rôle pour elle.

Elle habite plus tard chez un *tuteur*, c'est-à-dire un ami de son oncle, chargé par lui de la loger et de subvenir à ses besoins. Un tuteur peut s'acquitter plus ou moins heureusement de sa tâche. Dans le cas présent, la locutrice évoque, par exemple, le mode de vie polygame de son tuteur et ses propres charges ménagères dans cette maison.

• **Champ lexical académique :**

Plusieurs noms de classes scolaires apparaissent dans le discours de SN. Née en 1956, a été scolarisée en 1964 ou 1965, donc vers huit ans. L'école primaire commence avec le C.P.1 et comprend deux ans de cours préparatoire (C.P.1 et 2), deux ans de cours élémentaire (C.E.1 et 2) et deux ans de cours moyen (C.M.1 et 2). Le cursus de l'école primaire se termine par l'examen du Certificat d'études, qui comprend des épreuves physiques qu'évoque la locutrice, et un concours d'entrée en sixième. Le collège comprend quatre classes : de la sixième à la troisième ; à la fin de la troisième, le collégien doit réussir l'examen du B.E.P.C. (Brevet d'études du Premier Cycle) pour entrer au lycée. Le lycée comprend trois classes : seconde, première et terminale.

• **Champ lexical du travail :**

L'oncle est *fonctionnaire* aux *Travaux Publics*.

Le tuteur est *chauffeur*, autrement dit *transporteur* routier.

Les travaux ménagers sont évoqués : *tout le travail de la maison ; tout le boulot ; ménage ; aller chercher de l'eau au puits ; balayer*.

• **Champ lexical administratif :**

Les termes *fonctionnaires ; quartier des fonctionnaires ; leur cité ; fonctionnaires de Travaux Publics ; Chef Secteur des T.P. ; inspecteur ; les étapes de concours professionnel* font référence au domaine administratif. A l'Indépendance, la Côte d'Ivoire a adopté la plupart des structures administratives et juridiques de la France, son ancien colonisateur. Dans les années soixante et soixante-dix, premières décennies après l'Indépendance, les Français ont continué d'être très présents dans l'administration, l'éducation et l'économie, ce qui explique l'évocation d'un inspecteur français, *P.* (l. 51), par le témoin.

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

Le français en Côte d'Ivoire comprend plusieurs variétés de langue, réparties selon la formation des locuteurs et les situations de communication : le français « académique », le français « ordinaire » des locuteurs scolarisés, le nouchi ou argot ivoirien, le français « populaire », souvent confondu avec les parlers approximatifs des apprenants en situation informelle (Lafage 2003, 2004 ; Boutin (à paraître)).

L'extrait s'inscrit dans les conversations de type formel. Le style utilisé est donc plutôt soigné, ce qui n'implique pas que tout le lexique et toutes les tournures ne puissent pas apparaître dans des discours de style plus spontané et moins surveillé. En outre, certains mots et constructions changent de registre en passant du français de France au français de Côte d'Ivoire.

3.1. Lexique

On remarque dans cet extrait des utilisations sémantiques proprement ivoiriennes de certains mots :

• *maîtriser* (+ *nom*) : aux lignes 5 ; 10 ; 14, qui dérive de son emploi figuré « dominer ».

- *rester à (+ nom de lieu)* : « habiter / se loger (+ nom de lieu) », aux lignes 12 ; 17 ; 34 ; 36, se distingue de *rester à (+ nom de lieu)* (l. 36 ; 45) : « continuer d'être à (+ nom de lieu) ».
- *scolariser (+ nom de personne)* : « envoyer (+ nom de personne) à l'école », avec un aspect inchoatif.

3.2. Syntaxe

Cet extrait présente un certain intérêt au plan syntaxique. Mis à part des structurations propres au discours oral, on y retrouve une organisation syntaxique commune à l'oral et à l'écrit. On peut en aborder l'étude selon trois optiques.

3.2.1 Les constructions subordonnées

De nombreuses phrases subordonnées conjuguées apparaissent, introduites par :

- *parce que* (l. 38) ; *puisque* (l. 31) ; *comme* (l. 36) avec une valeur causale ;
- *pour que* (l. 52) avec une valeur finale (on note que le *pour* est presque inaudible) ;
- *quand* (l. 7 ; 21 ; 26 ; 44) ; *lorsque* (l. 49) ; *pendant que* (l. 41) ; *jusqu'à ce que* (+ subjonctif) avec une valeur temporelle.

En outre, trois constructions participiales (avec un participe présent et sans morphème de subordination) apparaissent, deux avec une valeur causale (l. 13 ; 50) et une avec une valeur temporelle (l. 31).

Toutes ces subordonnées ont un rôle adverbial par rapport à la phrase principale.

On relève aussi des subordonnées relatives, qui ont un rôle d'expansion d'un nom, enchâssées dans un syntagme nominal. Les pronoms relatifs sont :

- *où*, modifieur adverbial à valeur locative (l. 12), ou à valeur temporelle (l. 22) ;
- *qu'* (l. 17), complément direct de *on habitait*.

Le texte présente aussi deux sortes de constructions clivées du sujet de la phrase :

j'ai ma grand-mère [...] qui est venue me récupérer (l. 8)

c'est moi-même qui faisais tout le travail (l. 40).

Est présente aussi une subordonnée complétive dont le morphème subordonnant est omis, comme il est fréquent en français de Côte d'Ivoire (Boutin, à paraître).

on peut dire c'est moi-même qui faisais tout le travail de la maison (l. 40).

3.2.2. Les constructions éloignées du français standard

Dans cet extrait, les structures non standard sont, soit spécifiquement ivoiriennes, soit communes à des variétés non standard hexagonales. On distingue dans ce sens les deux premiers points des deux autres :

- Des utilisations proprement ivoiriennes du déterminant défini (Boutin 2002) :

l'oncle (l. 10 ; 44) : équivalent de *mon oncle* (l. 49)

faire le journalisme (l. 51) : équivalent de *faire des études de journalisme*. Ce type de constructions existe aussi dans d'autres variétés de français hors de France (voir le commentaire de l'extrait de Nyons (Andreassen & Detey, ce volume))

- L'utilisation proprement ivoirienne de *faire (+ nom de durée)* : lignes 10 ; 15 ; 20 ; 25.
- L'omission du complément de *maîtriser* (l. 5 ; 10). Le français, surtout oral, a la possibilité d'omettre un complément référentiel s'il est restituable par le contexte ou la situation. Dans les cas présents, les compléments implicites ne font pas référence à un syntagme nominal explicite, mais à l'ensemble des énoncés précédents : dans le premier cas, la réponse à la question portant sur les domiciles successifs, nombres d'années, etc., dans le deuxième cas, une donnée précise concernant l'année (Boutin 2005a).

- Des utilisations non standard de prépositions :

La préposition *à* pour introduire un syntagme génitif humain : *la tante à ma maman* (l. 8)

La préposition *sur*, situationnelle, avec un verbe de déplacement demandant, en français standard, une préposition directionnelle, *de / pour / vers* : *on est parti sur le Nord* (l. 16-17) (voir Laur, 1993 ; Borillo, 1998)³.

3.2.3. Les constructions représentatives d'un style plus ou moins soutenu

En ce qui concerne le style, on remarque la prédominance de tournures soignées, par exemple :

le quartier qu'on habitait (habiter un quartier) (l. 17-18)

la vie [...] n'était plus la même (l. 38)

j'ai obtenu mon Certificat d'Etudes / je n'ai même pas pu obtenir [...] mon B.E.P.C. (l. 25 ; 43)

des ouvriers qui nettoyaient les abords des routes (l. 33)

Lorsque j'allais en Seconde (l. 49)

étant chez un tuteur (l. 39)

Puisque, étant toujours aux T.P. (l. 31-32)

on était logés dans [...] ce cadre-là (l. 20)

Les tournures réputées plus familières apparaissent en moindre nombre, par exemple :

je faisais tout le boulot (l. 43)

j'ai pu avoir mon, examen / j'ai eu mon B.E.P.C. (l. 48-49)

maîtriser le coin (l. 14)

Là, c'était nettoyer tout (l. 33-34)

Sur quatre phrases négatives, deux comportent la particule *ne* (l. 13 ; 43), ce qui est caractéristique d'un registre soigné, et deux sont réalisées uniquement avec la négation *pas* (l. 5 ; 9), ce qui est relativement courant à l'oral. On peut noter une congruence sur le plan du registre soigné des premiers exemples : dans le premier cas, le témoin recourt, dans la même phrase, à la fois à *ne* et à une forme verbale non finie ; dans le deuxième cas, à *ne* et à un verbe spécifique (*obtenir*) plutôt qu'à *avoir*, générique.

4. Prononciation

« L'accent ivoirien » est connu en Afrique, et reconnu dans la sous-région par certains traits concernant essentiellement la prononciation du /R/, les réductions de groupes consonantiques, les voyelles moyennes et le schwa. Le milieu linguistique d'origine a une certaine influence sur « l'accent » des locuteurs ivoiriens et peut être ainsi reconnu, mais de nombreux traits sont communs à tous les locuteurs. Les locuteurs ivoiriens signalent en particulier la prononciation du /R/, la gestion du schwa et la prosodie comme caractéristiques de « l'accent ivoirien » s'opposant au chôcô [ʃɔkɔ] ou accent français.

4.1. Niveau segmental

4.1.1. Consonnes

L'inventaire consonantique de SN diverge peu du système standard de France.

³ Des analyses plus précises de la préposition en français de Côte d'Ivoire sont disponibles dans Boutin (2005b).

On note la réalisation apicale du /R/, prononciation relativement fréquente en Côte d'Ivoire, surtout chez les personnes ayant été élevées en milieu rural. Cette vibrante alvéolaire apparaît notamment en position d'attaque syllabique, dans :

On est resté à ; où on m'a scolarisée.

En position de coda, le /R/ est prononcé de façon variable. On entend une réalisation apicale dans : *Ferkéssédougou ; Ferké ; Bouaké Air France ; Aux alentours même de leurs services* (l. 19-20).

Il est souvent réduit et même éliidé, avec un allongement vocalique compensatoire. Comparer, par exemple : *quartier* prononcé différemment dans le même énoncé ; *au Nord encore*.

On note une fermeture légère du conduit vocal dans : *grand'mère ; chercher ; leur cité*.

Le /R/ est complètement vocalisé, avec un allongement de la voyelle quelle qu'elle soit, dans : *[affecté au] Nord ; [sur le] Nord ; les fonctionnaires ; Préfecture ; concours*.

Dans les groupes consonantiques, le /R/ subit les mêmes variations. En position forte de 2^e consonne de groupe accentué, le /R/ est réalisé en vibrante alvéolaire : *vraiment ; maîtriser*.

En 2^e consonne de groupe final, il chute facilement : *Le nombre d'années*.

En finale de mot, le /R/ n'est pas la seule consonne pouvant chuter ; dans cet extrait, on observe la chute de /m/ dans : *quand même un peu de chance*.

Les occlusives vélaires, en 1^e position de groupes consonantiques en position faible, tendent à disparaître ou à se glottaliser, par exemple dans : *examen ; fonctionnaires ; Chef Secteur*.

L'occlusive alvéolaire /t/ peut aussi chuter en 2^e position de groupe consonantique, comme dans : *Et là, on est resté ; Et puis, je suis restée à Adzopé* (Boutin & Turcsan 2006).

Trois autres faits minimes :

- La légère palatalisation de la fricative post alvéolaire [ʒ] dans : *j'étais au village jusqu'à l'âge*.

- Le voisement du /s/ dans : *journalisme*.

- Dans *continuer*, « u » ne constitue pas un noyau syllabique, c'est une approximante, partie de la 3^e et dernière syllabe du mot : [kõtĩnʉ].

4.1.2. Voyelles

La locutrice présente certaines caractéristiques du français de Côte d'Ivoire, relativement proche, par ailleurs, du français standard.

Les oppositions voyelles mi-fermées et mi-ouvertes sont normalement maintenues en syllabes ouvertes comme en syllabes fermées (Boutin 2006a). Ainsi, apparaissent dans l'extrait :

[e] / [ɛ] en syllabes ouvertes dans : *c'était dans les années ; j'allais au C.M.2 ; maison*.

[ø] / [œ] en syllabes fermées dans : *les épreuves physiques*, opposé à : *[maintenant un] tuteur*.

[ø] / [œ] en syllabes ouvertes (le /R/ n'étant pas prononcé) dans : *je peux [étant chez un] tuteur*.

[o] / [ɔ] en syllabes ouvertes (le /R/ n'étant pas prononcé) dans : *au Nord ; là encore* opposés à : *Divo*.

L'adjectif *grosse* est réalisé avec un [ɔ] ouvert ([grɔs]) comme il est d'usage en Côte d'Ivoire ; dans d'autres items, cette position en syllabe fermée est réalisée avec un [o] fermé.

Les oppositions existent entre les voyelles nasales postérieures : *résidentiel ; vraiment / maison* ; et antérieures : *voisin ; examen / un moment*.

On observe que la chute de /R/ n'entraîne pas la fermeture de la voyelle moyenne dans : *[étant chez un] tuteur ; les fonctionnaires*, etc.

L'allongement de la voyelle qui accompagne la réduction ou la chute du /R/ final est remarquable dans : *grand'mère ; Nord ; Préfecture*, etc.

4.1.3. Schwas

L'existence d'un schwa en français de Côte d'Ivoire n'est pas prouvée ; en effet, la voyelle centrale généralement transcrite « e » ne présente pas plus de variation phonétique que d'autres voyelles en position atone. Ainsi, la voyelle est présente dans les monosyllabes : *je peux pas* ; *jusqu'à ce que j'aïlle en troisième* ; *tout le travail de la maison*.

En position interne, elle est volontiers prononcée : *depuis* ; *revenue* ; *m'amener* ; *difficilement*. En finale, elle est normalement absente en français de Côte d'Ivoire, bien que SN prononce souvent un schwa final. Cette prononciation, qui n'est pas la plus courante en Côte d'Ivoire, se rapproche du français standard de France. Elle s'explique chez la locutrice par son statut d'institutrice âgée et le débit lent de son élocution. En effet, la présence ou absence du schwa, chez SN, dépend beaucoup du débit, comme on le voit en comparant les occurrences de schwas dans :

de s/ soixante-douze, soixante-douze - soixante-treize à, euh, soixante-quinze (l. 34-35).

On a l'exemple d'une autre voyelle élidée en position atone, [e] dans : *quand j'étais petite*.

4.2. Niveau suprasegmental

4.2.1. Réductions

Des réductions entraînant une modification de la syllabation ont été évoquées en 3.1.1 : celles du /R/, du [y] dans *continuer* et du [e] dans *j'étais*.

Par ailleurs, bien que le débit de SN soit lent, certaines syllabes chutent ou, plutôt, sont réduites à un léger temps d'arrêt. Dans les deux derniers cas, cette chute entraîne des répercussions sur la syntaxe :

encore difficilement réalisé [ãko:dificilømã]

Il était transporteur réalisé [iletetranspõtœ]

il voulait m'envoyer à l'extérieur et tout, (pour) que j'aïlle continuer les études.

On remarque aussi dans l'extrait des réductions telles de certains mots qu'ils ne sont pas reconnaissables, ainsi : *Parce que* [euh, la, la vie], prononcé [pasø] ; et deux occurrences de *maintenant*, avant [à Nabingué] et [un tuteur], prononcés : [mẽnã] (Boutin 2006b).

4.2.2. Liaisons

En ce qui concerne les liaisons, SN suit la norme locale, similaire à celles des variétés actuelles de français hexagonal. Elle fait systématiquement la liaison en [n] avec *on* suivi de voyelle, en [z] après un pluriel, par exemple : *trois ans* ; *aux alentours* ; *six ans* ; *les épreuves* ; *des ouvriers* ; *les abords* ; en [z] avec *plus* dans *plus au Nord*.

Elle ne fait pas la liaison, facultative en français actuel, dans : *j'étais au village* ; *c'était un quartier* ; *c'était en soixante-douze* ; *on était aussi*. Dans ces segments d'énoncés, la locutrice enchaîne les voyelles sans rupture. Au contraire, elle insère un coup de glotte entre les deux voyelles dans : *m'amener à Divo* ; *m'amener à Bouaké*.

4.2.3. Accentuation

L'accentuation, en français de Côte d'Ivoire, tend à séparer les mots d'un même syntagme et ne porte pas toujours sur la dernière syllabe. L'extrait représente, dans l'ensemble, une

accentuation proche du français standard. En effet, la locutrice accentue généralement la dernière syllabe des syntagmes ou groupes rythmiques. Dans certains cas, cependant, elle se rapproche de la norme locale.

Ainsi, lorsqu'un syntagme nominal comporte un numéral, ou le déterminant *un*, celui-ci est accentué :

en quatre ans, trois ans, quatre ans ; Un an ; on est resté un moment ; c'était un quartier de fonctionnaires ; j'ai fait, euh, peut-être, euh, cinq à six ans là ; pour une petite punition ; avec, euh, maintenant, un tuteur ; à cinq heures du matin ; dans une grosse maison.

Les nombres ordinaux sont accentués sur leur première syllabe :

ma deuxième année au C.M.2. ; j'ai commencé le, la Sixième ; j'ai commencé la Sixième là ; en Troisième.

Le déterminant *leur* est normalement accentué :

comme leur cité ; de leurs services.

De nombreux noms propres et noms de sigles sont accentués sur leur première syllabe :

aux T.P. ; le B.E.P.C. ; mon B.E.P.C.

Dans tous ces cas, l'accentuation comporte une augmentation de l'intensité mais aussi une montée du ton.

Bibliographie

Andreassen, H. N. & S. Detey (2007). Conversation à Nyon : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse, *ce volume*.

Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.

Boutin, B. A. (2002). *Description de la variation : Etudes transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3. Coll. Thèses à la carte, Villeneuve sur Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 404 p.

Boutin, B. A. (2005a). La variation dans la construction verbale en français de Côte d'Ivoire. *Revue Québécoise de Linguistique* (32) 2 : 15-46.

Boutin, B. A. (2005b). L'alternance de prépositions dans les constructions locatives en français en Côte d'Ivoire à la lumière du dioula et du baoulé. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 31 (1) : 5-34.

Boutin, B. A. (2006a). Marge de variation dans le système phonémique du français en Côte d'Ivoire. Colloque international *Approches phonologiques et prosodiques de la variation sociolinguistique: le cas du français, PFC 2006*, 6-8/07/2006. Université catholique de Louvain.

Boutin, B. A. (2006b). PFC-Abidjan : choix méthodologiques liés à l'extension d'un corpus. In C. Duteil & B. Foulquié (éds). *Actes du colloque international d'Albi, juillet 2006*. F. Rastier & M. Ballabriga (dir.). *Documents numériques et interprétation : corpus en lettres et*

sciences sociales. Paris : Texto, 288-292. <http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Albi-2006/Boutin.pdf>

Boutin, B. A. (sous presse). Norme endogène ivoirienne et subordination. In S. Wharton, C. Bavoux & F. Prudent (éds) *Normes endogènes et plurilinguisme*. Paris : Editions de l'ENS.

Boutin, B. A. & G. Turcsan (2006). Groupes consonantiques dans le français ivoirien : variation, volatilité, vocalisation. Colloque international PFC : *Phonologie du français : du social au cognitif*, 7-9 décembre 2006, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, http://www.projet-pfc.net/?u_s=0&u_a=101&.

Lafage, S. (2003 & 2004). *Le lexique français de Côte d'Ivoire, appropriation et créativité*. Tomes 1 et 2. *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 16 et n° 17, 865 p. Paris : Didier – Erudition.

Laur, D. (1993). La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. In C. Vandeloise (éd) « L'expression du mouvement », *Langue française* 76 : 47-67.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Béatrice Akissi Boutin

1 E: Euh, jusqu'à ce jour, vos domiciles successifs? C'est-à-dire <SN: Hum.> depuis que vous
2 êtes née jusqu'à maintenant quels sont <SN: Oui.> les lieux, les quartiers, les communes que
3 vous avez habités jusqu'à aujourd'hui? En donnant à chaque fois le nombre d'années, dire, euh
4 <SN: Le nombre d'années, hein ?>.
5 SN: Depuis mon enfance? <E: Oui.> Je, je s/ je maîtrise pas trop, hein.
6 E: Mais, allez-y, euh, <SN: Un peu, un peu.> si vous en avez souvenance.
7 SN: Bon, euh, comme je l'ai dit, quand j'étais petite, j'étais au village jusqu'à l'âge de trois,
8 quatre ans. Et là, euh, j'ai ma grand-mère, la tante à ma maman qui est venue me récupérer
9 pour m'amener à Divo. Là, <E: A Divo.> et en quatre ans, trois ans, quatre ans, je peux pas
10 maîtriser, donc, j'ai fait un moment à Divo, et l'oncle est venu me chercher pour m'amener à
11 Bouaké. A Bouaké, <E: Et à Bouaké, ça c'était?>. Là c'était dans les années, soixante-cinq
12 <bruit> par là, soixante-quatre, soixante-cinq. On est resté à Bouaké Air France, où on m'a
13 scolarisée, euh, j'ai commencé le C.P.1. Là, étant vraiment toute villageoise, je n'ai pas pu
14 maîtriser le coin. Et, il a été affecté au Nord.
15 E: A Bouaké, vous avez fait combien d'années?
16 SN: Un an. <E: Un an.> Voilà. Euh, le C.P.1., et puis j'allais au C.P.2., et là, on est parti sur le
17 Nord, à Ferkéssédougou. Donc, de Ferké, on est resté un moment. Euh, le quartier qu'on
18 habitait, c'était un quartier de fonctionnaires, euh, de Travaux Publics. Et les fonctionnaires de
19 Travaux Publics, euh, avaient, euh, <E: Leur cité.> comme leur cité. Voilà. Aux alentours
20 même de leurs services. Donc on était logés dans le, ce cadre-là. Et là, j'ai fait, euh, peut-être,
21 euh, cinq à six ans là, avec lui. Et puis, euh, quand j'allais au C.M.2, enfin, la, ma deuxième
22 année au C.M.2., où je reprenais mon Certificat d'Etudes, pour une petite punition, on m'a
23 envoyée un peu plus au Nord encore. (rires).
24 SN: Et on m'a amenée, maintenant, à Nabingué, euh, Nabingué, ça c'est vers Khorogo, hein ?
25 Et, j'ai fait mon C.M.2. là-bas, et j'ai obtenu mon Certificat d'Etudes. A Ouangolodougou, on
26 a passé l'Entrée en Sixième et les épreuves physiques (rires). Et quand j'ai eu mon Entrée en
27 Sixième, je suis revenue à Ferké, où j'ai commencé le, la Sixième. Hum, là, c'était en
28 soixante-douze là, et, donc, euh, j'ai commencé la Sixième là. Et puis, après la Sixième, on a
29 été affecté encore à Adzopé.
30 (silence)
31 SN: Et, à Adzopé, on était aussi dans le quartier des fonctionnaires, puisque étant toujours aux
32 T.P. il était, euh, le che/, on appelait en son temps Chef Secteur des T.P. C'est lui qui
33 s'occupait des ouvriers qui nettoyaient les abords des routes, en son temps. Là, c'était nettoyer
34 tout. Et là, on est resté de s/ soixante-douze, soixante-douze - soixante-treize à, euh, soixante-
35 quinze à, euh, Adzopé, jusqu'à ce que j'aie en Troisième. Et là encore, euh, on a eu une
36 affectation. Et là, comme j'allais en classe d'examen, je suis restée à Adzopé, avec, euh,
37 maintenant, un tuteur. Et j'ai passé l'entrée en six/ euh, comment dirais-je le B.E.P.C. encore
38 difficilement. Parce que, euh, la, la vie qui m'était réservée maintenant n'était plus la même.
39 Parce que étant chez un tuteur, un chauffeur, et ses femmes étaient des commerçantes, donc,
40 euh, on peut dire c'est moi-même qui faisais tout le travail de la maison. Euh, ménage, aller
41 chercher de l'eau au puits matin très tôt à cinq heures du matin, et balayer pendant que les
42 femmes sont parties (???) et autre, Monsieur aussi est parti. Il était transporteur en son temps.
43 Et, donc je faisais tout le boulot, donc je n'ai même pas pu obtenir, euh mon B.E.P.C. Et,
44 donc, euh, quand l'oncle a compris, l'année sui/ qui a suivi, eux, ils étaient affectés à Divo, et
45 puis je suis restée à Adzopé, donc je les ai rejoints à Divo. Soixante-seize, soixante-dix-sept.
46 Et, c'est là maintenant que j'ai eu, euh, mon B.E.P.C. Et là encore, on était dans le quartier
47 résidentiel, on était voisin du Secrétaire Général de Préfecture, donc, on était vraiment dans
48 une grosse, euh maison. Et là, euh, j'ai eu quand même un peu de chance, et là, j'ai pu avoir
49 mon examen. Et, j'ai eu mon B.E.P.C. Lorsque j'allais en Seconde, euh, mon oncle aussi,
50 ayant franchi les étapes euh, de concours professionnel, était en son temps inspecteur de P..
51 Voilà. Euh, donc, on avait décidé que j'aie faire le journalisme et il voulait m'envoyer à
52 l'extérieur et tout, (pour) que j'aie continuer les études.

Le français parlé à Marseille: exemple d'un locuteur PFC

Annelise Coquillon

Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence.

Courriel : annelise.coquillon@lpl-aix.fr

1. Introduction

Le français parlé dans la région marseillaise est un des accents de la métropole les plus connus et imités. Il a notamment été rendu populaire par de nombreux films, dont les légendaires Pagnol ou ceux de Robert Guédiguian; des auteurs comiques, tels Patrick Bosso ou Titoff; des chanteurs, comme le groupe Iam ou les Massilia Sound System; ou autres publicités, dans lesquelles cet accent régional est stéréotypé. Cette variété a en effet la réputation d'un accent chantant, avenant, mais qu'en est-il dans la réalité. Nous proposons ici, à travers un échantillon de parole d'un locuteur Marseillais, de mettre en évidence les caractéristiques les plus saillantes de cet accent, notamment en ce qui le différencie d'un accent plus neutre régionalement ("standardisé")¹.

Il est généralement reconnu qu'une grande partie des particularités régionales du parler marseillais provient du substrat provençal (dialecte de l'occitan), langue parlée par la majorité des Provençaux jusqu'au début du XXe siècle, et qui reste vivante pour une mince tranche de la population (que l'on estime à 250 000 locuteurs "réguliers" en 1992, selon Blanchet, dont 80% ont plus de 50 ans, pour une population d'environ 4 millions). Ainsi, si beaucoup de locuteurs de Provence ne parlent ou ne comprennent pas le provençal, leur français n'en reste pas moins imprégné. On retrouve en effet des traits du provençal dans le français à plusieurs niveaux (lexical, morphologique, syntaxique, phonologique, phonétique, etc.) et à des degrés divers, mais qui ne modifient ni la structure, ni le statut de la langue française.

2. L'enquête Aix-Marseille et le locuteur

L'enquête PFC Aix-Marseille (13b) dont est issu l'échantillon présenté a été effectuée par nos soins en 2003-2004 et porte sur huit locuteurs originaires de Septèmes-les-Vallons (commune de Marseille, Bouches-du-Rhône), dont certains vivent maintenant dans le centre de Marseille ainsi qu'à Aix-en-Provence (à environ 30km de Marseille).

Le locuteur présenté ici, RP2, est un homme âgé de 45 ans au moment de l'enquête, marié et père d'une fille de 17 ans. Il est chef cuisinier en restauration collective (marin de commerce) sur des bateaux de traversées méditerranéennes, et a un niveau d'étude B.E.P. - C.A.P. Il vit maintenant dans la ville de Marseille (13^e arrondissement), dans une maison mitoyenne. Il comprend le provençal, bien qu'il ne le pratique pas. Ses parents sont originaires de Marseille et ont tous deux le provençal comme langue maternelle, en plus du français.

L'extrait est issu d'une conversation guidée, enregistrée par la nièce par alliance du locuteur. On peut donc penser que ce dernier est à l'aise, tout en restant dans un registre relativement formel.

¹ Je tiens à remercier tout particulièrement Jacques Durand pour sa participation et son aide dans l'élaboration de ce travail.

3. Commentaires

Nous commenterons ici quelques particularités du français parlé dans la région marseillaise, illustrées lorsque le cas se présente par des exemples relevés dans le discours du locuteur RP2, dont la transcription se trouve en annexe.

3.1. Aspects culturels et lexicaux

Si, en Provence, les régionalismes lexicaux (pour la plupart issus du substrat provençal maritime) sont assez nombreux, comme en témoignent les nombreux dictionnaires de "marseillais" actuel (tels ceux de Jaque, 1998; Valladier, 2004; et autres lexiques sur Internet²), l'extrait sélectionné n'en comporte aucun. Rappelons qu'il s'agit d'un entretien guidé, où le locuteur est sans doute en situation d'autocontrôle. Nous préciserons alors ici quelques termes familiers ou peu communs, ce qui nous permet au passage d'exposer les thèmes abordés dans la conversation.

L'extrait sélectionné (5 minutes d'enregistrement) correspond au tout début de la conversation guidée, où RP2 se présente brièvement et décrit son métier, ses conditions de travail, avant de parler de son village d'origine.

Le locuteur explique qu'il est cuisinier dans la marine de commerce, sur des bateaux à passagers, bien qu'il ait tout d'abord travaillé *à terre* (hors du bateau). Il décrit sa formation : il a appris son métier dans une école hôtelière, où l'ensemble des candidats au diplôme constitue, par année, une promotion (*promo*). Il a également obtenu un Brevet d'Études Professionnelles (*B.E.P.*) ainsi qu'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (*C.A.P.*), qui sont des diplômes de niveau V (deux ans après le collège) et qui préparent directement à la vie active. Il a effectué son service militaire (*l'armée*) dans la marine. Il explique ensuite que la marine commerciale dans laquelle il travaille ne ressemble pas vraiment à la marine de guerre, même si on y porte également un uniforme. Il précise que la marine marchande est beaucoup plus *classe* (distingué, élégant). L'enquêtrice l'interroge sur l'ambiance au *boulot* (terme familier pour le travail, cf. 1.22 et 34), il précise que tout se passe bien et qu'il est un *joyeux luron* (personne insouciant et toujours prête à s'amuser). En tant que chef cuisinier, il gère et dynamise son équipe de cuisiniers (*la brigade*, l. 30, 43, terme issu du jargon de ce métier).

Dans la deuxième partie de l'extrait, le locuteur parle du lieu où il a passé son enfance, le village de Septèmes-les-Vallons au Nord de Marseille. Il regrette les transformations qu'a subies ce village et qui l'ont enlaidi (*défiguré*), il espère en revanche que le quartier où habite encore son père ne sera pas affecté (*touché*) par ces nouvelles constructions, et pourra garder ainsi son authenticité (*encore une âme*).

En réponse à l'enquêtrice qui l'interroge sur son intégration dans le quartier où il habite au moment de l'enquête, il note qu'il a de très bonnes relations avec l'ensemble de ses voisins (le tutoiement en est un signe).

² Voir notamment: http://perso.orange.fr/marius.autran/provençal/lexique_provençal.html, et <http://site.voila.fr/planetemassalia/plcpm.html>

3.2. Aspects discursifs et syntaxiques³

Il est généralement reconnu qu'il n'existe que peu de régionalismes au niveau syntaxique (certains ont néanmoins été relevés, notamment par Reynier, 1878 et Blanchet, 1992), qui est un domaine qui se prête peu à la variation dialectale (Tuailon, 1983). C'est d'ailleurs le cas dans ce passage, où on ne trouvera pas de particularités régionales, mais plutôt quelques tournures spécifiques à l'oralité. Il convient alors de distinguer les particularités syntaxiques du français parlé, qui répondent à une certaine norme de l'oralité, des particularités liées au mode de production oral spontané, telles que les hésitations et autres disfluences, que nous ne commenterons pas dans les détails. Nous constaterons simplement que ce passage présente, comme les autres extraits oraux, beaucoup d'hésitations (38 *euh*, notamment) et de répétitions de mots outils (*je, de, etc.*).

En ce qui concerne le français oral, le locuteur parle ici avec aisance, et utilise parfois des termes familiers, tels que *truc* (l.16, pour nommer quelque chose dont on ne connaît pas le nom) ou *boulot* (l.22 et 34).

Parmi les caractéristiques typiques de l'oralité, nous relevons les structures avec *on* utilisé à la place de "nous" (6 occurrences) ainsi que l'absence fréquente de la particule "ne" dans les tournures négatives (l. 15 *je dis pas de bêtise*, l.20: *C'est quand même pas*; l.52: *je le reconnais pas*, l.57: *il y a pas*, prononcé [japa], etc.), bien qu'on trouve une occurrence de cette particule l. 55: *qui ne sera je pense...*

On relèvera également quelques tournures qui appartiennent à la langue familière comme un *trop*, souvent utilisé comme adverbe comme dans *c'est trop dommage* (l.53); l'ellipse de la préposition *de* dans la locution *En face euh chez moi* (l.64); l'usage fréquent des impersonnels "*ça*" et "*c'est*" (dont *Ça a été le hasard* utilisé à la place de "*c'est le hasard*"); ou encore le double marquage du sujet (*mon père il habite*, l.55) et les détachements à gauche tels que *Comme formation, ben j'ai fait l'école* (l.10) et *Les jeunes les vieux, donc je connais tout le monde* (l.66)

On notera la prononciation de la conjonction "*quand*", quasi systématiquement prononcée avec un /t/ final réalisé (sauf dans l'expression *quand même*, l.58), même lorsqu'il n'y a pas de liaison. Ce mot semble ainsi être lexicalisé dans le système du locuteur avec la forme sous-jacente [kãⁿt] ou [kãⁿtə]⁴, et le /t/, même en position intervocalique, ne correspondrait donc pas à une consonne de liaison.

Enfin, remarquons quelques réductions et assimilations:

La locution "*Parce que*" présente toujours une réduction, prononcé [paskə] (l.24; 31; 52), voire [pasə] (l.35 et 56). De même, "*bien*" est prononcé [bɛ] ou [bɛ̃] (l.10; 19; 32; 43; 61).

"*je suis*" prononcé [ʃɥi] (l.8). Cette assimilation de la consonne sourde [s] sur le [ʒ] est relativement courante à l'oral, bien qu'on ne trouve ici qu'une unique occurrence en l.8, les autres "*je suis*" du passage étant prononcés avec un schwa entre ces deux consonnes [ʒəsɥi], ce qui maintient le caractère sonore de la première consonne.

D'une manière générale, ces réductions et assimilations sont courantes en français parlé.

³ Je remercie Frédéric Sabio pour ses commentaires sur les aspects syntaxiques du français parlé.

⁴ Ou plutôt [ka^{ân}t] ou [ka^{ân}tə], voir le paragraphe 3.3.1. sur la réalisation des voyelles nasales.

3.3. Niveau phonologique

Entre le parler de la région marseillaise et un français plus standard, les systèmes phonologiques diffèrent principalement par les systèmes vocaliques. Il est à noter que ces particularités sont sensiblement les mêmes pour une grande partie du français méridional⁵.

3.3.1. Système vocalique

D'une manière générale, et comme dans la plupart des parlers méridionaux, la durée vocalique ne joue aucun rôle phonologique (pas de distinction voyelles longues/brèves), et le /ɑ/ postérieur n'existe pas dans cette variété (*âme* prononcé [amə], l.59). D'autre part, les voyelles moyennes ouvertes, bien que présentes au niveau phonétique, n'entrent pas dans le système phonologique du français de Provence qui se trouve ainsi "réduit" par rapport à celui du français général, comme le montre la figure 1 ci-après.

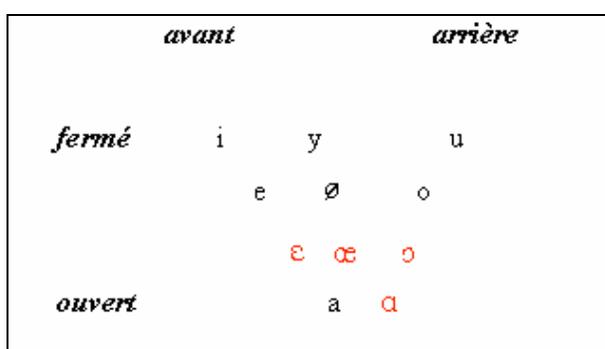


Figure 1 : Trapèze vocalique des français de Provence (en noir) et de référence (en rouge), API

Ainsi, outre l'opposition /a/ ~ /ɑ/ qui ne se rencontre pas, toutes les voyelles orales du français général se retrouvent en français méridional au niveau phonétique, mais pas en tant que phonèmes : les voyelles mi-ouvertes /œ/ ; /ɛ/ et /o/ sont respectivement des variantes combinatoires, ou allophones, des phonèmes /ø/ ; /e/ et /o/. La réalisation de surface de ces voyelles dépend du contexte et par conséquent de règles phonologiques spécifiques ou "loi de position" (Durand, 1976). Cette loi précise que la réalisation d'un segment vocalique sera ouverte dans le contexte d'un segment dépendant à sa droite, et fermé dans le cas inverse. Autrement dit, les voyelles mi-fermées ne sont réalisées qu'en syllabe ouverte (lorsqu'il n'y a pas de consonne entre la voyelle et la frontière de la syllabe, cette situation incluant bien entendu les frontières de mot ou de phrase) et les voyelles mi-ouvertes n'apparaissent qu'en syllabe fermée ou lorsque la syllabe qui suit contient un schwa (coda ou syllabe atone dépendante à la droite du segment).

Le locuteur de l'extrait suit strictement cette règle de position, comme par exemple dans *j'ai* et *je fais* (l.1), *vrai* (l.37), *après* (l.14), *bêtise* (l.15) prononcés avec un /e/ fermé, alors qu'il est ouvert dans ces mots en français normatif. Pareillement, *chose* et *autres* (l.37 et 58) sont prononcés avec un /o/ ouvert et *restauration* (l.8), *il faut*, *baromètre* et *officier* (l.19) avec le /ɑ/ fermé.

⁵ Voir entre autres Durand, 1976 et 2007; Blanchet, 1992; Carton et al., 1983; Le Douaron, 1983.

Particularités des voyelles du français de Marseille

Indépendamment des différences des systèmes phonologiques exposées ci-dessus, la prononciation méridionale présente également des caractéristiques propres quant à la réalisation de certains de ses phonèmes vocaliques. Nous présenterons ici les principales.

Voyelles nasales :

L'opposition /ɛ̃/ ~ /œ̃/, qui tend à disparaître en français normatif, est systématiquement maintenue en français méridional. Notons que cette opposition phonologique a un très faible rendement: Elle ne permet d'opposer qu'un tout petit nombre de mots (*brin / brun, emprunte / empreinte, un / hein*) d'autant que les mots contenant le phonème /œ̃/ sont relativement rares en français, mis à part l'article indéfini "un". On trouve en effet 25 occurrences de *un* ou *uns* dans le passage, tous réalisés avec la voyelle [œ̃].

D'autre part, l'articulation des voyelles nasales est une des caractéristiques les plus typiques du français méridional. Ces voyelles sont généralement plus longues que celles d'autres variétés de français, tenant compte du fait qu'elles sont composées de plusieurs périodes : Elles débutent par une partie orale, suivie d'une éventuelle nasalisation et se terminent souvent par un segment consonantique nasal (appendice). Ce segment, qu'il soit pleinement ou à peine audible, est variable en fonction du contexte, c'est-à-dire qu'il sera assimilé au lieu d'articulation de la consonne subséquente (homorganique) : Devant une consonne labiale, il se réalisera [m], devant une labiodentale [n], devant une fricative [ŋ], et devant une vélaire ou devant pause, [ŋ], [ɲ] ou [N]. Ainsi, pour schématiser, le /ɔ̃/ sera prononcé [ɔ̃ŋ] (que l'on retranscrira [ɔ̃^ŋ]), comme 1.25 dans *passion*.

On trouve dans ce passage de nombreux exemples de voyelles nasales réalisées avec une voyelle ouverte suivie d'un appendice consonantique, et ce, dès le début de l'extrait: *j'ai quarante cinq ans donc euh* [ʒekakα^{ān}təsε^{ēŋ}kα^{ān}dɔ̃^ŋkəθ] (1.1).⁶

Lors de réalisation de liaison en N, la voyelle est de manière quasi systématique complètement orale (dans 7 cas sur 8) : *on* est sur un bateau [ɔ̃nesy^æœ̃^mbato] (1.21.)

Cet appendice nasal peut même parfois remplacer une consonne finale de mot en contexte préconsonantique ou prépausal, comme pour "donc", souvent prononcé [dɔ̃^ŋ] (1.8, 34, 48, 58 et 67).

Notons enfin une particularité pour la prononciation du mot *apparemment* [a^{ām}paʁama^{āŋ}], qui est une réalisation souvent rencontrée en français méridional.

⁶ En ce qui concerne le [α^{ān}], nous ne discuterons pas ici de la qualité du segment oral (réalisé [a] ou [ɑ]), qui n'a pas encore été étudiée à notre connaissance.

Schwa

On sait que le schwa, qui a pour caractéristique principale d'être optionnel, atteint son maximum de réalisations effectives dans les parlers méridionaux. Le locuteur RP2 tend effectivement à en réaliser un nombre relativement important. Nous recensons ici les occurrences de ce phénomène sur les trois premières minutes de l'enregistrement.

En ce qui concerne les schwas orthographiques, nous avons relevé en position finale (préconsonantique, prépausale ou finale de groupe rythmique) de mot polysyllabique, 9 schwas non réalisés sur 73 sites potentiels, et seulement 2 non réalisés (sur 59) en fin de mot monosyllabique : *j(e) suis cuisinier* (réalisé [ʃti], 1.8) et *j(e) veux dire* (1.22).

Dans la même position, et quelle que soit la longueur du mot, nous n'avons par contre relevé aucune occurrence en contexte prévocalique (16 sites).

En position interne de mot (première syllabe ou suivantes), 14 schwas sont réalisés, contre 4 non réalisés, et ce, dans le mot composé *parce que*, réalisé [paskə] (3 occurrences) ainsi que dans le mot *petit* [pti]. Notons la simplification très courante (en français général) du groupe consonantique [rs] en [s] dans *parce que*, qui semble être relexicalisé sous la forme [paskə], ainsi que le fait que le mot *petit* soit souvent trouvé, même dans les régions méridionales, sous la forme [pti] (Durand, à paraître), sans doute également relexicalisé avec une position à schwa vide (comme dans la locution *p'tit dèj'*, pour *petit déjeuner*).

Les schwas non orthographiques réalisés sont rares mais existants: 4 réalisations sur 29, dans les phrases suivantes: *quarante cinq ans donc* [dɔ⁵ŋkə] *eu*h (1.1); *quand* [kɑ^{ān}tə] *j'étais à eu*h (1.12); *Je, je, quand* [kɑ^{ān}tə] *quelqu'un fait mal*, (1.31)⁷; *Dont je suis sorti avec* [avəkə] *le, le grade de* (1.14).

Ajoutons que si la plupart des variétés méridionales présentent des réalisations quasi-systématiques de schwas, il est apparu (Coquillon, 2005) que la qualité et la longueur de ces schwas permettent de distinguer les locuteurs de deux régions méridionales, où les Toulousains donnent significativement plus d'importance à cette voyelle atone que les Marseillais, notamment en ce qui concerne la durée.

Enfin, notons également la réalisation [o] du premier schwa dans *recommencera*i.

3.3.2. Les consonnes

Les consonnes du méridional ne semblent pas avoir fait l'objet d'études approfondies à ce jour. Néanmoins, il ne semble pas y avoir de différence notable avec le français standard, ce qui est d'ailleurs le cas pour notre locuteur.

Toutefois, l'on relève dans l'ouvrage de Carton et al. (1983) que les groupes consonantiques sont parfois simplifiés par la chute de la première consonne du groupe, comme dans *expliqué* (1.32) réalisé [ɛsplike] par RP2, et que les consonnes dites allongeantes /v, z, ʒ/ du français ne remplissent pas ici leur fonction, à l'exception du /ʒ/ lorsqu'il n'est pas suivi d'un /ə/ et qu'il

⁷ Voir le paragraphe 3.2. sur la question du mot "*quand*"

est sonore. Cette dernière information mériterait cependant confirmation par une étude à grande échelle sur les durées syllabiques.

Par ailleurs, il a été relevé que les Français de Provence tendent à réaliser une diérèse (prononciation dissyllabique de deux voyelles contiguës faisant de chacune d'elles un noyau syllabique). On retrouve une occurrence de ce phénomène dans l'extrait 1.2: *marié* [maʁije] (3 syllabes, contre 2 en français standard : [maʁje]).

3.4. Niveau prosodique

Jusqu'ici, peu d'études se sont penchées sur les phénomènes prosodiques relatifs au parler de la région marseillaise. Quelques particularités ont néanmoins été dégagées, que nous commenterons ici à travers l'extrait de ce corpus PFC.

3.4.1. Rythme, accent tonique et intonation

La fréquente réalisation de schwas en finale de mot entraîne une accentuation paroxytonique (accent tonique réalisé sur l'avant dernière syllabe du mot), très rare en français "standard". Ce type d'accentuation se retrouve également dans des mots d'origine locale (comme *aï'oli* ou *'pistou*), qui font défaut dans cet extrait. Il en résulte un pied métrique dissyllabique, constitué d'une syllabe tonique suivie d'une syllabe faible. Nous avons montré (Coquillon, 2005) que ce pied est une unité supra-syllabique qui constitue un domaine de gestion et de planification temporelle.

Au niveau prosodique, cette particularité a pour effet, lors de réalisation de schwa final d'unité intonative, de rendre possible une réalisation tardive d'un pic de f_0 (sur la syllabe post-tonique). Ce schéma mélodique particulier au méridional se retrouve chez notre locuteur 1.11 (*cuisine*, dans la phrase *J'ai un B.E.P., un C.A.P. de cuisine*), illustré dans la figure ci-dessous (où la courbe mélodique est représentée en bleu), 1.12 (*Nice*), 1.14 (*nationale*), etc.

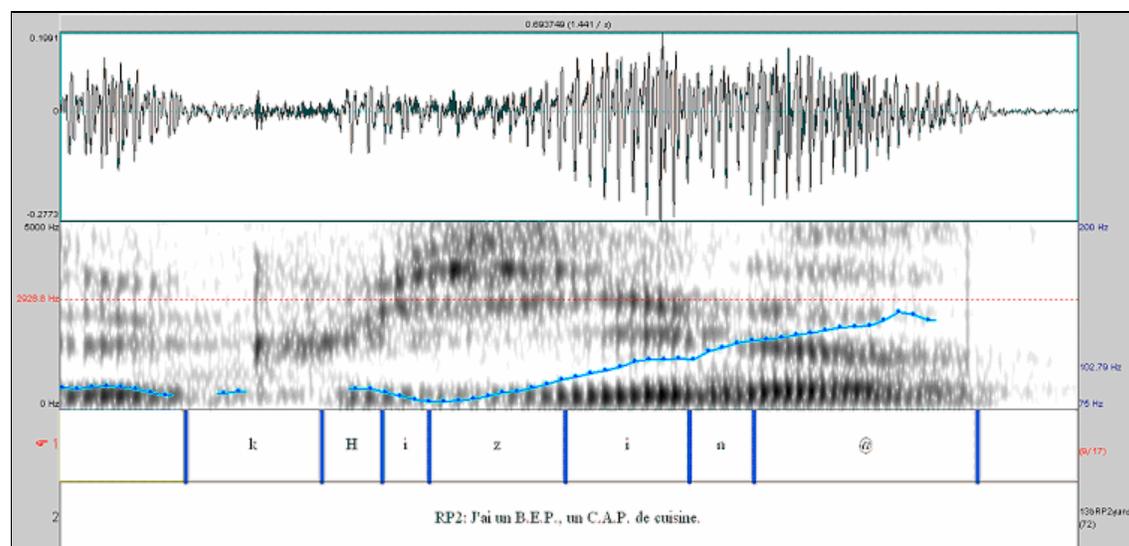


Figure 2: Exemple d'un pic de f_0 réalisé sur une syllabe atone (avec schwa), logiciel PRAAT, transcription phonétique du mot *cuisine* en SAMPA

Pareillement, la courbe mélodique des deux dernières syllabes peut ainsi se retrouver sur la même hauteur, réalisant un plateau haut: 1.2 (*commerce*, dans la phrase *Je fais le métier de marin de commerce*), comme illustré dans la figure 3 ci-après, 1.15 (*bêtise*), 1.31 (*choses*), 1.49 (*Marseille*).

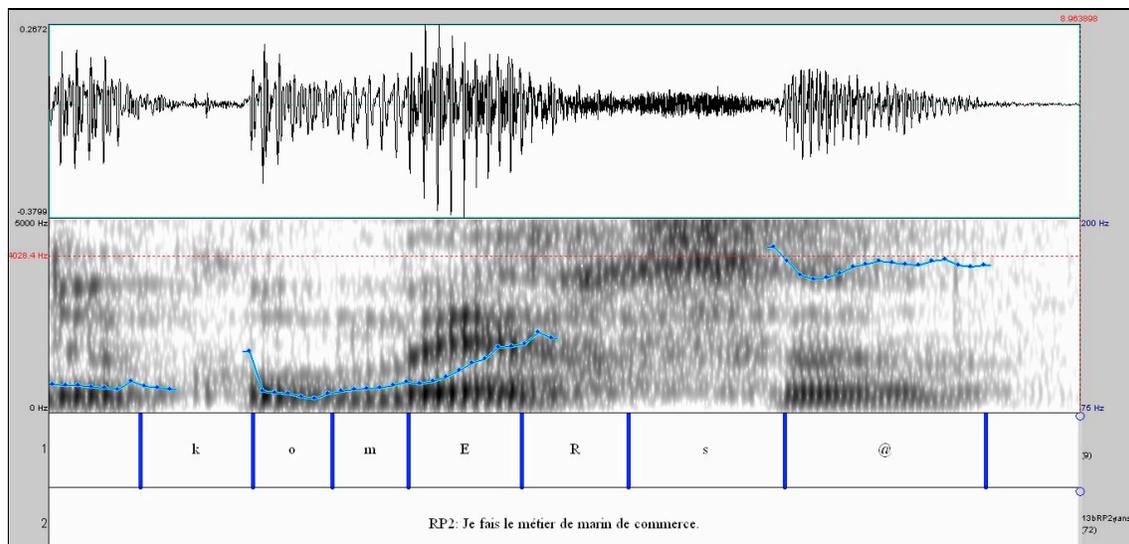


Figure 3: Exemple d'un plateau haut réalisé sur une syllabe atone (avec schwa), logiciel PRAAT, transcription phonétique du mot *commerce* en SAMPA

Il a par ailleurs été montré (Carton et al., 1983 et Coquillon, 2005) que ces configurations mélodiques particulières ne se retrouvaient pas en français normatif.

Au niveau intonatif, l'analyse mélodique réalisée dans Coquillon (2005) a également mis en évidence un patron particulier à la région marseillaise : le contour en forme de "chapeau mou", qui n'a jamais été observé ni décrit dans la littérature sur le français normatif. Ce contour mélodique typique, qui débute par une montée mélodique, se poursuit par un plateau haut sur plusieurs syllabes (de 2 à 6) avant de redescendre, semble avoir une valeur identificatrice (au niveau régional), de l'ordre du paralinguistique. Aucun exemplaire de ce contour n'apparaît cependant dans l'extrait ici commenté.

L'étendue tonale, qui reflète les variations de hauteur mélodique, est, dans cette variété de français, généralement plus étendue que dans des variétés plus neutre régionalement (Coquillon, 2005). Cette tendance se trouve par ailleurs être plus marquée chez des locuteurs Méridionaux les plus âgés (plus de 80 ans) qui se montrent plus conservateurs, comme nous l'avons montré dans une étude diachronique (Coquillon, 2006) qui porte justement sur l'enquête PFC d'où est issu notre locuteur RP2. Dans l'extrait ici présenté, RP2, qui appartient à la seconde génération de l'enquête (45-50 ans) ne semble pas présenter un registre tonal particulièrement étendu, mais montre régulièrement des "décrochages" tonals, qui révèlent une dynamique tonale (fréquence sur temps) particulièrement importante. Rappelons qu'il n'y a que peu d'interactions dans ce passage, et cette particularité serait sans doute plus évidente dans la conversation libre de l'enquête.

3.4.2. Les liaisons

Il a souvent été dit (Le Douaron, 1983; Brun, 1931) que les Français méridionaux ne réalisent que peu de liaisons, autres que celles considérées comme obligatoires. Cette affirmation reste toutefois à vérifier, peu d'études s'étant jusqu'ici penchées sur ce phénomène au plan régional, et les analyses en cours au sein de PFC (Durand et Lyche, 2007) semblent pourtant indiquer que les Méridionaux tendent à réaliser plus de liaisons que les Non Méridionaux, du moins en ce qui concerne la liaison variable après "(c)'est", "(c)'était" ou "avait".

Dans cet extrait, RP2 réalise toutes les liaisons en contexte obligatoire (déterminant + nom; pronom personnel ou clitique + verbe; préposition ou adverbe monosyllabique), sauf avant une hésitation en *eah*.

Néanmoins, certaines liaisons après un mot monosyllabique ne sont pas réalisées (comme par exemple 1.55 *mais enfin* ou 1.35 et 38: *C'est pas évident*), alors qu'elles le sont après *dans* (1.48 *dans un petit village*) et *rien* (1.21 *ça n'a rien à voir*).

Aucune liaison n'est réalisée après un mot polysyllabique (11 sites potentiels, en excluant ceux devant pause), comme 1.57 *les maisons imbriquées*. Notons que la plupart de ces mots sont des verbes. En effet, il n'apparaît que 3 occurrences (uniquement après *c'est*) d'une liaison après un verbe (sur 17 sites potentiels), conjugué ou non, mono ou polysyllabique. Ainsi, on note l'absence de liaison dans *je suis un joyeux luron* (1.29) ; *on vit en autarcie* (1.36); *si c'était à refaire* (1.24); *de travailler avec moi* (1.46); etc.

Quant à la qualité de la voyelle nasale lors de liaison en N, et comme nous l'avons vu au paragraphe 3.3.1. sur les nasales, il apparaît que la majorité des voyelles se dénasalisent dans ce contexte (6 cas sur 7), sauf donc dans la phrase *ça n'a rien à voir* (1.21).

Plus de données seraient nécessaires pour tirer des conclusions plus précises sur les réalisations des liaisons par ce locuteur et à fortiori par les Méridionaux en général, mais nous pouvons simplement remarquer que les liaisons facultatives ne sont pas systématiquement évitées par RP2.

4. Conclusion

Nous avons tenté ici de décrire certaines caractéristiques du français parlé à Marseille, en prenant comme exemple un locuteur issu de l'enquête PFC 13b. Nous avons vu que les particularités régionales mises en évidence dans cet extrait concernent principalement le niveau phonétique. En effet, tant au niveau lexical que syntaxique, les marques régionales font défaut, sans doute en raison du caractère semi formel de l'échange, et les seules particularités relevées sont à attribuer au caractère oral du texte. Néanmoins, ce locuteur présente certains traits phonétiques distinctifs, notamment en ce qui concerne son système vocalique ainsi que la prosodie qu'il utilise.

Bibliographie

- Brun, A. (1931). *Le français de Marseille. Étude de parler régional*. Marseille : Bibl. de l'institut historique de Provence, vol. 10, 152 p.
- Blanchet, P. (1992). Le provençal, essai de description sociolinguistique et différentielle. *Série Pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain (SPILL) n°15*, Louvain-la-Neuve : Peeters, 224 p.
- Boersma, P. & Weenink, D. (1993-2003). *PRAAT, a system for doing phonetics by computer*. Institute of Phonetic sciences, University of Amsterdam (<http://www.praat.org>).
- Carton, F., Rossi, M., Autesserre, D. & Léon, P. (1983). *Les accents des français*. Coll. De bouche à oreille. Paris : Hachette, 94 p.
- Coquillon, A. (2005). *Caractérisation prosodique du français de Marseille*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I, 392 p.
- Coquillon, A. (2006). Caractéristiques tonales du parler de la région marseillaise : Approche globale, In A.C. Simon, G. Caelen-Haumont et C. Pagliano (éds.), *Bulletin PFC (Phonologie du français contemporain, usages, variétés et structure) n°6, Prosodie du français contemporain : L'autre versant de PFC*, 103-114.
- Durand, J. (1976). Generative phonology, dependency phonology and southern French. *Lingua e stile*, Anno XI, No 1, 3-23.
- Durand, J. (2007). Essai de panorama critique des accents du midi. In L. Baronian et F. Martineau (éds.), *Modéliser le changement : Les voies du français*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Durand, J. & C. Lyche (2007). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*. To appear in 2008, Vol. 18/1.
- Jaque, J. (1998). *Les càcouis, le parler de Marseille*. Bordeaux: Aubéron, 139 p.
- Le Douaron, M. (1983). *Contribution à l'étude sociolinguistique et phonétique des parlers méridionaux*. Thèse de doctorat en phonétique, Université de Provence, 280 p.
- Reynier, J.B. (1878). *Les provençalismes corrigés ou corrections raisonnées des fautes de langage et de prononciation que l'on fait généralement dans la Provence et dans quelques autres provinces du Midi*. Nîmes : Lacour (réédition de 1994), 188 p.
- Seguy, J. (1950). *Le français parlé à Toulouse*. Toulouse : Privat (réédition de 1978), 132 p.
- Tuailion, G. (1983). Régionalismes grammaticaux. *Recherches sur le français parlé n°5, GARS*, Publications de l'Université de Provence, 227-240
- Valladier, J.-M. (2004). *Le parler gras. Glossaire marseillais iconoclaste*. Marseille : Via Valeriano, 127 p.
- Wells, J.C. (1997). SAMPA computer readable phonetic alphabet. In D. Gibbon, R. Moore, and R. Winski (éds.) *Handbook of Standards and Resources for Spoken Language Systems*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. Part IV, section B. (www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa)

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Annelise Coquillon, Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence.

- 1 RP2: Euh, j'ai quarante cinq ans donc euh, comme vous pourrez (rire) vous en apercevoir. Je fais le
2 métier de marin de commerce. Euh, je suis marié à Françoise euh
- 3 E1: euh, tu f/ tu as toujours fait ce métier?
- 4 RP2: (onomatopée n't) Pratiquement, je fais ce métier depuis mille neuf cent quatre vingt un en,
5 sans discontinuer sinon je l'ai fait un petit peu avant soixante dix neuf. J'ai arrêté euh au bout de,
6 de trois quatre mois de euh de navigation.
- 7 E1: C/ c'est une moto, ça m'a fait bizarre.
- 8 RP2: Et, j'ai travaillé à terre, donc dans la restauration puisque je suis cuisinier.
- 9 E1: D'accord cuisinier (marmonné). Et t'as quoi comme formation?
- 10 RP2: Comme formation, ben j'ai fait l'école hôtelière de Nice euh. Je suis de la promo soixante et
11 seize. J'ai un B.E.P., un C.A.P. de cuisine. J'ai également fait donc un concours cuisine niçoise
12 quand j'étais à euh, élève à Nice. J'ai terminé troisième du concours.
- 13 E1: Félicitations (rire).
- 14 RP2: Sinon euh après euh, j'ai fait l'armée dans la marine nationale. Dont je suis sorti avec le, le
15 grade de euh, pff post/ c'était le grade de, de, de, de, attends je dis pas de bêtise. Quartier
16 maître chef je crois enfin un truc dans ce style.
- 17 E1: (rire) Je parle pas trop, mais, (rire) bravo (rire). Et euh et c'est/, ça a plus rien à voir avec
18 l'armée là où tu travailles là.
- 19 RP2: Non. Ben à part l'uniforme bon, les officiers qui, pourraient nous rappeler l'armée, sinon, bon.
20 C'est quand même pas, l'armée non. C'est/ c'est beaucoup plus, tranquille beaucoup plus classe,
21 enfin. Ça. On est sur un bateau à passagers donc ça n'a rien à voir avec un bateau de guerre
22 voilà c'est ça que je veux dire. Et à <E1: et au niveau du boulot, c'est/ a une bonne ambiance
23 euh> Très très bonne ambiance <E1: tu t'y plais beaucoup apparemment> Ah, oui, oui c'est un
24 métier que j'adore, et si c'était à refaire je recommencerais, je ferais la même chose. Parce que
25 j'adore la mer, qui est ma passion. Cuisiner également, donc c'est un métier qui me plaît. Et
26 arriver à concilier les deux, faire la cuisine sur un bateau, c'est quelque chose qui me paraissait
27 euh disons euh. Un aboutissement.
- 28 E1: Et hum avec les collègues de travail donc tu hum
- 29 RP2: Tout se passe très très bien, je suis un joyeux luron, euh bon je euh. Je, je dynamise les, les
30 groupes quand euh, quand on est euh, dans les brigades tout ça euh. Je, je pense être un bon
31 chef de cuisine parce que euh, j'ai toujours su faire la part des choses. Je, je, quand quelqu'un
32 fait mal, je suis là pour lui expliquer, comment, se rattraper, et puis bon ben j'évite les, les
33 conflits, je pense être quelqu'un d'assez, assez sociable et hum, j'assiste pas mal les gens dans la
34 hum, dans leur vie de tous les jours. <E1: ouais> Voilà donc/ hum. Dans le boulot c'est, c'est
35 pas évident parce que comme nous sommes, une petite famille euh, nous sommes quand même
36 cent quatre vingt membres d'équipage sur un bateau. On vit en autarcie donc on est tous les uns
37 sur les autres, pendant, pendant des, des, des semaines des fois il faut se supporter, et c'est vrai
38 que bon c'est pas évident de, d'arriver à, alors je suis un peu le l/, comment dire, (onomatopée
39 n't) le lien entre toutes les personnes, j'essaie de, j'essaie de calmer les, les esprits quand ça
40 s'échauffe, et puis bon je, de, de par mon/ ma position à bord puisque, la cuisine c'est, le
41 baromètre, d'un bateau, le baromètre de l'équipage, si la cuisine est bonne euh, l'ambiance est
42 bonne. Alors ça fait que quand les gens viennent me trouver me demander de, de leur faire des
43 petits plats des trucs comme ça, bon ben j/ j'essaie avec la brigade de cuisine de satisfaire euh,
44 tout le monde. Et apparemment ça se passe pas mal puisque bon. Sans dire que je suis, le
45 meilleur, mais bon les gens sont satisfaits de, d/ des prestations qu'on leur donne et ils sont
46 satisfaits de travailler avec moi.

47 E1: Ok et hum, euh avant d'habiter à Marseille, <RP2: Ben> tu, tu habitais où?
48 RP2: Avant d'habiter Marseille donc j'habitais dans un petit village euh, dans la banlieue Nord de
49 Sept/ euh de Marseille qui s'appelle Septèmes-les-Vallons. Mon père y habite toujours
50 d'ailleurs. Et puis donc dès que j'ai la possibilité, je vais le voir. C'est un petit village qui est
51 sympathique qui a beaucoup pris d'ampleur euh ces, ces derniers temps. Et, quelquefois c'est
52 vrai que, je le reconnais pas parce que il y a eu des constructions nouvelles qui, qui l'ont un peu
53 défiguré, c'est, c'est trop dommage.
54 E1: Ouais, un peu comme partout.
55 RP2: Hum. Mais enfin, mon père il habite dans un tout petit quartier, qui ne sera je pense jamais,
56 jamais touché parce que c'est vraiment les vieilles maisons comme on trouvait à l'époque euh.
57 Les maisons imbriquées les unes dans les autres, il y a pas de possibilité de faire de
58 constructions nouvelles donc, c'est, ça reste quand même euh, quelque chose de sympathique.
59 <E1:hum> Il y a encore une âme dans ce, dans ce petit quartier.
60 E1: Et ici dans ce quartier c'est pas trop pareil?
61 RP2: Dans ce quartier, ben depuis que j'habite là maintenant ça doit faire euh sept ans. J'ai,
62 sympathisé avec tous les, tous les jeunes euh des environs. Je m'entends très bien donc avec
63 tous les commerçants. Euh on se tutoie enfin euh là en plus j'ai un copain de travail qui habite
64 juste en face euh, chez moi. Ça a été le hasard qui a fait que je suis venu donc euh faire, enfin
65 construire euh la maison à cet endroit. Et puis bon moi je, j'entretiens de très très bonnes
66 relations. Les jeunes, les vieux donc je connais tout le monde.

Souvenirs de guerre en Languedoc et structuration linguistique : étude de cas à Douzens (Aude)

Jacques Durand et Nathalie Rossi-Gensane

Université de Toulouse et CNRS, CLLE UMR 5263

Courriels : jacques.durand@univ-tlse2.fr et nrossi@univ-tlse2.fr

1. Introduction¹

L'extrait présenté ici provient d'une enquête effectuée en 2001 en Languedoc-Roussillon dans un tout petit village audois de 600 habitants, Douzens (11), situé approximativement à mi-chemin entre Carcassonne et Narbonne. C'est une zone rurale, plus précisément viticole (région des Corbières), qui a été l'objet de cette enquête. Cette dernière a été organisée par une étudiante de l'Université de Toulouse-Le Mirail et effectuée en collaboration avec Jacques Durand (JD). L'étudiante a sélectionné dix locuteurs au sein de son réseau personnel et les enregistrements ont été effectués chez ses parents. JD ne connaissait pas les témoins avant l'enquête mais a été présenté comme un professeur universitaire effectuant des recherches sur le monde francophone. L'étudiante a organisé les entretiens libres alors que JD était responsable des entretiens guidés. Cette enquête a été décrite plus abondamment dans Durand et TARRIER (2003) et le locuteur sélectionné ici, JP, est le Loc4 dans cet article. JP est un homme, né en 1934, et qui a donc 67 ans au moment de l'enquête. Il fait partie des « seniors » de l'étude en question. Il est bien enraciné dans la communauté étudiée puisqu'il est né à Douzens, où il a toujours vécu. Il est retraité, après avoir été régisseur dans un domaine viticole. Son niveau d'étude est le brevet élémentaire, diplôme de bon niveau pour des sujets nés avant la Deuxième Guerre mondiale (à une époque où la scolarisation ne se prolongeait pas automatiquement vers le baccalauréat ou l'université). Il parle occitan couramment. L'extrait est tiré de l'entretien guidé qui met en présence JD (E ci-après) et le témoin JP. Nos commentaires se limitent aux remarques de ce dernier. Nous présentons ici une étude plus fouillée sur les plans culturel, lexical, discursif et syntaxique. Le système phonologique de ce locuteur est typique du point d'enquête en question et, en tant que tel, il a déjà été examiné en détail dans Durand et TARRIER (2003), auquel le lecteur est renvoyé pour de plus amples renseignements.²

2. Aspects culturels et lexicaux

Le principal thème abordé dans cet extrait est la guerre. Le début de l'entretien porte sur la Première Guerre mondiale (1914-1918) décrite ici comme *la guerre de quatorze* (l. 6). JP y raconte des souvenirs rapportés par son beau-père et par son père. Vers la fin de l'entretien, JP raconte ses propres souvenirs sur la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945) et l'occupation de son village. Grâce à cet enregistrement, un pont est jeté entre nous et les générations passées, y compris des personnes qui sont nées au XIX^e siècle. Les deux guerres mondiales ont fortement secoué la société française et le sujet est (ou était) souvent abordé dans les

¹ Nos remerciements sincères à Sylvain Detey, Chantal Lyche, Dominique Nouveau et Gabor Turcsan pour leurs conseils éclairés et leurs commentaires.

² Pour le cadre général dans lequel s'effectuent les enquêtes PFC et leur interprétation, voir Durand, Laks, Lyche (2002) et Durand, Laks, Lyche (2005).

conversations familiales. Le vocabulaire est conforme au thème : on y parle de *tranchées*, de *bombardements*, de *déflagrations*, de *prisonniers* et de *morts*.

Pour bien comprendre le début de la conversation, il faut savoir que la guerre de 14-18 a entraîné la mort de plus de huit millions de personnes (dont environ 1.400 000 Français). Cette guerre a créé un traumatisme profond chez les soldats qui y ont participé. Des groupes entiers de jeunes qui venaient parfois du même village et qui étaient des *copains* (fam. pour « ami ») se retrouvaient côte à côte dans les tranchées et devaient partir à l'assaut de l'ennemi sous des bombardements qui pouvaient faire trembler le sol à plus de vingt kilomètres. Ces soldats devaient être psychologiquement fatigués car (comme le beau-père de JP) ils avaient parfois participé à d'autres campagnes militaires, telle celle des Dardanelles en 1915 qui avait opposé des troupes franco-britanniques à la Turquie. JP nous dit que, pour que les soldats montent à l'assaut, on leur donnait de la *gnôle*, autrement dit de l'eau-de-vie. Après chaque attaque, on constatait la disparition de nombreux soldats : *un tel, un tel, un tel, il a disparu* (l. 16), où *un tel* tient lieu d'un nom propre.

JP passe ensuite aux souvenirs de guerre de son propre père. Ce dernier avait dû partir à la guerre alors qu'il n'avait pas encore dix-huit ans. Il y avait tellement de morts qu'on était appelé sous les drapeaux de plus en plus jeune. Lorsque JP nous dit *Et il y en a de sa classe qui sont morts* (l. 36-37), il ne fait pas référence à une classe scolaire mais au « contingent militaire ou naval des conscrits nés la même année » (Petit Robert). L'horreur de la guerre est décrite de manière poignante par JP : les corps mutilés de dizaines de milliers de morts que l'on devait enterrer, ou parfois déterrer pour les enterrer à nouveau (l. 55-56) ; les sept ou huit jeunes du village qui survécurent sur les vingt ou trente qui faisaient partie de la même compagnie (l. 61-62) ; les familles entières décimées (l. 64). Lorsqu'il ajoute *sur le monument aux morts, on les voit, c'était énorme* (l. 63-64), il faut comprendre que les monuments aux morts en France présentent des listes de soldats morts au combat et que ces listes sont impressionnantes. JP défend l'idée que le marché commun (l'Union Européenne) représente un grand progrès car il rendra impossible la guerre entre ses membres.

La dernière partie de la conversation (l. 74 à 103) porte sur l'arrivée des soldats allemands dans le sud de la France au cours de la Deuxième Guerre mondiale. La France avait été scindée en deux en juin 1940 et la moitié Sud était restée libre sous le gouvernement dirigé par le Maréchal Pétain. En 1942, les Allemands envahissent également la moitié Sud. C'est ce que décrit le témoin qui raconte ses propres souvenirs. Il parle de l'arrivée de soldats à cheval (l. 77-79) et nous dit qu'ils *réquisitionnaient un tas de maisons* (l. 76-77), en combinant un terme légal, *réquisitionner* (ici « occuper par ordre militaire »), et une expression familière, *un tas de maisons* (« un grand nombre de maisons »). Il passe ensuite au départ des troupes allemandes dont nous rappellerons brièvement le contexte historique.

En 1944, les forces alliées (Américains, Britanniques, Forces françaises libres, etc.) débarquent en Normandie (6 juin 1944) puis sur les côtes de Provence (15 août 1944) pour libérer la France. On assiste alors à un repli des forces allemandes qui prend vers la fin l'allure d'une *débâcle* (« débandade », « déroute ») (l. 80 et 87). Selon le témoin, certains de ces soldats avaient déjà combattu en Russie, où l'Allemagne avait subi de fortes pertes. Ils en avaient donc *marre* (l. 84) : « avoir marre (de quelque chose) » signifie familièrement « être excédé, dégoûté ». Ces soldats ont fait exploser leurs munitions : *ça pétait* (l. 92-93), dit le témoin. Le mot « péter » désigne ici le fait d'éclater avec bruit ou d'exploser mais, dans d'autres contextes, il signifie « faire des vents, des gaz » (et ce mot a donc des connotations très familières). En outre, il y avait des résistants français qui luttait contre l'envahisseur

allemand et qui appartenait à ce qu'on appelait le *maquis* (l. 97-98). Dans son sens premier, le mot *maquis* est défini par le Petit Larousse comme suit : « Dans les régions méditerranéennes, association végétale touffue et dense qui caractérise les sols siliceux des massifs anciens et qui est composée d'arbustes (chênes verts, chênes-lièges), de myrtes, de bruyères, d'arbusiers et de lauriers-roses ». Au cours de la Deuxième Guerre mondiale, le maquis a d'abord désigné les lieux retirés où se réfugiaient les résistants, puis, par extension métonymique, les groupes de résistants eux-mêmes. Selon le témoin, trois ou quatre jeunes du village de Douzens ont été faits prisonniers et fusillés, sauf un qui a réussi à s'enfuir en sautant un mur ou une muraille (l. 102).

Enfin, toujours sur un plan lexical, mais sans relation particulière avec le thème abordé, on note le recours fréquent à des verbes supports généraux : *faire* verbe support général pour les actions, l. 6, 11 (l. 6 *et il avait fait la guerre de quatorze*) ; *avoir* et *être* verbes supports généraux pour les états, respectivement l. 4, 5, 6, 14, 66 (l. 6 *il avait une moustache*), et l. 21, 25.

3. Aspects discursifs et syntaxiques

3.1. Organisation de l'information

Cet entretien, comme tous ceux recueillis dans PFC, relève du français oral³, plus précisément de ce qui est parfois appelé « l'usage de conversation ». On notera cependant que, dans l'extrait, la conversation n'est pas « prototypique » car déséquilibrée, dans la mesure où il y a peu de changements de locuteur, des interventions très longues émanant du même locuteur.

L'extrait est de façon dominante un récit, en deux parties : guerre dite de quatorze, guerre dite de trente-neuf. Il s'agit donc d'un texte à orientation narrative qui, selon Biber (1993), comporte des troisièmes personnes et des verbes au passé. On note en effet de nombreuses occurrences d'imparfait et de passé composé, (même) si l'on n'en note aucune de passé simple. Il s'agit également, toujours selon Biber (1993), d'une « production impliquée », d'où la présence de premières et deuxièmes personnes et de verbes au présent, que l'on trouve notamment dans certaines séquences « qui balisent l'oral » (Morel et Danon-Boileau 1998), telles que *je veux dire*, « marqueur de reformulation », et *vous voyez*, qui « constitue un appel à l'attention de l'autre » : l. 85 *Oh ils sont partis je veux dire sans, sans faire de dégâts, ni rien* ; l. 68 *Bon qu'on fasse même avec la Russie, qu'on fasse vous voyez, plus tard peut-être bien que elle rentrera tout ça*. A l'initiale du dernier exemple, participe aussi à la régulation de la coénonciation le « ligateur » *bon*, très fréquent par ailleurs dans l'extrait (vingt-neuf occurrences). On citera également, remplissant ce même rôle, le « ponctuant » *hé* (*hein* en français standard) (dix-neuf occurrences) : l. 64 *Des ch/ des familles entières décimées hé, décimées*. On mentionnera enfin les éléments de « scansion du discours », tels *et* (quarante-six occurrences), *alors* (neuf occurrences), (*et*) *puis* (une occurrence, l. 59) : l. 61 *Alors sur, sur vingt qu'ils étaient à la compagnie ou trente, ils se sont trouvés à rien que sept ou huit, <E: Ce devait> à la fin de la guerre*. Il faut remarquer que, dans tout l'extrait, *et* n'est jamais utilisé comme un coordonnant mettant en relation deux éléments de même fonction

³ Il s'agit de français oral sur les deux plans médial et conceptionnel si, à la suite notamment de Gadet (2007 : 47), on distingue entre médium, qui réfère au canal utilisé, et conception, qui « concerne les modalités de constitution fonctionnelle et communicative d'un énoncé » (le français oral sur le plan conceptionnel se caractérisant par exemple par un rapport privilégié avec l'immédiat).

syntactique (sauf, peut-être, l. 101 *alignés, et fusillés*), mais l'est toujours comme un « ligateur discursif », connecteur de phrases : l. 11 *Et euh, et un jour il a été blessé au bras*⁴.

Comme il a déjà été noté pour l'oral, et contrairement à ce qui se produit pour l'écrit (voir Blanche-Benveniste 1995), la succession linguistique correspond dans cet extrait dans une très grande mesure au déroulement chronologique des événements, si l'on excepte les séquences descriptives, non pertinentes de ce point de vue, cf. par exemple l. 30-33 *bon, et des fois ils avaient soif. Quand le, le bombardement ou, ou l'assaut était fini, ils allaient à un point d'eau. Ils allaient à un point d'eau, et les Allemands aussi, allaient au même point d'eau qu'eux. Et ils se disaient rien, ils prenaient l'eau et ils partaient*, où les événements sont rapportés de manière linéaire. De façon également représentative de l'oral, l'extrait comporte peu de verbes non finis : neuf occurrences, dans des appositions ou des compléments circonstanciels, de participes, gérondifs ou infinitifs ; il n'y en a aucune dans l'exemple tout précédemment cité, ce qui facilite d'ailleurs l'iconicité. A l'oral, un événement correspond le plus souvent à un verbe tensé (la plupart des événements sont ainsi situés sur le même plan hiérarchique), contrairement à l'écrit où, sur plusieurs événements, un seul est lié à un verbe tensé, les autres étant décrits par des formes verbales non finies (voir Blanche-Benveniste 1995 : 26). Ainsi, l'exemple l. 10, *avant de monter à l'assaut, ils lui donnaient de la gnôle [...]*, constitue une exception, de même que celui l. 101-102 débutant par *avant d'être fusillé*. D'une part, ils ne sont pas iconiques, du fait de l'antéposition des infinitifs prépositionnels temporels, cf. exemple l. 10 : (1) ils lui donnent de la gnôle, (2) il monte à l'assaut. D'autre part, ils contredisent une remarque de Blanche-Benveniste (1995 : 24), selon laquelle les récits oraux « ignorent complètement » « les infinitifs accompagnés d'une préposition indiquant une relation temporelle ».

3.2. Hésitations

En relation au caractère oral de la production, le locuteur a la possibilité de proposer sur l'axe syntagmatique plusieurs unités relevant du même axe paradigmatique, qu'il s'agisse de la même unité sous la même forme (l. 76 *Bon ils réquisitionnaient un, un tas de maisons*), qu'il s'agisse de la même unité sous plusieurs formes (l. 87 *parce que la cent treize habitait, traversait la, le village*) (dont certaines éventuellement inachevées : l. 54 *les jambes re/ restaient à la, à sa, à la main*), qu'il s'agisse, enfin, d'une autre unité venant remplacer la précédente (l. 86 *parce que la cent treize habitait, traversait la, le village*). Ce sont surtout des unités grammaticales qui sont affectées (déterminants, prépositions, subordinants relatifs, auxiliaires), tout au moins en apparence car, selon Morel et Danon-Boileau (1998 : 164), « la répétition du mot-outil, très typique du français, permet de marquer la classe [...] de [l'unité lexicale] qui va suivre ». Après une interruption, le locuteur repart généralement du début d'un constituant : l. 54 *les jambes re/ restaient à la, à sa, à la main*. Toutes les répétitions ne sont pas pour autant des réparations ; certaines participent d'un effet, non de retouche, mais d'insistance, cf. l. 14 *on a eu des morts, des morts, des morts*, où tout le syntagme est répété « à l'identique ».

3.3. La fonction sujet

La fonction sujet connaît des réalisations diverses, dont les proportions respectives varient notamment selon le genre textuel (voir Blanche-Benveniste 2003) : des sujets nominaux, des sujets pronominaux avec ou sans détachement.

⁴ Les notions ou expressions « ligateur », « ponctuant », « scansion du discours », « ligateur discursif » sont issues de Morel et Danon-Boileau (1998).

Dans l'extrait, peu de sujets nominaux sont « construits directement » (Blanche-Benveniste 2003 : 87) (cinq occurrences, parmi lesquelles quatre relèvent de la phrase canonique sujet nominal + verbe, l. 2, 31-32, 53, 54, la dernière correspondant à une phrase averbale, l. 64), conformément à ce qui est généralement observé à l'oral. Ce cas de figure apparaît donc marqué, cf. par exemple l. 31-32 *Ils allaient à un point d'eau, et les Allemands aussi, allaient au même point d'eau qu'eux*, où le sujet nominal participe d'un effet de symétrie et de contraste : d'un côté les Français, de l'autre les Allemands.

On note, en plus grand nombre (une quinzaine d'occurrences), des sujets dits disloqués ou détachés, avec cooccurrence d'un pronom personnel atone (ou d'un pronom démonstratif) et d'un syntagme nominal (ou d'un pronom personnel tonique). Le détachement peut opérer à gauche, cf. l. 24 *mais à vingt kilomètres au loin, vingt kilomètres au loin le sol, il tremblait*, ou à droite, cf. l. 6-7 *il avait fait la guerre de quatorze ce, ce, ce pauvre/ cet homme*. Selon Bally, le phénomène de la dislocation correspond au « type fondamental de la phrase parlée »⁵. Or, comme le souligne Blanche-Benveniste (2003 : 86), et comme l'illustre l'extrait, dans une conversation, ce n'est pas la dislocation qui est le procédé dominant, mais le recours à des pronoms clitiques « simples ». On trouve en effet en fonction sujet une centaine d'occurrences de pronoms clitiques personnels « simples », cf. l. 3 *il parlait le patois*. On note également en fonction sujet quelques pronoms dans des constructions impersonnelles intrinsèques (trois occurrences), cf. l. 52 *il a fallu qu'ils nettoient les champs de bataille*, ou accidentelles (trois occurrences en série), cf. l. 17-18 *il en manquait un, il en manquait un autre, il en manquait un*, alors que les constructions de cette deuxième sorte appartiennent, « pour l'essentiel, à la langue soignée », selon Gaatone (1991 : 134-135). En outre, de nombreux pronoms apparaissent (non en tant que tels) dans des présentatifs. On remarque une trentaine d'occurrences de *c'est* ou *c'était* (mais non de *ce sont*, sans doute en raison du besoin d'invariabilité noté par Frei (1982)), une dizaine d'occurrences de *il y a* ou *il y avait*, cf. l. 36 *Et il y en a de sa classe qui sont morts*, et quatre occurrences de *on a eu* ou *on aura*, cf. l. 14 *on a eu des morts, des morts, des morts*, si, à la suite de Morel et Danon-Boileau (1998), on voit dans ces derniers, par opposition à *il y a*, impersonnel, des présentatifs personnels. Morel et Danon-Boileau (1998) rangent également dans cette dernière catégorie *j'ai, tu as, nous avons, vous avez*, dont l'absence dans l'extrait, qui contraste avec la représentation de *il y a* et *on a*, révèle que l'énonciateur fait prévaloir, de manière exclusive, « la construction de l'information en dehors de tout support modal », aux dépens de « l'interlocution et [de] l'un des deux pôles de la communication (*je/tu*) » (Morel et Danon-Boileau 1998 : 140).

On soulignera, pour terminer, la forte fréquence de *ça* dans l'extrait (une cinquantaine d'occurrences), soit en tant que sujet « directement construit », soit en tant qu'élément détaché à gauche ou à droite. En effet, selon Corblin (1991 : 142), « *ça*, [...] terme référentiel déictique, localise son référent dans la situation d'énonciation ; [parce] qu'il est non classifiant, il ne le réfère à aucune catégorie conceptuelle spécifiée [...] (animé, non-animé, objet, procès, situation, individu, groupe, masse, etc.) ».

3.4. Les relatives et autres subordonnées

Les subordonnées relatives se trouvent en nombre très élevé dans l'extrait (dix-sept occurrences : l. 3, 5 (X2), 15, 36, 37, 51, 56, 61, 77, 83 (X2), 84, 88, 94, 98 (X2)). Elles font

⁵ Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Genève : Librairie de l'Université & Georg & Cie, tome I, p. 315.

généralement suite à des présentatifs (six après *c'est*, trois après *il y a*, une après *il a* et une après *on a*, si, à la suite de Morel et Danon-Boileau (1998) (voir plus haut), on analyse *il a* et *on a* comme des présentatifs personnels). Blanche-Benveniste (2003) voit dans le syntagme nominal suivant le présentatif « une espèce de sujet 'indirect' [du verbe de la relative] » : l. 36 *c'était les jeunes qui y allaient > les jeunes y allaient*.

Dans la plupart des relatives (quatorze occurrences), le relatif, ou ce qui, assumant le rôle de représentation, en tient partiellement lieu, exerce la fonction de sujet : l. 37 *Et il y en a de sa classe qui sont morts*. Ces relatives sont en effet peut-être plus faciles à manier, car elles respectent l'ordre de la phrase non dépendante.

Le pronom relatif, à la fois subordonnant et pronom assumant une fonction syntaxique et doté d'un rôle de représentation, pose parfois des problèmes d'emploi aux locuteurs. On aurait pu s'attendre à ce que ces problèmes soient particulièrement vivaces en français oral spontané. Or, dans l'extrait, la plupart des relatives produites sont standard (quatorze). Dans les constructions non standard, on trouve notamment deux relatives décumulées (dites également de « français populaire ») à pronom sujet, qui se caractérisent par une dissociation entre d'une part le rôle de subordonnant, endossé par *que* (ici élidé sous la forme *qu'*), et d'autre part la fonction syntaxique et le rôle de représentation, assumés par le pronom personnel *ils* : l. 56 *Bon des, des dizaines de, de milliers de morts il s' il a fallu qu'ils les, ou qu'ils déterrent, qu'ils étaient à moitié enterrés tout ça pour a/ pour enterrer ailleurs* ; l. 84 *c'est des Allemands qui, qui venaient de Russie, tout ça, qui avaient m/, qu'ils av/, en/, avaient marre de la guerre*. La relative décumulée l. 56 se voit colorée d'une valeur circonstancielle, ici de concession, « alors qu'ils étaient à moitié enterrés », phénomène favorisé par les relatives de cette sorte⁶. La relative décumulée l. 84 illustre la fréquence des relatives non standard avec un présentatif, notée par Gadet (1989 : 154). De plus, elle semble anticiper la phrase non dépendante qui suit : *c'est des Allemands [...], qui avaient m/, qu'ils av/, en/, avaient marre de la guerre. Ils en avaient marre, marre, marre, marre hé*. Ce phénomène d'émancipation de la subordonnée se produit également avec deux autres relatives (standard) à pronom sujet, cf. l. 3 *Bon, c'est un homme qui était euh bon s/ il était a/-griculteur* (où la subordonnée est interrompue et reste inachevée) ; l. 5 *c'est un homme [...] qui avait une moustache là, il avait une moustache*.

Cette autonomisation affecte d'autres sortes de subordonnées, même si elle ne se produit pas, comme c'est le cas pour les relatives, de manière « syntagmatique » avec apparition d'abord de la proposition dépendante puis de la proposition non dépendante, mais a lieu d'emblée. Ainsi, *parce que*, dans un cas sur trois (l. 1, 35, 86), ne semble pas introduire une subordonnée causale (il n'y a d'ailleurs pas de verbe), mais être à l'initiale d'une énonciation indépendante : l. 35 *Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans. Parce qu'à force des, des morts, des morts, des morts, des morts, et, et alors, et là, et c'était les jeunes qui y allaient*. On peut en outre remarquer que l'une des deux « vraies » subordonnées causales est une incise, qui marque un changement de plan énonciatif

⁶ On considérera en outre qu'il s'agit dans une certaine mesure d'une relative « enchaînée » (Béguelin 2000 : 307), car rejetée loin de son antécédent *des, des dizaines de, de milliers de morts*. L'antécédent ne peut être un pronom clitique (ici *les*), puisque la relative n'est pas attributive, sauf si l'on envisage des contraintes différentes pour les relatives non standard. Enfin, précisons qu'une autre analyse est possible, selon laquelle la subordonnée serait non plus relative, mais (conjonctive) circonstancielle, à condition que l'on admette, à la suite de Gadet (1990 : 19), « le fait que certaines structures pourraient se voir attribuer plusieurs appartenances grammaticales ». Cette analyse alternative est autorisée par la présence de *que*, « marque polyvalente de subordination » (Gadet 1989 : 163), ainsi que par la (courte) pause, matérialisée par une virgule dans la transcription, qui précède ce subordonnant.

et exprime un commentaire métadiscursif sur la proposition qui précède : l. 86 *Et alors j'étais, j'habitais avec ma gra/ à, sur la route, parce que la cent treize habitait, traversait la, le village, et pendant quatre jours et quatre nuits les Allemands à la débâcle, ils s/, ils sont passés, sont passés, sont passés, sont passés*. De même que pour *parce que*, il peut être distingué pour *quand* (treize occurrences) entre « vraies » subordonnées temporelles (l. 15, 30, 66, 80)⁷, cf. l. 30 *Quand le, le bombardement ou, ou l'assaut était fini, ils allaient à un point d'eau*, et « fausses » subordonnées (l. 7, 22, 33, 58, 92), cf. l. 7 *Là quand il nous parlait (bruit)*. Dans les cas de cette deuxième sorte, la principale que l'on attend n'est pas réalisée. La candidate subordonnée est, du fait de cette interruption, recatégorisée en une proposition non dépendante, l'expression de la localisation temporelle « s'infléchissant vers une prédication autonome », selon les termes de Le Goffic (à par.)⁸.

Enfin, même si l'on excepte les cas d'émancipation, on constate que les subordonnées conjonctives complétives (une dizaine d'occurrences) et circonstancielles (également une dizaine d'occurrences) restent nombreuses, comme le sont les subordonnées relatives. Blanche-Benveniste (1995 : 25-26) note que les récits oraux ont abondamment recours aux subordonnées, ce qu'exemplifie tout à fait l'extrait.

3.5. La négation

L'extrait comporte seulement trois occurrences de *ne*, accompagnant d'une part une fois *pas* (l. 10), cf. *avant de monter à l'assaut, ils lui donnaient de la gnôle pour ne pas*, où l'apparition de la séquence *ne pas* est favorisée par son antéposition, s'il n'y avait interruption, à une construction infinitive, et d'autre part deux fois *plus* (l. 60-61), dans une série, cf. *Bon, ça y est il n'y est plus, allez un autre bon, il n'y est plus*. En revanche, on trouve six occurrences de *pas* sans *ne* (l. 10, 30, 35, 41, 95, 99) et une occurrence de *plus* sans *ne* (l. 66). Dans l'extrait, *personne* n'apparaît pas avec *ne* (l. 70), de même que *rien* (l. 32, 62 ; dans cette dernière occurrence, il s'agit de la suite *rien que*, susceptible d'une certaine autonomie vis-à-vis du verbe (et qui n'est pas dans ce cas accompagnée de *ne*) si elle est analysée comme un adverbe signifiant « uniquement », « seulement », et portant sur l'élément qui lui succède : *Alors sur, sur vingt qu'ils étaient à la compagnie ou trente, ils se sont trouvés à rien que sept ou huit*). Conformément à ce qui avait déjà été remarqué dans certaines études (voir Hansen et Malderez 2000), *ne* est plus souvent absent avec les deuxièmes éléments de négation les plus fréquents (tel *pas*), ou (ce qui est vérifié par toutes les occurrences de l'extrait) lorsque le sujet est un pronom plutôt qu'un syntagme nominal, cf. par exemple l. 10 *et lui, il voulait pas*, ou encore lorsque le verbe est fréquent, ce qui aboutit dans ce dernier cas à des « séquences préformées » sans *ne* (Moreau 1986⁹, citée par Hansen et Malderez 2000 : 49), cf. par exemple l. 35 *il avait pas dix-huit ans*, ou encore l. 99 *je sais pas comment ils ont fait*.

Blanche-Benveniste (1997 : 39) indique « environ 95% d'absence de *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs ». L'extrait illustre en effet une tendance majoritaire à ne pas maintenir *ne*. L'absence de *ne* ne constitue pas une faute typante, contrairement à l'émission des relatives dites populaires (alors que, comme le souligne Gadet

⁷ Un cas, l. 90-91, est à part, cf. *Et je me souviens aussi quand ils ont fait les quand ils ont explosé, quand ils ont fait par/ sauter toutes ces munitions*. En effet, *quand* n'ouvre alors pas une subordonnée circonstancielle temporelle, mais une subordonnée conjonctive objet indirect du verbe *se souvenir*.

⁸ Dans l'occurrence l. 22, *quand, quand l'artillerie*, la coupure se produit très tôt, à l'intérieur de la candidate subordonnée qui est laissée inachevée.

⁹ Moreau, M.-L. (1986). Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans *ne*. *Le Français Moderne* 54 : 137-160.

(1989 : 156), ces dernières peuvent être produites par la plupart des locuteurs). Cette absence est rendue possible par le fait que, hormis le cas (peu répandu, et non représenté dans l'extrait) où le *ne* négatif est employé tout seul, il ne porte pas de sens. L'absence de *ne* serait d'après certaines enquêtes plus fréquente dans le nord de la France que dans le sud (voir Coveney 1996¹⁰, cité par Hansen et Malderez 2000), ce qui pourra être, ou non, vérifié par la suite dans l'ensemble du corpus PFC.

3.6. Le passif

Comme le constate Blanche-Benveniste (2000 : 303), « la tournure passive a souvent été considérée comme plus complexe que la tournure active correspondante et, de ce fait, liée à des types de discours plus élaborés ». En conséquence, le passif serait notamment plus rare dans les productions orales.

Contrairement à cette idée courante, on note une dizaine d'occurrences de passifs dans l'extrait. Une première catégorie est constituée par des verbes pour lesquels formes active et passive ne concordent pas du point de vue aspectuel (voir Blanche-Benveniste 2000), le passif revêtant alors une valeur aspectuelle d'accompli, cf. par exemple dans l'extrait *finir* : *la guerre de quatorze est finie*, qui correspond à *on a fini la guerre de quatorze*, et non à *on finit la guerre de quatorze*. Une deuxième catégorie est constituée par des verbes présentant au contraire une concordance d'aspect entre leurs formes active et passive (voir également Blanche-Benveniste 2000), les deux phases étant perçues comme concomitantes, cf. par exemple dans l'extrait *traumatiser* : *ils ont été traumatisés par cette guerre*, qui correspond à *cette guerre les a traumatisés*.

Dans la première catégorie, on constate que le verbe *finir* est seulement employé (deux fois : l. 31, 52) au passif, comme il est habituel lorsque l'action est accomplie par un grand nombre d'agents (voir Willems 2000a : 182) ; cf. l. 52 *c'est que la, la, la guerre de quatorze étant finie, il a fallu qu'ils nettoient les champs de bataille*. L'utilisation au passif des verbes *attacher* (l. 89) et *fusiller* (l. 102) permet la thématization du patient, cf. l. 89 *ils étaient attachés à, derrière un camion, en vélo* (rappelons que, de manière générale, le verbe au passif permet de faire coïncider le thème avec la fonction syntaxique de sujet). Le verbe *enterrer* illustre un phénomène généralement exclu de l'écrit de par les règles usuelles de rédaction : la coexistence (ici très rapprochée), pour un même verbe, des formes active(s) et passive(s) (voir Blanche-Benveniste 2000 : 305-306 ; Willems 2000b : 24) : l. 56 *il a fallu qu'ils les, ou qu'ils déterrent, qu'ils étaient à moitié enterrés tout ça pour a/ pour enterrer ailleurs*. La forme passive précède dans cet exemple la forme active, ce qui, note Blanche-Benveniste (2000 : 306), est « assez rare » pour les verbes événementiels. Or, dans ce cas précis, la succession accomplie / inaccomplie va paradoxalement dans le sens d'une chronologie des événements rapportés, le passif étant antérieur à l'actif, ce qui aboutit à une iconicité : 1) ils étaient à moitié enterrés, 2) (après les avoir déterrés) on les a enterrés de nouveau.

Dans la deuxième catégorie se trouvent des verbes d'émotion, de sentiment, tels *marquer*, *traumatiser*, pour lesquels formes actives et passives coexistent également. Dans le cas de *marquer*, les segments actifs précèdent les segments passifs : l. 57-61 *Mais ça, pff, ça, ça marque, c'est s/, c'est sûr que ça marque. [...] Et alors il me le racontait souvent hé, il était marqué par ça. Et, et puis il était marqué de voir que ses, ses copains, d'un village voisin*.

¹⁰ Coveney, A. (1996). *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of interrogation and negation*. Exeter: Elm Bank Publications.

Bon, ça y est il n'y est plus, allez un autre bon, il n'y est plus. C'est l'inverse dans le cas de *traumatiser* (l. 7 pour la forme passive, l. 18 pour les formes actives). Dans la mesure où est établie une correspondance aspectuelle pour cette catégorie de verbes, aucune succession n'est plus iconique que l'autre (il n'y a pas deux phases aspectuelles, donc pas de progression chronologique). Contrairement à ce que l'on peut constater dans l'extrait, Blanche-Benveniste (2000 : 311) estime que « ces verbes présentent rarement des couplages entre actif et passif ». On remarquera en outre que les trois occurrences de verbes de sentiment au passif participent d'un passif long, avec complément d'agent exprimé, alors que cette sorte de passif est très minoritaire pour les verbes en général (à hauteur d'un quart, selon Lamiroy 1993¹¹, citée par Blanche-Benveniste 2000 : 303), mais, comme le souligne Blanche-Benveniste (2000 : 305), répandue pour ces verbes-là. Dans ce cas, le complément d'agent est le plus souvent non humain (ce que montrent parfaitement les trois occurrences de l'extrait), notamment *cela* (voir Blanche-Benveniste 2000 : 311), cf. l. 59 *il était marqué par ça*, et un infinitif tel que *voir*, cf. l. 60 *il était marqué de voir...*

L'extrait illustre de manière exemplaire à l'oral que, d'une part, les formes passives sont loin d'être rares, notamment en raison du nombre relativement élevé de verbes de sentiment, favorisé par le « récit des émotions » (Blanche-Benveniste 2000 : 316), et que, d'autre part, le verbe au passif « s'emploie régulièrement en complémentarité avec une forme active du même verbe » (Willems 2000b : 24).

Enfin, on signalera, sur le plan morphologique, une absence d'accord, tout au moins en genre¹², du participe passé avec le pronom personnel objet direct le précédant, qui représente *les munitions*, cf. l. 81 *ils les ont mis en dehors du village*. Cette erreur par « omission » est immédiatement suivie d'une erreur par « addition », cf. l. 82 *ils les ont faites sauter*, où le participe passé *fait*, qui devrait être invariable, est abusivement accordé, là encore tout au moins en genre, peut-être par hypercorrection, avec le pronom personnel objet direct le précédant, qui représente également *les munitions*.

4. Aspects phonologiques

Nous n'offrirons ici qu'une analyse phonologique rapide de ce passage. L'accent qui caractérise le locuteur JP a été abondamment examiné dans Durand et Tarrier (2003) et partage de nombreux traits avec d'autres variétés présentées dans ce volume (cf., par exemple, la contribution détaillée de Coquillon). C'est un accent du midi conservateur, voire hyper-conservateur très proche de celui qui est décrit par Séguy (1950) ou de celui des locuteurs les plus âgés de Durand, Slater et Wise (1987). Ses principales caractéristiques correspondent donc à ce qu'on peut appeler les « tendances lourdes » de l'accent méridional que nous passerons en revue ici (voir Durand, 2007).

Sur le plan consonantique, le système n'a rien de remarquable. On note immédiatement ce qu'on appelle improprement un 'r' roulé dans tous les mots contenant un <r> graphique. Le /r/ de ce locuteur n'est cependant pas une vibrante [r] mais un 'r' apical à un seul battement, techniquement une battue. Le symbole API de ce son est [r̥] et sera utilisé dans nos

¹¹ Lamiroy, B. (1993). Pourquoi il y a deux passifs. *Langages* 27 : 53-72.

¹² Bien évidemment, seuls peuvent être relevés ici les cas en correspondance avec un segment de la chaîne phonique. Or, le domaine de l'accord participe dans une grande mesure, notamment pour le nombre, d'une morphologie propre à l'écrit.

transcriptions ci-après. On notera au passage que les mots *débâcle* (l. 80) et *fenêtres* (l. 92) semblent être réalisés sans une liquide : [fønɛtə] et [debakə].

Sur le plan vocalique, si on laisse provisoirement de côté schwa et les voyelles nasales, aucune opposition n'est faite pour des paires telles que *épée* et *épais* (opposition /e/ ~ /ɛ/), *jeune* et *jeûne* (opposition /œ/~/ø/), *cotte* et *côte* (opposition /ɔ/~/o/), *patte* et *pâte* (opposition /a/ ~ /ɑ/). En général, ce locuteur semble suivre la loi de position. On trouve donc en syllabe ouverte des voyelles mi-fermées et, par exemple, la voyelle finale de *parlait* (l. 7) est identique à celle de *traumatisés* (l. 7). En syllabe fermée ou lorsque la syllabe suivante contient un schwa (par exemple *personne*, l. 70), les voyelles sont mi-basses. Dans le cas de *personne*, la réalisation ressemble au français de référence (si on néglige la question du schwa), mais évidemment cette règle d'ajustement vocalique crée des différences notoires pour des mots comme *mitrailleuse* [mitrajœzə] (l. 26), *chose* [ʃɔzə] (l. 29) ou *pauvre (homme)* [pœvr(ɔmə)] (l. 34). Il semble cependant à l'écoute que les voyelles ne soient pas toujours mi-ouvertes en syllabe fermée. La voyelle de *père* (l. 2) ou celle de *jeunes* (l. 36) semblent ainsi à mi-chemin entre mi-fermé et mi-ouvert. Ce sont donc de véritables voyelles moyennes mais qui n'atteignent pas la position mi-fermée qu'on observe dans les syllabes ouvertes.

Les voyelles dites nasales sont typiquement réalisées par des voyelles orales ou légèrement nasalisées suivies d'un appendice consonantique. Les réalisations des graphies (*a*)*in*, *un*, *an*, *on* sont proches des valeurs API suivantes : [ɛŋ], [œŋ], [ɔŋ], [aŋ] : voir les mots *copains* (l. 15, 17, 60), *un* (l. 4, 17), *bon* (l. 2, 3, 4), *dans* (l. 2). La distribution lexicale des voyelles nasales est la même qu'en français de référence mais on notera la prononciation [kwaŋ] de *coin* (au lieu de [kweŋ] (l. 14, 15)). Il faut aussi signaler l'absence de nasalisation dans des liaisons comme *un homme* (l. 5) : dans cette séquence, la voyelle de *un* est orale [œnɔm].

En ce qui concerne les schwas, ce locuteur se conforme aux règles gouvernant les accents du midi conservateur. Il fait une distinction sous-jacente entre mots qui se terminent par un schwa et mots qui se terminent par une consonne (par exemple, *alors* (l. 8), *morts* (l. 14), *sûr* (l. 48)). On remarquera les schwas finaux dans les mots *moustache* (l. 6), *gnôle* (l. 10), *chaque* (l. 15), *chose* (l. 29), *jeunes* (l. 36), *tranquille* (l. 96), que ces mots soient en finale de groupe rythmique ou devant un mot commençant par une consonne. En revanche, devant un mot commençant par une voyelle au sein de groupes rythmiques, le schwa est effacé : *la gnôl(e) il la gardait* (l. 11), *pauvr(e) homme* (l. 34), *famill(es) entières* (l. 64). En position non finale, les schwas sont maintenus dans tous les cas : *petit* (l. 5), *Allemand* (l. 23), *seulement* (l. 101), *s'appelait* (l. 103), etc. Durand, Slater et Wise (1987) soutiennent d'ailleurs que certaines de ces réalisations ne correspondent pas à des schwas mais plutôt à des voyelles antérieures arrondies stables. On note aussi la prononciation des schwas dans les monosyllabes si le mot qui suit a une attaque consonantique : *marqué de voir* (l. 60), *la guerre de quatorze* (l. 6).

Sur le plan de la liaison, on relève une liaison systématique du verbe *être* dans les formes *est*, *était* et *sont* : *c'est* [t]un bien (l. 67), *était* [t]a/-griculteur (l. 4), *c'était* [t]énorme (l. 64), *sont* [t]arrivés (l. 77, 78), *sont* [t]allés (l. 28), etc. Durand et Lyche (à par.) notent que les enquêtes PFC, dans l'état actuel de la base, révèlent plus de liaisons variables réalisées dans le midi de la France que dans le reste de l'Hexagone. Même s'ils restent prudents et soulignent qu'il faut attendre les données de la base complète pour se prononcer, on constate que ce locuteur

correspond à cette généralisation. Dans beaucoup d'autres enquêtes, les formes du verbe *être* donnent souvent lieu à des liaisons mais elles sont loin d'être systématiques.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons exploré un extrait d'enregistrement effectué dans l'Aude au sein du projet PFC. Nous avons choisi de nous pencher en détail sur les aspects culturels, lexicaux, discursifs, syntaxiques et phonologiques de cet extrait sans pourtant traiter ces sujets exhaustivement. Ce n'est guère surprenant. Un extrait de conversation réelle met en effet en jeu une bonne partie des paramètres constitutifs d'une langue. Inévitablement, nous n'avons donc fait qu'effleurer la surface. Néanmoins, nous avons pointé, à travers cet extrait, certaines tendances répandues à la fois en français méridional sur le plan phonologique et dans les récits oraux et/ou conversations sur les plans discursif et syntaxique : correspondance entre succession linguistique et déroulement chronologique, présence d'hésitations, réalisation sous forme pronominale de la fonction sujet, mais le plus souvent sans détachement, recours à de nombreuses subordonnées – malgré le préjugé fréquemment admis d'une plus grande complexité de l'écrit –, absence de *ne* dans l'expression de la négation, emploi complémentaire pour un même verbe de formes passive(s) et active(s), etc. Comme l'a écrit Blanche-Benveniste (1997 : 147), même si cette idée « est peut-être encore vivace », « ce qui se dit » n'est pas « une transposition directe [de] ce qui s'écrit ».

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan Université.

Béguelin, M.-J. (éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Biber, D. (1993). Using register-diversified corpora for general language studies. *Computational Linguistics* 19 (2) : 219-241.

Blanche-Benveniste, C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *Journal of French Language Studies* 5 (1) : 17-29.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2000). Analyse de deux types de passifs dans les productions de français parlé. In L. Schøsler (éd.) *Le passif. Etudes Romanes* 45 : 303-319. Actes du colloque international, Université de Copenhague, 5-7 mars 1998.

Blanche-Benveniste, C. (2003). Les formes grammaticales de réalisation des sujets et leur inégale représentation en français contemporain. In J.-M. Merle (éd.) *Le sujet*. Paris-Gap : Ophrys, coll. Bibliothèque de Faits de Langues, 73-90.

Corblin, F. (1991). Sujet impersonnel et sujet indistinct : *il* et *ça*. In M. Maillard (éd.) *L'impersonnel, Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*. Grenoble : Ceditel, 139-150. Actes du Colloque de Grenoble, 17-19 mai 1990.

Durand, J. (2007 [sous presse]). Essai de panorama critique des accents du midi. In L. Baronian & F. Martineau (éds) *Modéliser le changement : Les voies du français*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Pas dans le texte

- Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (éds) *Romanistische Korpuslinguistik - Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106. Pas dans le texte
- Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2005). Un corpus numérisé pour la phonologie du français. In G. Williams (éd.) *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 205-217. Actes du colloque *La linguistique de corpus*, Lorient, 12-14 septembre 2002. Pas dans le texte
- Durand, J., C. Slater & H. Wise (1987). Observations on schwa in Midi French. *Linguistics* 25(5) : 983-1004.
- Durand, J. & J.-M. Tarrier (2003). Enquête phonologique en Languedoc (Douzens, Aude). *La tribune internationale des langues vivantes* 33 : 117-127.
- Durand, J. & C. Lyche (à par.). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*. À paraître en 2008, Vol. 18/1.
- Frei, H. (1982). *La grammaire des fautes*. Paris / Genève : Slatkine Reprints. (1^{ère} édition : 1929)
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (1990). Les outils grammaticaux au risque de l'oral non standard. *Travaux de linguistique* 21 : 13-24.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys. (1^{ère} édition : 2003)
- Gaetone, D. (1991). Il y a impersonnel et impersonnel : sur les contraintes et les finalités de la construction impersonnelle. In M. Maillard (éd.) *L'impersonnel, Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*. Grenoble : Ceditel, 133-138. Actes du Colloque de Grenoble, 17-19 mai 1990.
- Hansen, A. B. & I. Malderez (2000). La négation en français parlé – une enquête en région parisienne. In H. L. Andersen & A. B. Hansen (éds) *Le français parlé. Corpus et résultats. Etudes Romanes* 47 : 45-63. Actes du colloque international, Université de Copenhague, 29-30 octobre 1998.
- Le Goffic, P. (à par.). Phrase, séquence, période. In D. van Raemdonck (éd.). Louvain : De Boeck Duculot. Actes du colloque international *Modèles syntaxiques*, Bruxelles, 2003.
- Morel, M.-A. & L. Danon-Boileau (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Séguy, J. (1950). *Le français parlé à Toulouse*. Toulouse : Privat. (1^{ère} édition : 1978)
- Willems, D. (2000a). Les verbes de perception et le passif. In L. Schøsler (éd.) *Le passif. Etudes Romanes* 45 : 171-183. Actes du colloque international, Université de Copenhague, 5-7 mars 1998.
- Willems, D. (2000b). Le rapport entre théorie et données : le cas du passif en français. In H. L. Andersen & A. B. Hansen (éds) *Le français parlé. Corpus et résultats. Etudes Romanes* 47 : 13-27. Actes du colloque international, Université de Copenhague, 29-30 octobre 1998.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée par Jacques Durand, Université Toulouse II, et sélection d'extrait effectuée par Nathalie Rossi-Gensane, Université Toulouse II

1 JP: Si, si <E : Ah bon?> parce que, si c'est, là euh, le beau-père bon euh b/ justement, oui, là
2 oui, le, le beau-père parlait le patois dans, dans les Corbières. <E: Ah il parlait.> il parlait le
3 oui il par/, il parlait les Cor/, il parlait le patois. Bon, c'est un homme qui était euh bon s/ il
4 était a/-gricoleur. Bon, il avait du bois/ des bois, il avait des champs, bon il avait un troupeau
5 de moutons, il avait des vignes, et euh bon a/ c'est un homme qui était petit qui avait une
6 moustache là, il avait une moustache, et il avait fait la guerre de quatorze ce, ce, ce pauvre/ cet
7 homme. Là quand il nous parlait (bruit) bon, ils ont, ils ont été traumatisés par cette guerre.
8 <E: ah oui> et de temps en temps je veux dire par là il me, il me parlait de la guerre. Alors il
9 me disait qu'un jour, il est monté quatre fois à l'assaut. Vous vous rendez compte hé, alors,
10 avant de monter à l'assaut, ils lui donnaient de la gnôle pour ne pas, et lui, il voulait pas, il la
11 et la gnôle il la gardait. Et euh, et un jour il a été blessé au bras. Bon il a fait aussi les, à la
12 campagne des Darda/ euh, des Dar/, des Dardanelles là-bas aussi, mais enfin euh, ç/, ça, ça l'a,
13 ça l'a traumatisé, mais, dans son pays là-bas, dans les Corbières, comme ici d'ailleurs, hé hé,
14 on a eu des morts, des morts, des morts, et alors, dans son coin, il avait tous ses, tous ses
15 copains, du coin, qui étaient avec lui au/, autour de lui. Chaque fois quand il partait à l'assaut,
16 ben, ils disaient un tel, un tel (X) un tel (XXX), un tel il, il a disparu. Vous vous rendez
17 compte, ses copains, comme ça et de temps en temps il en manquait un, il en manquait un
18 autre, il en manquait un. Et ça, ça, ça, je vois moi, euh, ça les a traumatisés. Traumatisés
19 vraiment, hé, vraiment, vraiment hé. <E : Ils sont pas revenus, ils sont pas revenus pareils.>
20 pareils, non, non, non, vraiment hé. Moi, ça, ça me, mon, mon grand-père pareil là, mon
21 grand-père, c'était pareil à la guerre de quatorze tout ça. Bon lui il était dans, il était dans,
22 (bruit) dans euh, dans l'artillerie, tout ça mais, il me disait, quand, quand l'artillerie, bon, b/,
23 j'ai bombardé, que ce soit les Allemands ou, ou les Français, mais à vingt kilomètres au loin,
24 vingt kilomètres au loin le sol, il tremblait. Vous vous rendez compte mais, mais, et dans les
25 tranchées mais, dans les tranchées, un jour, c'est ça c'est le beau-père, il était dans les
26 tranchées un jour, il a fallu qu'ils aillent chercher une mitrailleuse, à, à, der/ derrière, euh
27 derrière le, les tranchées, bon ils sont sortis des tranchées, mais à, au bout de cinq kilomètres,
28 ils sont, ils sont allés dans un trou, tellement que ça bombardait, ils sont restés dans le, dans le
29 trou, autour/ les, les deux là ensemble là. Ah et le plus fort, le plus fort, ça, ça, ça m'a chose,
30 ça m'a, ça m'a, enfin pas choqué, bon, et des fois ils avaient soif. Quand le, le bombardement
31 ou, ou l'assaut était fini, ils allaient à un point d'eau. Ils allaient à un point d'eau, et les
32 Allemands aussi, allaient au même point d'eau qu'eux. Et ils se disaient rien, ils prenaient l'eau
33 et ils partaient, (bruit) mais alors, moi ça, ça m'a hé vraiment hé. Quand il me racontait ça ce
34 pauvre homme moi, (XXXXX) (onomatopée tss). Et mon père, mon père, il est parti à la
35 guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans. Parce qu'à force des, des morts, des morts, des
36 morts, des morts, et, et alors, et là, et c'était les jeunes qui y allaient. Et il y en a de sa classe
37 qui sont morts.
38 E: Moi j'ai eu mon grand-père aussi qui, qui a fait la guerre de quatorze, et quand il était
39 vieux, il m'a raconté qu'il avait tué quelqu'un d'un coup de baïonnette et ça l'avait marqué, et
40 personne m'a cru dans ma famille, (ils ont dit) 'il l'a inventé', <JP: oh non> il l'a pas, il l'a pas
41 inventé <JP: oh non il l'a pas inventé.> (XX) il me l'a dit, il avait, quatre-vingt-deux ans, <JP :
42 oh, oui, oui> il l'a dit à personne d'autre, <JP: oui, oui > mais personne a voulu me croire.
43 <JP: oui, oui >. Et j'étais vexé parce que bon, j'ai pas insisté parce que c'est pas la peine, <JP :
44 Non, non, non.> ils ont cru que je disais bon, mais, il m'a, un jour il m'a dit 'tu sais j'étais dans
45 un, on a contourné euh, j'avais contourné un gros rocher, et on s'est retrouvé face à face, <JP:
46 face.> c'était lui ou moi.
47 JP: Et oui c'est ça, ouais, ouais. <E: Et je l'ai tué', mais ça a dû le marquer parce qu'il en avait
48 jamais parlé.> C'est sûr hé.
49 E: Il a fallu qu'il soit proche de sa mort, <JP: Oui, oui, c'est sûr hé.> pour parler du fait qu'il
50 avait tué quelqu'un d'un coup de baïonnette, comme ça. <JP: Comme ça oui.>

51 JP: Et mon père ce qui l'a marqué aussi, étant jeune comme ça, c'est que la, la, la guerre de
 52 quatorze étant finie, il a fallu qu'ils nettoient les champs de bataille. Oui, tous ces morts, il m'a
 53 dit tous ces morts, des fois il prenait les jambes, les ré/ les jambes re/ restaient. Euh vous
 54 voyez euh les jambes re/ restaient à la, à sa, à la main comme ça là étaient a/ arrachées comme
 55 ça là. Bon des, des dizaines de, de milliers de morts il s/ il a fallu qu'ils les, ou qu'ils déterrent,
 56 qu'ils étaient à moitié enterrés tout ça pour a/ pour enterrer ailleurs. Et des jeunes (XX), de
 57 dix-huit ans. Mais ça, pff, ça, ça marque, c'est s/, c'est sûr que ça marque. Ces pau/ ces pau/
 58 ces pauvr/ pauvres hommes hé (bruit). Mais moi, m/ surtout mon beau-père, quand il me
 59 racontait ça. Et alors il me le racontait souvent hé, il était marqué par ça. Et, et puis il était
 60 marqué de voir que ses, ses copains, d'un village voisin. Bon, ça y est il n'y est plus, allez un
 61 autre bon, il n'y est plus. Alors sur, sur vingt qu'ils étaient à la compagnie ou trente, ils se sont
 62 trouvés à rien que sept ou huit, <E: Ce devait> à la fin de la guerre. <E: être triste dans les
 63 villages quand même>. Oh là, là <E: (XXX)> su/, su/, sur le monument aux morts, on les voit
 64 c'était énorme. Des ch/ des familles entières décimées hé, décimées. Ce que c'est que la
 65 guerre. Aussi je dis moi le marché commun, même l'Europe, c'est c'est c'est m/ c'est
 66 magnifique, quand on, on aura plus de guerre, regardez avec l'Allemagne maintenant c'est hé.
 67 Voilà, je dis que c'est un bien, c'est magnifique ça. Bon qu'on fasse même avec la Russie,
 68 qu'on fasse vous voyez, plus tard peut-être bien que elle rentrera tout ça. Moi je trouve que
 69 c'est magnifique ça. Ça c'est la paix ça. <E: Je suis d'accord.>. Que qu'est-ce que c'est qu'une
 70 guerre? Qui c'est qui profite de la guerre, en parlant franchement hé. Personne profite de la
 71 guerre. Personne. Et je trouve que c'e/ ça c'est un bien.
 72 E: Et la guerre de trente-neuf quarante-cinq vous vous en souvenez <JP : Oh oui.> parce que
 73 vous étiez petit?
 74 JP: Oh là je m'en souviens oui, oui, là je m'en souviens. <E: pourtant vous étiez> bon j'av/
 75 trente quatre oui égal/ oui là je vois les z Allemands, <E: Six ans au moins.> moi je vois les
 76 Allemands sur la place là, je les vois, ils avaient euh b/, bon ils réquisitionnaient un, un tas de
 77 maisons, tout ça et bon pour moi je le vois, pff, et ils sont arrivés, les premiers Allemands qui
 78 sont arrivés, ils sont arrivés avec les chevaux. Avec les chevaux, comme à la guerre de
 79 quatorze, avec les chevaux hé. Alors je voy/ il y avait des chevaux partout par-ci, par-là. Je
 80 vois ça hé. Bon après heureusement, quand ils sont partis à la débâcle, heureusement oh là
 81 c'était plein de munitions, ils o/, ils ont pris les munitions, ils les ont mis en dehors du village,
 82 ils les ont faites sauter. <E: Ah oui.> Heureusement encore, ils ont eu encore, c'est-à-dire que
 83 les Allemands qu'il y avait là, à la fin de la guerre, c'est des Allemands qui, qui venaient de
 84 Russie, tout ça, qui avaient m/, qu'ils av/, en/, avaient marre de la guerre. Ils en avaient marre,
 85 marre, marre, marre hé. Oh ils sont partis je veux dire sans, sans faire de dégâts, ni rien. Et
 86 alors j'étais, j'habitais avec ma gra/ à, sur la route, parce que la cent treize habitait, traversait
 87 la, le village, et pendant quatre jours et quatre nuits les Allemands à la débâcle, ils s/, ils sont
 88 passés, sont passés, sont passés, sont passés, et il y en a qui passaient des Allemands, ils
 89 étaient att/ euh, ils étaient en vélo, ils étaient attachés à, derrière un camion, en vélo. Comme
 90 ça hé. Ça se, je me souviens de ça hé. Et je me souviens aussi quand ils ont fait les quand ils
 91 ont explosé, quand ils ont fait par/ sauter toutes ces munitions. Ils nous, ils nous avaient dit,
 92 'laissez les portes et les fenêtres ouvertes, à cause des f/, des déflagrations', eh, aussi quand ça
 93 pétait (imitation de bruit d'explosion) et aus/ on a, on a eu aussi des, des avions, euh, anglais
 94 qui sont venus bombarder. Pas dans le village même, un, un train (X) dans, dans la su/, à côté
 95 là un train. On a pas eu de dégâts. Ah je, je me souviens de ça de ces, <E: (Donc) ils étaient
 96 pas méchants ces Allemands (XX).> euh ici, non. Ici non bon, on les a laissés tranquilles hé,
 97 bon, il y avait des maquis, aussi, il y avait des maquis, bon euh euh un maquis de Tarcaneq
 98 qu'on appelle, il y avait trois ou quatre jeunes de Douzens qui y étaient au maquis, bon et
 99 comment ils ont fait, je sais pas comment ils ont fait, ils se sont fait en/encercler, et bon et, et
 100 ils sont é/ ils se sont fait, ils ont été prisonniers, mais seu/ étant prisonniers, bon et se euh a/
 101 alignés, et fusillés, <E : ah oui ?> ah oui, mais seulement il y en a un, de Douzens, a/, avant
 102 d'être fusillé, il a sauté le mur, il y avait une muraille et en cou/ il est parti en courant il
 103 s'appelait euh, (nom propre).

Le français de Rouen (Haute-Normandie, France) : une variété de français qui représente bien sa ville

*Damien Hall**

Département de Linguistique, Université de Pennsylvanie.
Courriel : halldj@babel.ling.upenn.edu

Pourquoi « une variété qui représente bien sa ville » ? Même si dans le présent article il ne s'agit que d'une seule locutrice et de cinq minutes de son parler, nous verrons dans le commentaire qui suit que le français de Rouen présente des caractéristiques du français de Normandie, du français populaire général et du français urbain. D'une certaine manière, nous pouvons donc dresser le portrait de la ville de Rouen uniquement par sa façon de parler français.

1. Introduction : Aspects socio-démographiques

1.1. Situation géographique et démographique de Rouen

La Normandie se situe dans le nord-ouest de la France (voir Figure 1). Cette ancienne province est désormais composée de deux régions administratives, la Haute-Normandie, avec Rouen comme capitale, et la Basse-Normandie, avec Caen comme capitale. Rouen est la plus grande ville de la Région Haute-Normandie ; elle se situe à 130 km au nord-ouest de Paris. L'agglomération de Rouen compte presque 400 000 habitants,¹ ce qui prend en compte la Ville de Rouen elle-même et 45 communes environnantes qui lui servent de villes dortoirs. Ce chiffre fait de Rouen la première agglomération de la Haute-Normandie par la population, la deuxième de la vallée de la Seine (après Paris), et la treizième de France. Dans la France du nord, seules Paris, Lille, Douai-Lens et Strasbourg sont plus grandes.

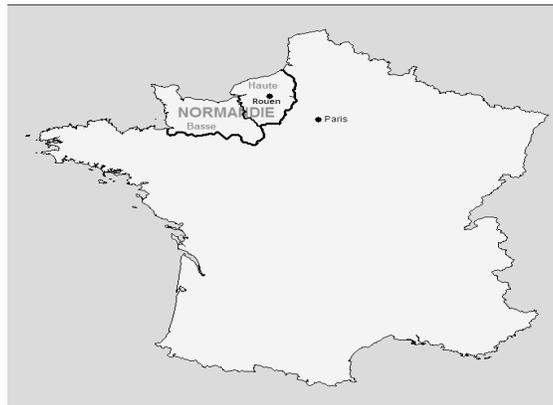


Figure 1 : Situation géographique de la Normandie et de Rouen en France métropolitaine

* Remerciements à Francis Corblin, Michael Friesner, Mark Jones, Chantal Lyche, Agnès Prigent, Anne-José Villeneuve et plusieurs lecteurs de la liste e-mail « parislinguists ». La responsabilité pour toute erreur qui reste est mienne.

¹ Ce chiffre provient du site Internet de l'Agglomération de Rouen (Agglomération de Rouen 2007). Tous les chiffres démographiques proviennent de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques, Recensement de la Population de 1999, ou de ses éventuelles mises à jour partielles depuis cette date. Les chiffres sont pris soit directement sur le site Internet de l'INSEE (INSEE 2007) soit dans d'autres sources qui, elles, citent l'INSEE comme source première de leurs données.

1.2. Darnétal, le lieu de l'enquête

L'entretien dont provient l'extrait commenté ici a été effectué à Darnétal (Seine-Maritime). Darnétal est une commune de presque 10 000 habitants qui se situe à la limite est de la ville de Rouen ; la plupart de la commune est urbanisée, même si les secteurs les plus éloignés de Rouen contiennent des espaces verts aussi. La commune en général, et le centre ville en particulier, sont devenus beaucoup plus pauvres depuis la fermeture quasi totale de l'industrie textile locale, qui s'était établie au dix-neuvième siècle sur les deux fleuves qui traversent la commune, le Robec et l'Aubette. Depuis la fin des années soixante, le centre de Darnétal, justement la vallée du Robec, est dominé par une cité aujourd'hui plutôt défavorisée, à côté des deux rues commerçantes de la commune ; sur les versants des vallées du Robec et de l'Aubette subsistent encore des habitations plus aisées. La commune compte aujourd'hui 45% de foyers non-imposables, faute de revenu assez élevé. (Ce chiffre a été donné à l'auteur au cours d'un entretien en 2007, par un employé de la Ville de Darnétal.)

1.3. La locutrice

La locutrice est une femme âgée de 63 ans au moment de l'enquête. Elle a presque toujours habité dans un rayon de 12 km de Rouen. Elle est née dans la commune rurale de Préaux (Seine-Maritime) et y a habité jusqu'à l'âge de 27 ans ; elle est alors venue passer deux ans à Darnétal ; elle a ensuite habité Pont-Authou (Eure) pendant 12 ans ; elle est revenue à Darnétal en 1982, 25 ans avant l'entretien, et elle entend y rester. Tous les endroits où elle a habité ont une relation assez étroite avec Rouen. Préaux est une petite commune rurale distante de seulement 12 km de Rouen, et les habitants de Préaux travaillent souvent à Darnétal ou à Rouen, s'ils ne sont pas des agriculteurs. Pont-Authou, un village distant de 35 km de Rouen, dépend de Rouen pour les services typiquement fournis par une grande ville à ses environs (services hospitaliers et autres).

La locutrice a quitté l'école à l'âge de 14 ans. Au moment de l'entretien, elle est retraitée depuis plusieurs années. Pendant sa vie active, elle a presque toujours été ouvrière (p.ex. dans une usine de caravanes et dans une blanchisserie) ou employée (agricole ou domestique). Pourtant, son dernier emploi, avant de prendre sa retraite, était celle de soignante de personnes âgées à domicile, ce qui a nécessité des cours et un diplôme d'«auxiliaire de vie ».

Bien qu'elle ne soit pas originaire de Darnétal, la locutrice y habite depuis presque la moitié de sa vie – 25 ans, ou 27 ans quand on prend en compte les deux ans qu'elle y a passés plus tôt – et elle est très bien ancrée dans son milieu local. Elle est très connue et aimée dans son quartier du centre ville ; elle participe aussi à la plupart des activités communales locales, tel le Marché du Printemps, dont elle parle dans l'extrait commenté.

Le fils de la locutrice a 32 ans au moment de l'entretien ; il y participe aussi, mais dans cet extrait c'est sa mère qui est la principale locutrice.

2. Aspects linguistiques

2.1. Le registre de langue de l'extrait

L'enquêteur et la locutrice se connaissaient déjà depuis quatre mois et se tutoyaient au moment de l'enregistrement, ce qui diminue de façon non négligeable la formalité de l'entretien. Dans l'extrait, la locutrice parle vite et d'une façon spontanée. La spontanéité du

langage est sans doute également favorisée par la présence de son fils, ce qui fait de l'enregistrement une vraie conversation entre trois personnes, où des opinions sont exprimées et où des histoires sont racontées : il ne s'agit pas d'un « entretien » classique (et cet extrait est justement pris dans la « conversation libre » de cette enquête PFC, où les sujets de la conversation ne sont pas prescrits). Un « entretien classique » aurait pu entraîner moins de spontanéité et plus de réflexion sur le langage, justement ce qu'un enquêteur sociolinguistique veut éviter.

2.2. Le contexte linguistique du parler de Rouen

La variété de langue d'oïl parlée en Normandie avant la diffusion du français de l'Île-de-France était le normand. Cette variété subsiste encore dans des localités rurales bien précises de la Normandie, surtout dans le Cotentin (Basse-Normandie) et un peu moins dans le Pays de Caux (au nord-ouest de Rouen).² La variété est utilisée majoritairement par des seniors (de 70 ans et plus) et des associations folkloriques. Dans le Pays de Caux, la variété s'appelle souvent le cauchois (simplement « le patois » ailleurs en Normandie). Rouen se situant un peu en dehors du Pays de Caux proprement dit,³ le cauchois n'y a pas été utilisé couramment de mémoire d'homme ; mais la conscience de l'autre variété y subsiste dans le sobriquet de la région rouennaise, « le pays des armorqueurs » [aʁmɔʁkœʁ], qui évoque les remorques du port de Rouen et met en évidence la *métathèse*, autrefois fréquente en Normandie, du *re-*initial français en [œʁ əʁ aʁ] (voir section 4.2). L'hebdomadaire local du Pays de Caux, *Le Courrier Cauchois*, est vendu parfois à Rouen et inclut la rubrique « Parlons Cauchois » : de petits poèmes et histoires en cauchois, écrits par des membres de l'Université Rurale Cauchoise, un groupe d'étude de cette variété.

2.3. Remarques générales sur les différences entre oral et écrit

Les phénomènes universels du langage parlé spontané – notamment les *hésitations*, les *répétitions*, les *reformulations* et les *coupures* – sont bien traités par Andreassen et Detey dans leur article sur le français de Nyon, Suisse (ce volume). Les mêmes types de phénomène sont reproduits dans cet extrait, donc nous ne nous tarderons pas là-dessus dans ce commentaire ; le lecteur peut les repérer et les analyser à l'aide de l'article d'Andreassen et Detey.

Pour ce qui est de la syntaxe du français oral, la locutrice emploie souvent l'*antéposition* stylistique pour amener l'élément important d'une phrase à la position saillante du début de la phrase : *Et tu vois, moi, tout ça m'a jamais intéressée* (1.22), avec antéposition de *moi* ; *Et ça ils en tiennent compte énormément* (1.33-34), avec antéposition de *ça*. L'élément saillant (et antéposé) dans de telles phrases est souvent accompagné d'un accent mélodique, qui fait prononcer le mot en question sur un ton notamment plus aigu que le reste de la phrase. La fin de la phrase étant aussi une position de saillance linguistique, nous trouvons aussi que parfois la locutrice emploie la *postposition* pour marquer un élément saillant. On peut même voir ces deux phénomènes dans la même phrase : *Ça m'intéresse pas, moi, cette bêtise-là* (1.27), avec antéposition de *ça* (qui se réfère à *cette bêtise-là*), et postposition de *moi* et de *cette bêtise-là*. La version « neutre » de cette phrase aurait été « Cette bêtise-là (ne) m'intéresse pas ». (Pour l'omission quasi catégorique de *ne*, voir section 3.2.)

² Gordon (2005) ; DGLFLF (s.d.)

³ Bulot (2006 : 40-1).

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

3.1. Lexique

La locutrice n'utilise pas de mots lexicaux spécifiquement régionaux ici, et il en va de même pour son parler en général. Il en existe pourtant un grand nombre, ce dont témoignent les multiples glossaires et dictionnaires des parlers et « patois » normands ; citons à titre d'exemple Lepelley (1994), qui couvre toute la Normandie, et Larchevêque (2006) pour Rouen.

Ceci dit, la locutrice utilise une fois un mot lexical que les Normands perçoivent comme étant normand : *gars*, prononcé [ga], ici dans le sens « fils » : *mon gars* (1.29-30). En fait, ce mot familier est bien diffusé à travers toute la France et d'autres zones francophones.

La locutrice nous donne aussi un exemple d'un mot grammatical régional : l'utilisation de la conjonction *puis* pour « et ». Dans cet extrait, il y a au moins un exemple clair de cette utilisation : *tu as passé toute ta vie, puis tu as rien* (1.28). D'autres *puis* dans l'extrait pourraient être pris dans le sens de « et » aussi (1.18, 1.28 après cet exemple), mais il est difficile d'être catégorique sur ce point, étant donné la proximité des fonctions de ces deux mots. « Pis » (l'orthographe locale habituelle) est très fréquemment usité dans les textes en cauchois, là où le français standard écrirait « et » (voir aussi Larchevêque 2006). Un autre mot grammatical que beaucoup de Normands perçoivent fortement comme appartenant à la région est « itou » pour « aussi » en français standard (qui n'apparaît pas dans l'extrait) ; en fait, tout comme « gars », le mot est usité aussi dans des français régionaux ailleurs qu'en Normandie, par exemple au Québec.

Cet extrait contient aussi des traits lexicaux qui font partie non d'un français régional spécifique mais simplement d'un registre non soutenu du français standard. Nous pouvons citer notamment *ouais* (1.22, 40) (voir aussi Andreassen et Detey, ce volume). Chez cette locutrice, l'accord « neutre » est signalé par *ouais* ; autrement, elle utilise *oui* (1.45, 48, 81) quand elle veut souligner son assentiment ou poser un contre-exemple, tout en ne pas niant ce qu'a dit son interlocuteur, par exemple. Dans cet extrait, *oui* est le plus souvent accompagné d'une proéminence prosodique : la locutrice prononce cette syllabe plus fort, et/ou sur un ton plus aigu. Pour ce qui est des substantifs, signalons *mamie* (1.24), ici avec le sens « vieille dame ». Finalement, l'adjectif *passionné* est utilisé avec une préposition inhabituelle : *elle était passionnée avec ça* (1.24) (le français plus standard aurait été « passionnée de » ou « passionnée par »).

3.2. Morphosyntaxe

Cet extrait présente beaucoup de traits syntaxiques et morphosyntaxiques qui relèvent d'un français non soutenu (qu'il soit spécifiquement régional ou simplement familier). Pour ce qui est censé être spécifiquement régional, citons en premier lieu le **double complémenteur** *quand que* (*quand que je travaillais l'après-midi*, 1.24). Ce trait – « quand que », « où que », « comment que » etc. – est connu dans des français régionaux autres que celui de la Normandie, mais il constitue un trait linguistiquement saillant des variétés normandes, qui les distingue facilement du français standard ; d'ailleurs, beaucoup de Normands le mentionnent eux-mêmes si on leur demande de citer des traits de leur variété (voir la thèse doctorale de Hall, à paraître).

On relève également de nombreux exemples de morphosyntaxe non standard mais non régionale dans cet extrait. Citons-les brièvement (pour plus de détails sur les phénomènes eux-mêmes, voir Andreassen et Detey, ce volume).

3.2.1. Omission de « ne » dans des phrases négatives

Parmi les exemples où l'enregistrement permet d'en juger clairement,⁴ cette locutrice n'utilise « ne » qu'une fois sur les 17 possibles dans l'extrait (l.1, 6, 10-11, 12, 13, 15 et autres). Elle n'omet pas « ne » dans *N'est pas question de se priver de tout* (l.83), où pourtant elle omet « il » dans la locution « il n'est pas question de ... ».

3.2.2. Utilisation de « ça » au lieu de « cela »

La locutrice n'utilise que « ça » dans cet extrait, au lieu du plus soutenu « cela » (voir l.3, 33 et ailleurs).

3.2.3. Relatives décumulées

La locutrice utilise plusieurs *relatives décumulées* (le décumul par l'insertion d'un pronom personnel d'une relative qui aurait pu dépendre de la phrase précédente) : *mais (il) y en a que ça les dérange pas* (l.5-6) [*les* renvoie aux personnes référencées par *en* dans l'antécédent, et la locutrice aurait pu dire « il y en a que ça dérange pas », sans décumul] ; *Euh ça [...] que je le fais aussi* (l.66) [*le* renvoie à *ça* dans l'antécédent, et la locutrice aurait pu dire « Euh ça [...] que je fais aussi »].

3.2.4. Phrases conditionnelles à la morphosyntaxe non standard

La locutrice utilise deux types de phrases conditionnelles non standard ici : avec des temps verbaux non standard : *elle serait devant moi [...] je sais pas ce que je lui ferais* (l.12-13) [le français de référence aurait utilisé « si elle était devant moi [...] »] ; ou avec les temps verbaux standards, mais sans « si » : *mais il n'y avait pas eu le Marché du Printemps, j'aurais pris mon canevas* (l.63-64). (La locutrice utilise « si » avec des temps verbaux standard aussi ; les phrases conditionnelles non standard ne sont donc pas systématiques.)

3.2.5. Verbe auxiliaire non standard

Une fois dans cet extrait, la locutrice utilise *un verbe auxiliaire non standard* : *j'aurais pris mon canevas, et j'aurais r/ euh euh resté* (l.63-64 (où un français standard aurait produit « je suis restée »). L'usage du verbe auxiliaire « avoir » au lieu d'« être » pour des verbes qui prendraient d'habitude « être » est en fait assez fréquent dans de nombreuses variétés locales du français, y compris en Normandie ; voir p.ex. Schortz (1998 : 95-6) pour la Normandie et Sankoff et Thibault (1977) pour Montréal.

⁴ Dans certaines utilisations du négatif dans ce texte, le site du « ne » possible est adjacent à une consonne qui partage un trait distinctif avec /n/ (soit /d/, qui, comme /n/, est alvéolaire, soit /m/, qui, comme /n/, est nasal). Cette proximité et le débit de la parole rendent les jugements, même spectrographiques, peu fiables.

3.2.6. Pronom démonstratif zéro

Pour en finir avec la morphosyntaxe, citons un phénomène prévalent en cauchois mais pas présent dans cet extrait : le **pronom démonstratif zéro** dans l'omission de « ce » dans « c'est » et « ce n'est pas ». Schortz (1998 : 90) donne l'exemple

« on dit 'des cochons' / est 'des porcs' »

pour, en français standard,

« on dit 'des cochons' / c'est 'des porcs' ».

Selon Schortz, ce phénomène est « d'une grande ampleur » dans le Pays de Caux, et il figure beaucoup dans les histoires de « Parlons Cauchois » (voir Section 2.2) ; il a été noté aussi en Pays d'Auge (Calvados, Basse-Normandie) (Francis Corblin, communication personnelle). Pourtant, comme beaucoup d'autres phénomènes linguistiques cauchois détaillés dans ce commentaire, nous ne l'avons jamais relevé à Rouen.

4. Prononciation

4.1. Le niveau segmental

4.1.1. Consonnes

En général, l'inventaire des phonèmes consonantiques du français régional de la Seine-Maritime est semblable à celui du français standard. Pour deux consonnes, /k/ et /ɣ/, il y a des prononciations locales non standard, mais il nous semble que la phonologie basse-normande est plus divergente par rapport au français standard que ne l'est la phonologie de Rouen.

	bilabiales	labio-dentales	dentales	alvéolaires	palato-alvéolaires	palatales	Vélares	uvulaires
Plosives	p b		t d				k g	
Fricatives		f v		s z	ʃ ʒ		x ɣ	ʁ
Vibrantes			r					
Nasales	m		n			ɲ	ŋ	
Latérales				l		ʎ		

Figure 2 : L'inventaire consonantique du français régional de Normandie

À gauche de la cellule : sourdes ; à droite de la cellule : sonores

Cellules sans formatage spécial : consonnes du français standard

Cellules ombrées : traits trouvés dans au moins une variété basse-normande (mais pas en Haute-Normandie)

4.1.1.1. Prononciation de /k/

L'extrait contient plusieurs exemples d'une *prononciation antériorisée de /k/*, qui est souvent aspirée aussi : [k̚] ou [k̚^h]. La locutrice utilise une prononciation antériorisée pour 19% des /k/ sur les 50 occurrences codées. La plupart de ces [k̚] sont devant des voyelles antérieures (*qui* devant /i/, l. 11, 15 ; *écœurant* devant /œ/, l. 27 ; *culturelles* devant /y/, l. 31) ou devant une pause (*logique*, l. 49). À la différence d'autres locuteurs rouennais de la classe ouvrière, cette locutrice ne le fait pas la majorité du temps – elle prononce *qui* avec un [k] non antériorisé à la ligne 24, par exemple – mais les exemples montrent que l'environnement devant une voyelle antérieure est un environnement d'antériorisation possible pour elle.

Les autres occurrences de /k/ antériorisé dans cet extrait sont devant /a/ (phonémiquement central), dans *canevas* : sur les trois occurrences de /ka/, la locutrice en prononce deux avec au moins une légère antériorisation (l. 64, l. 67 deuxième occurrence). Comme l'antériorisation des vélaires a lieu le plus souvent devant une voyelle antérieure, cette antériorisation de /k/ dans *canevas* peut indiquer que la voyelle qui suit le /k/ est antériorisée : /a/ > prononciation [æ]. Pourtant, l'environnement n'est pas catégorique: il n'y a pas antériorisation dans *casquettes* (l. 54). Une telle antériorisation de /a/ vers [æ] est trouvée par Hauchecorne et Ball (1997) au Havre, à 69 km de Rouen, et elle est notée aussi à Paris.

Il est à noter que la plupart des occurrences de /k/ antériorisé en [k̚^h] dans cet extrait apparaissent lorsque la locutrice est très engagée dans la discussion (ce dont témoignent le débit et le ton de ses paroles). Ceci suggère que la prononciation antériorisée fait partie de son parler moins surveillé, puisqu'elle l'utilise plus quand elle est prise par l'émotion de ce qu'elle dit et, de ce fait, se contrôle moins. Nous pouvons donc considérer que la présence de [k̚^h] antériorisé et aspiré constitue un indice de changement de style dans l'extrait. Dans une analyse sociolinguistique approfondie de l'extrait, donc, nous pourrions utiliser la présence de [k̚^h] comme un indice du statut sociolinguistique des autres variantes non standard entendues dans le même contexte ; nous pourrions donc dire, par exemple, que la prononciation non standard pharyngalisée de /k/ (voir ci-dessous) est une variante dans le même style moins surveillé que le [k̚^h].

4.1.1.2. Prononciation de /ɣ/

Pour cette locutrice, la prononciation de /ɣ/ peut varier seulement en fin de syllabe. Ceci comprend deux contextes, tous deux post-vocaliques :

- dans la dernière syllabe d'un mot (avec ou sans <e> écrit après la voyelle, puisqu'elle ne prononce pas de <e> (schwa) dans ce contexte) ;
- devant une consonne à l'intérieur d'un mot.

La locutrice varie beaucoup dans ses prononciations de /ɣ/. Sur 22 occurrences clairement audibles de /ɣ/ dans les contextes pertinents, elle ne prononce [ɣ] (la fricative uvulaire sonore, habituellement considérée comme la prononciation standard) que 3 fois : *faire* (l.14), *voir* (l.32), *par* (l.62). Les 19 autres occurrences ne sont pas des fricatives. De manière plus détaillée, elles comprennent 4 prononciations :

- a) des approximantes (p.ex. *faire*, 1.60) ;
- b) des vocalisations (*cerveau*, 1.87) où le /ʁ/ est prononcé comme une voyelle proche de /a/ ;
- c) des amuïssements (*parce (que)*, 1.9, 23, 28, 66), où le /ʁ/ a cependant un effet de postériorisation sur la voyelle précédente ;
- d) des vocalisations où le /ʁ/ est prononcé comme une voyelle très basse et postérieure, voire pharyngale (*faire*, 1.1, 67, 72).

Parmi ces prononciations non fricatives, la plus fréquente est l'approximante (a) (8 occurrences sur les 22). Ce chiffre soutient la proposition de Coveney (voir Jamin 2005 : 154 et seq.) que nous devrions peut-être considérer l'approximante comme la prononciation standard de la lettre <r>. Les prononciations très postériorisées (d) sont aussi à signaler en particulier. Jamin note des « phénomènes uvulaires » avec /ʁ/ dans trois grandes villes françaises (Grenoble, Perpignan et Paris), et des prononciations pharyngalisées (avec une constriction entre l'arrière de la langue et le haut de la gorge) à Grenoble ; des prononciations postériorisées ont été notées en Picardie aussi (Anne-José Villeneuve, communication personnelle). Il nous semble que dans cet extrait la locutrice produit variablement des prononciations pharyngalisées, /ʁ/ > [ɐ] ou [ɤ], devant une consonne ou en fin de mot (entre autres prononciations).

4.1.1.3. Palatalisation / affrication de /t/

Dans la grande majorité des occurrences de /tj/ dans cet extrait, la locutrice palatalise le /t/ : par exemple, elle le fait légèrement dans *métier* prononcé [met^sje] (1.1), et plus dans *tiens* prononcé [tʃɛ̃] (1.74). C'est un phénomène largement répandu en français ; pourtant, il est à noter que /tj/ est souvent affriqué en [tʃ] en Picardie, une région qui se trouve juste au Nord de la Haute-Normandie, mais pas très près de Rouen elle-même.

4.1.1.4. Phénomènes consonantiques normands non trouvés dans cet extrait

Les prononciations de /k/ et de /ʁ/ que nous trouvons chez cette locutrice sont ses seuls écarts par rapport au français standard en ce qui concerne les consonnes. Dans les français régionaux d'autres parties de la Normandie, d'autres variations par rapport à la norme ont cependant été notées ; la locutrice n'en produit aucune dans cet extrait. Pour compléter nos observations sur les consonnes, nous les mentionnons brièvement ici ; pour plus de détails, voir Lepelley (1999) et Girard et Lyche (2003) (sur le <r>).

4.1.1.4.1. Autres phénomènes associés avec la lettre <r>

Dans quelques parties rurales du sud de la Normandie, et dans les régions limitrophes, la lettre <r> est « roulée », [r]. Dans la plupart du Pays de Caux (voir Schortz 1998 : 55 et seq.) et sur la côte nord du département de la Manche, /ʁ/ peut être amuï dans presque toutes les positions : entre deux voyelles, en fin de mot, ou entre voyelle et consonne.

4.1.1.4.2. Autres traitements de /k/

Dans les mêmes environnements que l'antériorisation dont nous avons parlé plus haut, on peut entendre aussi une palatalisation qui finit avec une affriquée, /k/ > [tʃ] : « curé » > [tʃyʁe].

4.1.1.4.3. Prononciation de /s/ comme [ʃ]

Dans les parties rurales du nord de la Normandie (Basse et Haute), des « patoisants » peuvent prononcer le français standard /s/ comme [ʃ] en deux environnements : en position initiale devant une voyelle antérieure (« cent » > [ʃã]), et en position finale (« noces » > [nœʃ]).

4.1.1.4.4. Prononciation de /ʃ/ comme [k]

Il y a un vrai stéréotype normand dans /ʃ/ > [k] : « chat » > [ka], « chien » > [kɛ̃] (en position initiale) ou « poche », « poche » > [puk] (en position finale). Ce phénomène se voit aussi en Picardie et dans la région Nord-Pas-de-Calais (les régions au nord de la Normandie), et dans le sud de la France, *grosso modo* au sud de la Garonne.

4.1.1.4.5. Non-palatalisation de *-(a)ill-*

Dans les parties rurales du département de la Manche, les séquences *-(a)ill-* peuvent ne pas être palatalisées : « fille » > [fil], « bataille » > [batal]. Ce phénomène ne s'entend plus en Pays de Caux.

4.1.1.4.6. Palatalisation de /l/ dans *bl- pl- gl- kl- fl-*

En Basse-Normandie rurale, /l/ dans ces combinaisons peut se prononcer [ʎ] ; ce son devient ensuite [j] (Lainé 2006), p.ex. « pleut » > [pjø], « blé » > [bjɛ].

4.1.1.4.7. Prononciation de <h> écrit

En Basse-Normandie rurale, une fricative postérieure peut être prononcée pour le <h> dans des mots comme « dehors », « hareng ». Dans leur pensée au moins, beaucoup de normannophones assimilent cette fricative postérieure à la fricative uvulaire /ʁ/ du français ; certains d'entre eux prononcent aussi une fricative uvulaire [ʁ] pour ce <h> écrit. Il nous semble qu'en fait le son en normand est une fricative vélaire, ou bien [x] (sourde) (Lainé 2006), ou bien [ɣ] (sonore) (pour les locuteurs qui font la différence entre ce son et le [ʁ]). Chez un locuteur qui fait la différence, alors, nous entendons ainsi [dɛxɔʁ] « dehors », [ɣɛ] « haie », mais [ʁɛ] « raie ».⁵

⁵ Les conditions qui déterminent le voisement de la fricative vélaire – si la prononciation sera [x] ou [ɣ] – ne sont pas encore claires.

Pour ce qui est de la graphie de la fricative vélaire normande [x ɣ], il existe une graphie quasi-standardisée du normand (Marie 2003a, b), selon lequel ce son est écrit <h> ou <h̄> (le soulignement peut différencier la fricative vélaire normande du <h> silencieux). Pourtant, des normannophones qui n'utilisent pas cette graphie quasi-standardisée écrivent souvent <r> ou <rh> pour la fricative vélaire normande : dans son *Dictionnaire du Patois Normand* (1994 :121), Dubos écrit donc <r'hât> pour transcrire le mot normand pour « haut », qui commence par cette fricative. Pour ce qui est de la graphie <r>, au groupe de normand « Prêch-Ous Normand ? »⁶ en septembre 2006 nous avons participé à un jeu linguistique ; quand il fallait nommer une commune dont le nom commençait par <r>, un participant dont nous avons conservé le bulletin de participation a écrit « Rattainville » pour le village qui s'appelle officiellement Hattainville, ainsi que Roumard pour le village qui s'appelle officiellement (Le) Roumard. La prononciation de « Hattainville » commence par une fricative vélaire en normand, mais sans consonne en français ; par contre, la prononciation de « Roumard » commence par une fricative uvulaire en normand et en français. Donc, ce locuteur prononçait le même son et écrivait la même lettre, et pour la fricative vélaire normande, et pour la fricative uvulaire des deux variétés. Nous avons également noté que d'autres participants demandaient s'il fallait écrire <r> ou <h> dans les noms (officiels) de commune (La) Haye du Puits et (La) Haye d'Ectot, qui, comme Hattainville, commencent par une voyelle en français mais par une fricative vélaire en normand. L'incertitude de ces locuteurs, ainsi que la graphie <r> dans « Rattainville » et « Roumard » chez un même participant, montre qu'il y a équivalence des deux sons chez au moins quelques locuteurs.

4.1.2. Voyelles

Seules les voyelles en syllabe accentuée sont prises en compte dans cette section. En français en général, les syllabes accentuées tendent à être en fin de groupe rythmique ; les syllabes en fin de mot mais à l'intérieur du groupe rythmique, même si elles sont « pleinement réalisées », sont souvent moins longues que les syllabes en fin de groupe rythmique, ce qui rend leurs voyelles moins faciles à mesurer de façon fiable. La plupart des voyelles mesurées ici se trouvent donc en fin de groupe rythmique, mais quelques-unes sont en fin de mot à l'intérieur de groupe rythmique, si elles sont assez longues pour permettre une mesure fiable.

Cette locutrice présente des écarts par rapport au français standard en deux sens : des traits qui ont été remarqués en français régional de Normandie en particulier, et des traits du français populaire général.

4.1.2.1. Opposition /e ε/

De nombreuses études ont trouvé que les Normands ne maintiennent pas une opposition nette entre /e/ et /ε/, mais ces études diffèrent sur la voyelle ou les voyelles qui sont prononcées.

- Walter (1977 et 1982) dit simplement que la différence n'est pas maintenue dans la Manche ;
- Carton *et al* (1983) (dans la Manche rurale) et Schortz (1998) (en Pays de Caux, donc rural) disent que pour leurs locuteurs les deux voyelles sont plus près de [ε] ;

⁶ En français, « Parlez-Vous Normand ? » ; ce groupe d'études du normand est basé à Saint-Georges-de-la-Rivière, Manche.

- à Cherbourg (la Manche urbaine), selon Tyne (2003), les deux voyelles sont plus près de [e]. La même prononciation fermée des deux voyelles /e ε/ s'entend en Picardie rurale aussi (c'est la région immédiatement au Nord de la Haute-Normandie).

Chez notre locutrice, simplement, ces voyelles ne sont pas distinctes en général : *je regardais sans regarder*, 1.23 [deux voyelles plutôt rapprochées de /e/, où le français standard aurait eu [ɛ] puis [e]] ; *euh, ça que je le fais aussi [...] ça c'est une passion pour moi* (1.66-67) [encore deux voyelles plutôt rapprochées de /e/, là où une variété plus standardisée de France aurait eu [ɛ] puis [e]].⁷ En général, chez notre locutrice les voyelles prononcées pour /e/ et /ε/ sont plus proches qu'elles ne le sont en français standard ; et, contrairement à l'observation de Carton *et al* (1983) dans la Manche rurale mais en accord avec Tyne (2003) dans une communauté urbaine, c'est la prononciation de /ε/ qui devient plus fermée (plus proche de /e/). Quand nous comparons les valeurs moyennes chez notre locutrice à des valeurs de référence pour le français standard,⁸ le /e/ et le /ε/ finaux de la locutrice sont à la même hauteur à peu près (pas significativement différents en hauteur entre eux), et les deux voyelles sont moins antérieures que leurs équivalents en français standard. Par contre, chez cette locutrice, /e/ final est significativement plus antériorisé que /ε/ final, tout comme en français standard. (Le lecteur se rappellera que la plupart des voyelles prises en compte ici sont en position finale de groupe rythmique, pour limiter l'échantillon aux voyelles les plus pleinement réalisées.)

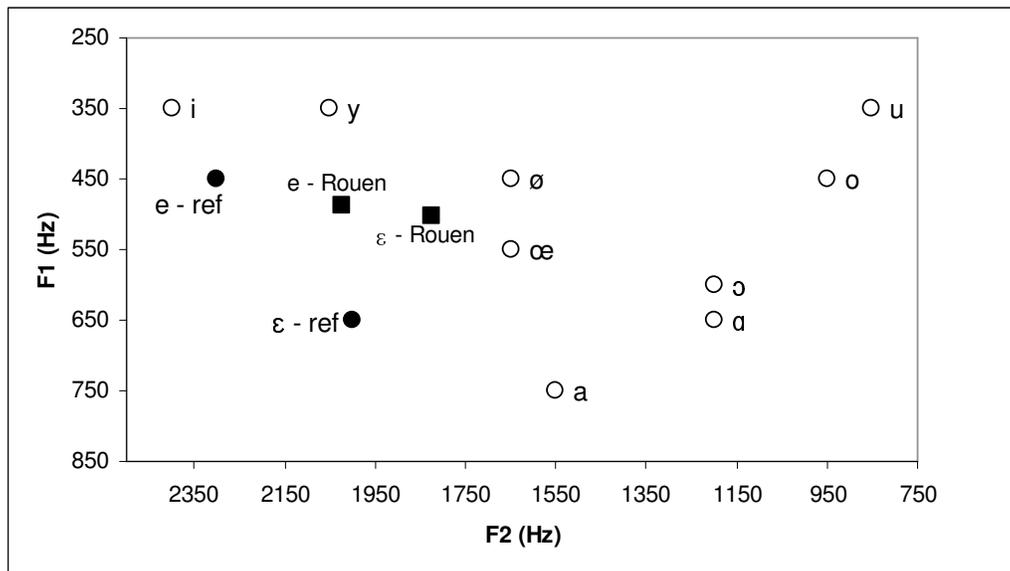


Figure 3 : L'opposition /e ε/ en français standard et à Rouen

Cercles noirs : valeurs de référence pour /e ε/ en français standard

Carrés noirs : /e ε/ à Rouen

Cercles blancs : valeurs de référence pour les autres voyelles du français standard

⁷ Il est intéressant qu'au Québec ces deux voyelles sont habituellement prononcées [e] (Michael Friesner, communication personnelle).

⁸ Les valeurs de référence sont prises dans Gendrot et Adda-Decker (2005) pour toutes les voyelles sauf /a/, et dans Delattre (1948) pour /a/.

4.1.2.2. Opposition /a a/

Il est bien connu que bon nombre de variétés contemporaines du français, dont les variétés les plus répandues du français standard, ne maintiennent plus l'opposition /a a/. Pour les variétés qui peuvent maintenir la différence – le français régional de Normandie en est une (Tyne 2003) – il existe un ensemble assez fixe d'environnements phonologiques où [a] sera prononcé : voir Andreassen et Detey (ce volume) et Dumas (1986 et site Internet). (Bien que le sujet de Dumas soit le français québécois, les tendances qu'il énumère sont valables aussi pour le français régional de Normandie.)

En France – mais pas au Canada – la prononciation courante d'un <a> graphique, même avec accent circonflexe, est la variante plus centrale, [a] : beaucoup d'études phonétiques modernes des voyelles du français de France n'incluent plus /a/. Dumas énumère les contextes suivants où [a] peut toujours être prononcé ; ces contextes sont identiques pour le français canadien et pour les variétés de France où l'opposition est maintenue. Pour être prononcée [a], la voyelle doit être :

- en position finale dans un groupe rythmique ;
- historiquement longue (souvent marqué par un accent circonflexe) ;
- suivie par une « consonne allongeante » /v ʁ z/ dans la même syllabe ;
- dans la terminaison <-aille> (et, en Normandie, le masculin correspondant <-ail> aussi) ;
- dans les terminaisons <-ation>, <-as(s)ion> ;
- dans la terminaison <-asse>.

Ce sont donc les environnements où l'occurrence possible de [a] a été examinée. Pour cette locutrice, il y a toujours une différence significative entre les positions moyennes de /a/ et /a/ pour ce qui est de l'antériorité, mais pas pour la hauteur. Quelques-unes des catégories de Dumas ne sont pas respectées par la locutrice : c'est notamment le cas de la catégorie « [a] dans la terminaison <-ail(le)> ». Selon cette règle, *travaillais* devrait être prononcé [tʁa.va.je].⁹ Mais nous voyons [tʁa.va.je] (l.23) [[a] dans la première syllabe, contre la règle] ; et [tʁa.va.je] (l.25) [[a] dans la première syllabe et [a] dans la deuxième, tous deux contre la règle]. Il est très probable que la proximité des deux voyelles censées être différentes dans le mot est la raison de la confusion ici. Ensuite, l'occurrence de *gars* dans cet extrait (l.30) a une voyelle antériorisée ; dans la prononciation traditionnelle, ce mot a toujours une voyelle très postérieure. La locutrice ne remplace pas l'ancienne distinction entre les voyelles par une distinction de longueur, où les anciens /a/ seraient plus longs que les anciens /a/ (Tyne 2003) : en fait, cette occurrence de *gars* a une voyelle antériorisée et courte. Par contre, la locutrice prononce toujours *pas* avec une voyelle bien postérieure (l.6, 11, 13 deux fois, 15, 27 deux fois). Elle utilise aussi [a] dans la combinaison graphique <-oi->, et ce, avec n'importe quel environnement suivant : *savoir* (l.1) ; *soit* (l.10) ; *trois* [suivi de /z/ dans *vingt-trois ans*] (l.13) ; *emploi* [suivi d'une pause dans *d'un emploi. Ils te demandent*], l.31). En résumé, cette locutrice maintient l'opposition /a a/, mais pas dans tous les environnements possibles.

⁹ Les points délimitent les syllabes; ils ne sont utilisés que dans cette section, où la structure syllabique est importante.

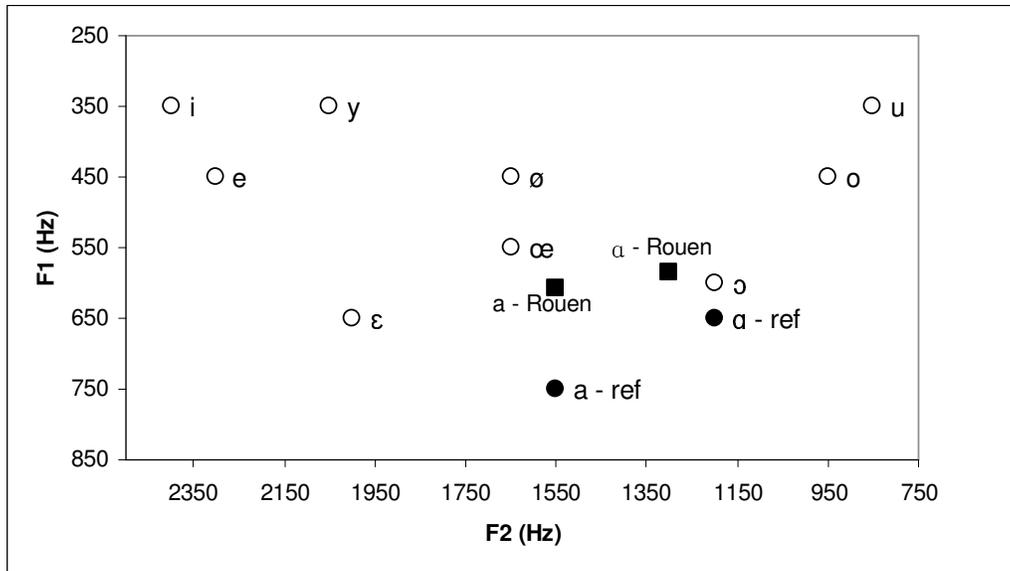


Figure 4 : L'opposition /a/ en français standard et à Rouen
Cercles noirs : valeurs de référence pour /a/ en français standard
Carrés noirs : /a/ à Rouen
Cercles blancs : valeurs de référence pour les autres voyelles du français standard

4.1.2.3. Phénomènes vocaliques normands non trouvés dans cet extrait

Rappelons brièvement quelques traits dits typiquement normands que notre locutrice ne présente pas. Pour ce qui est de la longueur vocalique (particulièrement chez les personnes âgées en milieu rural de nos jours), on a remarqué la *longueur vocalique contrastive*, où la voyelle de la fin d'un mot en « -ée » ou « -és » (par exemple) serait plus longue que la terminaison correspondante en « -é », et le *prolongement de la voyelle de la pénultième syllabe* (p.ex. « maison » > [me:zɔ̃], avec réhaussement du /e/ habituel en /e/ dans cet exemple). Le prolongement de la finale a été remarqué ailleurs aussi : voir p.ex. Andreassen et Detey, ce volume. De la même façon, la locutrice ne prononce jamais *[-(w)ɛ-] pour <-oi>*, un trait qui peut s'entendre parfois à travers presque toute la Normandie, surtout en Pays de Caux (ainsi que dans d'autres endroits de la Francophonie, par exemple au Québec). Il faut noter, pourtant, que la prononciation [wɛ] est limitée à une classe lexicale bien définie et exclue d'autres mots. Peuvent être prononcés [-wɛ-] les terminaisons des verbes en <-ois / -oit>, « moi », « toi », et les syllabes où <-oi-> est suivi d'une autre consonne tautosyllabique (*soif, avoine* etc), mais sont exclus d'autres mots qui se terminent en <-oi> (« loi », « doigt », « roi » etc) : voir Dumas (1987).

Les deux autres phénomènes vocaliques que montre notre locutrice sont des phénomènes du français populaire plus général, et pas spécifiquement du français régional de Normandie.

4.1.2.4. Antériorisation de /ɔ/

Par ce phénomène, la prononciation de /ɔ/ est proche de celle de /œ/. Comme il a été trouvé précédemment (Martinet 1958), notre locutrice tend à ne pas avancer /ɔ/ devant /s/ (*sort*, 1.9 ; *encore*, 1.15) ; elle ne l'avance pas non plus devant des labiales (*comme*, 1.14 deux fois ; *problèmes*, 1.78). Il y a quand même des exceptions : *important* (1.31), *comme* (1.2) et *énormément* (1.34) ont au moins des voyelles centrales (donc antériorisées par rapport à la position postérieure de /ɔ/ en français standard). Devant /n/ (dentale), /ɔ/ est toujours antériorisé chez notre locutrice (*passionnant*, 1.18 ; *passionnée*, 1.24-27), mais il est à noter que la plupart de ces exemples de vraie antériorisation devant /n/ sont justement dans la même racine, *passion-*. C'est peut-être donc l'émotion plutôt que le lieu d'articulation qui cause l'antériorisation, surtout quand nous considérons l'émotion que montre la locutrice en disant *important* (1.31), dont l'antériorisation a été notée plus haut. Dans *s'occuper* (1.81), la vélaire suivante n'avance pas /ɔ/ (bien qu'un exemple de Martinet dans le titre de son article (1958) soit précisément /ɔk/ > [œk] : « C'est jeuli le Mareuc ! »). /ɔ/ dans *logique* (1.49) (devant palato-alvéolaire) est antériorisée. Les prononciations de /ɔ/ et de /œ/ chez cette locutrice ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre, ni en hauteur ni en antériorisation. La tendance à l'antériorisation et la manque de différence entre ces voyelles pour la locutrice se voient clairement dans la Figure 5, où son /ɔ/ et son /œ/ sont beaucoup plus rapprochés l'un de l'autre que ne le sont les valeurs de référence, et les deux voyelles chez la locutrice sont plus proches du /œ/ de référence que du /ɔ/ de référence.

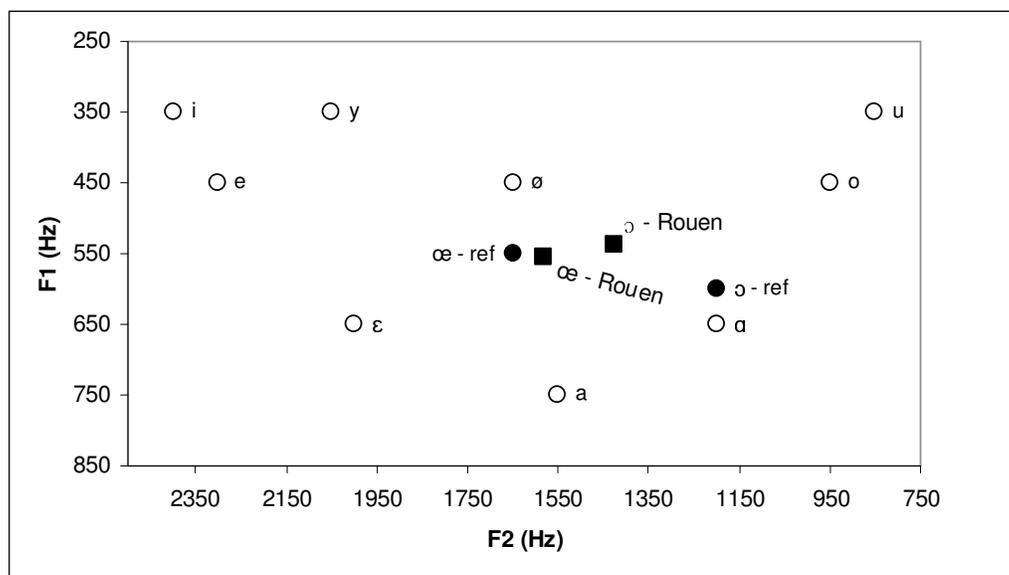


Figure 5 : La comparaison de /ɔ/ et /œ/ en français standard et à Rouen

Cercles noirs : valeurs de référence pour /ɔœ/ en français standard

Carrés noirs : /ɔœ/ à Rouen

Cercles blancs : valeurs de référence pour les autres voyelles du français standard

4.1.2.5. Relations entre les voyelles nasales

Phonétiquement, il est beaucoup plus difficile de mesurer et de classer les voyelles nasales que les voyelles orales (voir cependant Chen 1997). Tenons-nous-en donc à quelques observations sur ce qui semble être le système des voyelles nasales chez notre locutrice. Il faut d'abord remarquer qu'en français en général, les fréquences des formants dans les voyelles nasales – c'est-à-dire, les fréquences des résonances qui aident à définir la voyelle – n'ont en fait aucune relation avec les fréquences des voyelles orales auxquelles elles sont censées correspondre. Ainsi, les mesures des deux premiers formants des voyelles nasales les classent toutes comme des voyelles postérieures : la plus antériorisée est /ẽ/ (ce qui va de pair avec les voyelles orales correspondantes), mais la fréquence du deuxième formant classe cette voyelle toujours comme postérieure. Par contre, les positions de la langue dans les voyelles nasales « antériorisées » (/ẽ œ̃/) sont, elles, analogues aux positions de langue pour les voyelles orales correspondantes, et ces positions de langue peuvent nous amener à classer ces voyelles nasales comme étant antériorisées.

Chez cette locutrice, il semble qu'il y a un mouvement général d'antériorisation de la plupart des voyelles nasales. Chez la locutrice, la voyelle qui est la plus antériorisée par rapport aux voyelles de référence est /ĩ/, que la locutrice prononce plus près de l'/ẽ/ de référence (presque toutes les occurrences le montrent). /ã/ s'est antériorisé aussi, mais en moyenne pas autant que /ĩ/ (voir en particulier *quand*, 1.10 ; *passionnant*, 1.18). Les valeurs moyennes de la locutrice pour /ẽ/ et /œ̃/ coïncident presque exactement, et toutes les deux coïncident aussi avec la valeur de référence pour /ẽ/. Étant donné les échantillons relativement petits pour /ẽ/ et /œ̃/ dans cet extrait, il n'y a presque pas d'occurrence de ces deux voyelles qui diverge de cette moyenne commune.

4.1.2.6. Schwas

La distribution des schwas (voir p.ex. Andreassen et Detey, ce volume, pour plus de détails concernant la distribution de schwa.) chez cette locutrice est conforme à la variété de référence : par exemple, elle ne prononce aucun schwa en position finale de groupe si ce schwa est précédé d'une consonne. Cette règle tient chez la locutrice même si le mot en question est prononcé avec emphase ou émotion, comme il est souvent le cas dans cet extrait (*la différence* prononcé [ladifεkã̃s],¹⁰ 1.44 ; *C'est logique* prononcé [selɔʒik], 1.49). En début du groupe rythmique, elle a tendance à prononcer le schwa (*Oui. Que tu prennes* prononcé [wi kətyrɕɛn], 1.48), et elle le fait parfois même si le schwa est précédé d'une fricative, un environnement où les schwas sont souvent amuïs (*Ouais, je regardais* prononcé [we ʒəɕəgəɕde], 1.22). À l'intérieur du groupe, la locutrice prononce la grande majorité des schwas dans la première syllabe des polysyllabes (*le petit doigt* prononcé [ləpətɪdwa], 1.3), mais elle ne prononce pas la plupart des schwas internes de polysyllabe. Ceci se voit clairement quand le schwa potentiel est précédé d'une seule consonne (*mon canevas* prononcé [mɔ̃kʰanva], 1.63-64). Pourtant, il est difficile de dire catégoriquement qu'elle ne prononce pas de schwa interne de polysyllabe du tout, car tous les exemples d'un schwa potentiel interne de

¹⁰ Dans cette section qui concentre sur le schwa, nous faisons une transcription large des autres sons, qui ignore (par exemple) la qualité exacte du /ɕ/ dans ce mot.

polysyllabe précédé de deux consonnes sont avec *parce que* prononcé [paʁskə] (p.ex. 1.60), et « parce que » est souvent exclu des études de la prononciation de schwa à cause de l'omission catégorique du schwa en ce contexte (voir p.ex. Armstrong et Unsworth 1999 : 144).

4.2. Niveau suprasegmental

A ce niveau d'analyse, le français de la locutrice se distingue peu du français standard, notamment en ce qui concerne les liaisons et réductions. Il y a néanmoins quelques traits qui méritent un commentaire.

4.2.1. Métathèse

Comme il a été remarqué dans la section 2.2, un trait stéréotypé de « l'accent rouennais », cité par la majorité des Rouennais eux-mêmes, est une tendance à la métathèse de /ɛə/ en début de mot (quand ce préfixe est morphologiquement séparable de la racine). La locutrice montre ce trait une fois dans l'extrait : *tu regardes* prononcé [tyaʁgəʁd] (1.83).

4.2.2. Réductions

Les réductions que nous voyons dans cet extrait sont typiques des réductions qu'on peut trouver dans d'autres variétés du français (du nord de la France, au moins). Les trois fois que la locutrice prononce *puis*, elle réduit son noyau en amuissant /ɥ/ : [pi] (1.18 ; 1.28 deux fois). Tout comme en d'autres français régionaux, cette simplification est en voie de grammaticalisation, au moins dans les « patois » de Normandie (sinon dans le français régional de la province aussi) : dans les publications en « patois », « pis » est écrit presque exclusivement. La locutrice amuït facultativement les dernières syllabes de polysyllabes en Obstruante+Liquide+Schwa à l'intérieur d'un groupe rythmique (amuïssement dans 44% des occurrences) : *autre chose* prononcé [otʃoz] (1.14, 15). Elle omet ce type de syllabe aussi une fois dans *être à la recherche* prononcé [ɛtaləʃɛʁʃ] (1.30) ; cet amuïssement est pourtant inhabituel, car il se fait devant une voyelle au début du mot suivant. Ceci indique peut-être une personne ou une variété où cet amuïssement se grammaticalise (et perd ainsi son ancien conditionnement phonologique, où /ɛə/ s'amuïssait seulement devant une consonne). Remarquons en passant que le fils de la locutrice, qui participe aussi à l'entretien, amuït ce type de syllabe dans les quatre occurrences qu'il prononce dans l'extrait : amuïssement de /ɛə/ devant une consonne dans *rentre dans* (1.36), avec sonorisation conséquente du /t/ de *rentre*, qui rentre en contact avec le /d/ de *dans* : [ʁɑ̃tɔ̃dɑ̃] ; amuïssement de /ɛə/ devant une voyelle dans *d'être actif* prononcé [dɛtaktiv] (1.4) ; amuïssement au moins du schwa dans le /blə/ de *agréable d'avoir* prononcé [agʁɛab(l)davwaʁ] (1.51). Pour en revenir à la locutrice principale, elle réduit le /v/ d'*avec* dans *avec mon gars* (1.29) ; le son ne disparaît pas entièrement, mais il devient tout au plus une approximante : [aʋɛk]. Finalement, comme on l'entend souvent dans beaucoup de variétés de français, parfois cette locutrice ne prononce pas « il » explétif (« il » dans « il y a », « il faut ») : *Mais il y en a que ça les dérange pas hein ?* (1.5-6) ; *mais faut pas passer* (1.48). L'amuïssement n'est pas catégorique – voir par exemple 1.63 et 81 – mais ce pronom est amuï dans la plupart des cas. En fait, l'amuïssement de « il » dans « il faut » est tellement fréquent, même chez des personnes qui n'amuïssent pas

beaucoup dans d'autres contextes, que le cas de « il faut » est souvent exclu dans des études de ce type d'amuïssement : voir Leroux & Jarmasz (2006).

4.2.3. Liaisons

La locutrice a tendance à ne pas réaliser les liaisons dites facultatives : sur les 21 sites de liaison possible après un mot de plus d'une syllabe, elle n'en réalise qu'une, dans la phrase *personnes âgées* (l.23). Comme il s'agit de deux mots qui peuvent être considérés comme une phrase toute faite, cet environnement n'est peut-être pas à compter dans une catégorie « liaisons facultatives réalisées » : les mots « personnes âgées » sont souvent prononcés ensemble et il y a sans doute une façon habituelle de les dire, qui consiste à réaliser la liaison. Si nous excluons ce cas, donc, nous pouvons dire que la locutrice ne réalise jamais de liaison facultative après un mot de plus d'une syllabe. Après les monosyllabes, la situation est plus compliquée. La locutrice réalise les liaisons après les monosyllabes invariables, comme les règles le dictent (voir p.ex. Delattre 1951). Après des monosyllabes grammaticalement variables, la locutrice réalise la grande majorité des liaisons possibles en /t/ et en /n/, mais les autres liaisons sont réalisées de manière variable. Nous avons donc *c'est écœurant* (l.27) prononcé [setek^hœʁɑ̃], *quand on voit* prononcé [kɑ̃tɔ̃vwa] (l.10), à côté des exemples comme *pas autre chose* (l.13-14, 15) prononcé [paotʃoz], et beaucoup d'exemples d'absence de liaison après *mais* (l.5, 15, 45, 63) (la syntaxe peut en être la raison).

Pour en finir avec la liaison, il est à noter que (selon nos recherches) le français régional de la Basse-Normandie omet souvent la liaison dans un environnement où elle est d'habitude obligatoire : après le pronom personnel « ils » (et peut-être « elles » aussi) quand ce pronom est suivi d'une voyelle. Nous ne nous attendions pas à entendre ce trait chez notre locutrice, puisqu'elle ne vient pas de la Basse-Normandie, mais nous incluons le trait ici dans l'intérêt d'un portrait plus complet du français de toute la Normandie. En « patois » de la Basse-Normandie (voir UPNC 1995 : 62), la liaison en [z] après « ils » est « fautive », et c'est donc peut-être de ce trait du « patois » que viendrait le manque de liaison après « ils » en français régional de Basse-Normandie. Ce trait a pour effet de rendre homophones quelques phrases verbales qui ne le sont pas en français standard, p.ex. « ils arrivent » = « il arrive » = [ilaʁiv]. Par contre, le « cauchois » (le parler normand le plus proche de notre locutrice, géographiquement) est comme le français standard à cet égard et fait la liaison en [z] après « ils » et « elles » (FDFRSM 1985 : 36). Effectivement, donc, notre locutrice fait la liaison en [z] en ce contexte : *ils en tiennent* (l.33) est prononcé [izɑ̃tjɛn].

5. Conclusion

En guise de conclusion, il semble que notre locutrice fournit un exemple d'une variété de français qui est à la fois urbaine (notamment dans son traitement de /ʁ/), populaire (par exemple, dans la palatalisation de /t/, trouvée même dans les médias) et normande (notamment dans son traitement de /k/). Étant donné la position de Rouen comme grande ville de la Normandie et plus largement du nord de la France (voir section 1.1), il n'est pas étonnant que le parler de cette ville manifeste cette intersection de caractéristiques. Entre les variétés normandes, la locutrice marque peut-être qu'elle vient de la Haute-Normandie par sa réalisation /k/ > [k^h], par opposition à une réalisation /k/ > [tʃ], qui serait plutôt basse-normande. Elle représente bien aussi son milieu social (par l'extension de sa palatalisation de /k/ à la position finale dans le mot).

Bibliographie

Agglomération de Rouen (2007). *Les chiffres clés de l'agglomération*. <http://www.agglo-de-rouen.fr/index.php?page=institution/historique/chiffres.php> consulté le 10 septembre 2007.

Andreassen, H. & S. Detey (2007). Conversation à Nyon : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse. *Bulletin PFC* 7.

Armstrong, N. & S. Unsworth (1999). Sociolinguistic variation in Southern French schwa. *Linguistics* 37 (1) : 127-156.

Bulot, T. (2006). *La Langue Vivante : l'identité sociolinguistique des Cauchois*. Paris : L'Harmattan.

Carton, F., M. Rossi, D. Autesserre & P. Léon (1983). *Les Accents des Français*. Paris : Hachette. Accessible sur le site Internet <http://accentsdefrance.free.fr>, consulté le 16 septembre 2007.

Chen, M. (1997). Acoustic correlates of English and French nasalized vowels. *Journal of the Acoustical Society of America* 102(4) : 2360-2370.

Delattre, P. (1940 [1951]). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants Anglo-Américains*. (Deuxième édition, 1951.) Middlebury, Vermont: École Française d'Été.

Delattre, P. (1948). Un triangle acoustique des voyelles orales du français. *French Review* 21(6) : 477-84.

Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF). (s.d.). *Les Langues de France, qu'es aquo ?* <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/> consulté le 11 septembre 2007.

Dubos, R. (1994). *Dictionnaire du Patois Normand : Le petit Roger*. Condé-sur-Noireau : Charles Corlet Éditions.

Dumas, D. (1986). Le statut des 'deux A' en français québécois. *Revue québécoise de linguistique*, 15(2) : 167-197. Sommaire accessible sur Internet, consulté le 17 septembre 2007: <http://www.ciral.ulaval.ca/phonetique/phono/r30.htm>

Dumas, D. (1987). Tout ce qui s'écrit « oi ». In D. Dumas, *Nos Façons de Parler*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 21-39.

Fédération Départementale des Foyers Ruraux de la Seine-Maritime (FDFRSM) (1985). *Présentation du Dialecte Cauchois*. Manuscrit de la FDFRSM.

Gendrot, C. & M. Adda-Decker (2005). Impact of duration on F1/F2 values of oral vowels: an automatic analysis of large broadcast news corpora in French and German. *Communication, Interspeech 2005*, Centro Cultural de Belém, Lisbonne.

Girard, F. & C. Lyche (2003). La phonologie du français contemporain dans le Domfrontais : un français en évolution. *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 33.

Gordon, R. (dir.) (2005). *Ethnologue : languages of the world (fifteenth edition)*. Dallas : SIL International. Page d'Internet pour le français : http://www.ethnologue.org/show_language.asp?code=fra consulté le 11 septembre 2007.

Hauchecorne, F. & R. Ball (1997). L'accent du Havre : un exemple de mythe linguistique. *Langage et Société* 82 : 5-25.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2007). *Recensement de la Population, Mars 1999 : les Résultats*. Page d'Internet consulté le 10 septembre 2007 : http://www.recensement.insee.fr/RP99/rp99/page_accueil.paccueil

Jamin, M. (2005). *Sociolinguistic Variation in the Paris Suburbs*. Thèse de doctorat, Université de Kent.

Laîné, S. (2006). *Évolution phonétique des toponymes dans le Nord-Cotentin*. Thèse de doctorat, Université de Caen.

Larchevêque, G. (2006). *Le Parler Rouennais : Rouen et ses environs – des années 1950 à nos jours*. Fontaine-le-Bourg : Le Puchoux.

Lepelley, R. (1994). *Dictionnaire du français régional de Normandie*. Paris : Éditions Bonneton.

Lepelley, R. (1999). *La Normandie dialectale: Petite encyclopédie des langages et mots régionaux de la province de Normandie et des Îles anglo-normandes*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

Leroux, M. & L.-G. Jarmasz (2006). A Study About Nothing : Null Subjects as a Diagnostic of Convergence Between English and French. *Penn Working Papers in Linguistics* 12(2) : 1-14.

Marie, É. (2003a). La graphie unifiée du normand (1ère partie). *Le Viquet* 141 : 2-4.

Marie, É. (2003b). La graphie unifiée du normand (2ème partie). *Le Viquet* 142 : 64-68.

Martinet, A. (1958). C'est jeuli le Mareuc ! *Romance Philology* 11 : 345-355. (Réédité dans Martinet, A. (1969). *Le Français sans Fard*. Paris : Presses Universitaires Françaises.)

Sankoff, G. & P. Thibault (1977). L'alternance entre les auxiliaires *avoir* et *être* en français parlé à Montréal. *Langue française* 34 : 84-108. (Réédité en anglais dans Sankoff, G. (1980). *The Social Life of Language*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.)

Schortz, M. (1998). *Le parler de Senneville-sur-Fécamp*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.

Tyne, H. (2003). Introduction et remarques sur le point d'enquête PFC à Cherbourg. *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 33 : 159-165.

Université Populaire Normande du Coutançais (UPNC). (1995). *Essai de Grammaire de la Langue Normande*. Périers : Garlan.

Walter, H. (1977). *La Phonologie du Français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Walter, H. (1982). *Enquête Phonologique et Variétés Régionales du Français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuées par Damien Hall, Université de Pennsylvanie

Dans cet extrait, la locutrice commentée est 'MA' (enquêtée PFC 76ama1).

L'autre participant dans cet extrait, 'PA', est pourtant aussi un enquêté PFC (76apa1), le fils de 76ama1. Les deux enquêtes ont été faites au cours d'un seul entretien conjoint.

- 1 MA: C'est un métier, de savoir rien faire. <PA: C'est un métier.> de ne ri/ de ne rien faire. <E:
2 ah oui hein, moi c'est, c'est, c'est, c'est difficile ça, moi je/> (rires) Parce que comme j'ai dit,
3 <PA: (XXXXX) euh> si tu lèves le petit doigt et que tu te le casses, il me dit 'oui ça c'est vrai'.
4 PA: Tu as raison, euh? C'est, beaucoup plus compliqué de faire ça, que d'être actif.
5 E: Oui, Tout à fait. Tou/ tou/ tout à fait. <MA: Mais il y en.>
6 MA: a que ça les dérange pas hein?
7 E: Bin oui euh <PA: (XXX) évidemment> évidemment, mais moi je, moi je, je comprends
8 pas ça moi.
9 MA: Non parce que euh, tu vois, bon, euh, on sort peut-être du sujet mais quand o/-n écoute
10 euh, quand on regarde les émissions le soir et quand on voit une jeune euh, femme qui a, je
11 sais pas une vingt/ [va~t] vin/ vingt-deux, vingt-trois ans, qui passe ses après-midis à regarder
12 'Les Feux de l'Amour', bah moi quelque part euh, elle serait devant moi je crois que euh, je
13 sais pas ce que euh je lui dirais, ce que euh je lui ferais. Parce que, à vingt-trois ans elle a pas
14 autre chose à faire que de regarder des feuilletons comme ça? Que ce soit des gens comme
15 moi, de la retraite, qui regardent, encore, admettons. Mais elle a pas autre chose à faire que de
16 regarder ça à son âge?
17 E: Mm. Mm.
18 MA: Puis qu'est-ce qu'il y a de passionnant là-dedans?
19 E: Bin rien.
20 MA: Hein?
21 E: Rien.
22 MA: Et tu vois, moi, tout ça m'a jamais intéressée. Jamais, j'y/ j'y/ euh. Ouais, je regardais
23 quand euh je travaillais chez les personnes âgées. Je regardais sans regarder. Mais euh, parce
24 que il y avait une qui était passionnée, une mamie, elle était passionnée avec ça. Quand j'étais
25 chez elle, bon bah je euh, quand que je travaillais l'après-midi, euh, bon c'était vraiment 'Les
26 Feux de l'Amour' euh, genre euh fshh <E: Tout ça (XX)> ah non mais euh bon. Euh, j'étais
27 pas passionnée. Ça m'intéresse pas, moi, cette bêtise-là. Euh tu vois, tout ça c'est écoeurant,
28 parce que toi tu dis tu as passé toute ta vie, puis tu as rien. Puis eux là à vingt-trois, vingt-cinq
29 ans euh, qu'est-ce que vous avez comme euh. Mais c'est ce qu'on disait l'autre jour avec mon
30 gars. Je lui dis, 'Mais, tu sais très bien que euh, à la retraite on peut être à la recherche d'un
31 emploi'. Ils te demandent si tu as des activités c/ culturelles et ça, c'est très, très, très important.
32 E: Oui. Pour euh l/ la, la personne entière, quoi. C'est <MA: Pour voir.>
33 MA: si tu es, apte à faire autre chose que de faire un emploi. Et ça ils en tiennent, compte
34 énormément, de plus en plus, d'ailleurs, ils demandent tout hein?
35 PA: D'abord ça apparaît sur ton C.V. <MA: Ça/ pe/ ça apparaît, oui> aux activ/ (XX) Tout, ça
36 rentre dans une case 'Activités Extra-Professionnelles'.
37 MA: Ça ren/-tre <PA: Et tu peux> dans l'activité professionnelle.
38 PA: Tu peux justement dans, ça te permet que si tu le mets sur ton C.V. si tu veux, dans ta
39 lettre de motivation, tu peux développer un petit peu plus tes activités extra-professionnelles.
40 E: Mm. Mm. Mm. Et ça t'aide, ça euh, <MA: Ouais> ça montre il/ qu'il y a, qu'il y a plus d'un
41 aspect. <PA: ce qui prouve que.>
42 PA: tu es actif, quelque part.

43 MA: Que euh tu es pas là, sur le canapé, à jouer au Nintendo, toute la journée, tac tac tac tac
44 tac, voilà, c'est ça, la différence.

45 E: Bien que ça aussi, ça ai/ c'est, <MA: Oui, mais attends, euh,> c'est un hm (rires).

46 MA: pas d/, pas des journées entières.

47 E: Non. Non.

48 MA: Oui. Que tu prendes ton plaisir pour en jouer une heure, deux heures euh, ouais. C'est
49 logique. Mais faut pas passer euh, <PA: (XX) il y a des moments où> des journées entières,
50 euh.

51 PA: c'est quand même agréable d'avoir plusieurs casquettes, ça te permet de pas faire à jamais
52 la même chose.

53 E: Exactement.

54 MA: Ah bin moi j'en ai hein, des casquettes. Pfff.

55 E: Ouais. Litt/ littérales et figuratives.

56 MA: Tu veux voir tout ce que j'ai moi euh, si je comptais tout euh, pff. Je sais même pas
57 combien j'en ai moi.

58 E: Bin oui, c'est ça. Non euh, ça/ euh, ça m'étonne chez toi hein c'est-à-d/, l/-la quantité de
59 choses que tu fais.

60 MA: Bah parce que j'ai envie de le faire.

61 E: Oui bah exactement.

62 MA: J'ai envie parce que moi, je me, oui. Par contre, tu vois? Aujourd'hui. Il y a le Marché du
63 Printemps, mais il y avait pas eu le Marché du Printemps cet après-midi, j'aurais pris mon
64 canevas, et j'aurais r/ euh euh resté toute l'après-midi à coudre.

65 E: Mm.

66 MA: Tu vois? Euh ça, ç/ ça que je le fais aussi, que tu as. Parce que ça c'est une passion pour
67 moi, de faire du canevas. Que là qu/ j'ai un beau canevas de euh. J'en ai fait des beaux. Hein?
68 Euh, je vais te faire voir ça en deux secondes.

69 E: Ah oui. <MA: Euh.> Ouais, je veux bien.

70 MA: Eh bah euh, je t'assure que euh, <PA: Donc tout d'abord tu es quand même actif parce
71 que, c'est, c'est ton activité de loisir, donc tu restes actif quand même.> euh, moi que j'y
72 prends du plaisir à faire ça. C'est un loisir euh, que j'aime, faire. Bon. Par contre, moi je pause
73 bien des heures pendant que euh lui il fait son travail d'un, dans la salle. Ou là il y a des
74 moments il dit 'Tiens, viens avec moi'. <PA: (XXXX) de la couture euh.> et je couds à côté de
75 lui. Ou alors, je vais bien par là toute seule, <PA: Tu vois? Tu as trois, cinq heures d'affilée,
76 que euh.> je vais pas de l'autre côté. Moi je fais bien cinq heures de euh, d'affilée, à coudre.
77 Je suis plongée là-dessus, premièrement, ça me vide euh mon cerveau, ça m'enlève tous mes
78 problèmes. Et après je me sens mieux.

79 E: Bah voilà. M/ Moi c'est le chant. C'est, c'est pa/ par le chant que je fais ça. <MA: Bah
80 voilà.> La ch/ le chant choral.

81 MA: Mais voilà. Bah oui. Chacun son truc. Mais ce qui prouve bien qu'il faut s'occuper. C'est
82 pas de rester à regarder euh, tan pan pan pan pan devant la télé, que t/ ça va te motiver. Oui,
83 que tu regardes un film. N'est pas question de, non plus, de se priver de tout. Mais euh, faut
84 pas non plus rester euh, buté là euh.

85 PA: Encore plus il y a à regarder la télé le euh, tu sais dans euh, rayons X. Euh, il y a <MA:
86 Ah oui. Il s'est,> (XX) du cerveau.

87 MA: ils parlaient du cerveau.

88 E: Ah?

89 PA: Euh, <MA: Ouais.>

90 MA: Qu'est-ce que c'est compliqué, ça.

Le français d'un étudiant parisien en situation d'entretien

Anita Berit Hansen

Université de Copenhague. Courriel berit@hum.ku.dk

1. Introduction

L'étudiant parisien dont il sera question ici (JJ) fait partie d'une enquête effectuée en 2001 à Paris et continuée au même endroit en 2003-2004. Les phases d'enquêtes ayant relation au projet PFC ont été prises en charge par l'auteur de ces lignes (ABH), mais l'ensemble des enregistrements auprès de la totalité de ces locuteurs a été organisé par nous et par Caroline Juillard (Hansen et Juillard, à paraître). Le locuteur JJ avait 25 ans au moment de l'enquête (il est né en 1975), et nous ne le connaissions pas avant le jour de l'enregistrement¹. Il a toujours vécu à Paris ou en banlieue parisienne (de sa naissance à l'âge de trois ans au nord-est de Paris (Hauts-de-Seine, 92), de l'âge de trois à vingt et un ans à Paris même dans le 14^{ème} arrondissement, ensuite quelques années dans le 7^{ème} et dans le 20^{ème} arrondissement respectivement. Ses parents ont également vécu à Paris, son père depuis la petite enfance, sa mère depuis l'âge de 10 ans. Ni l'un ni l'autre n'a le baccalauréat. Son père a poursuivi une carrière en tant que courtier maritime, sa mère est restée au foyer. JJ a lui-même poursuivi des études universitaires, il se trouve en DEA au moment de l'enregistrement. Il décrit son milieu social comme ceci:

"je suis d'un milieu assez aisé et euh (en)fin aisé / moins que en fait finalement par rapport à la discipline qu'on nous a enseignée en fait // une discipline de milieu aisé avec une situation qui était pas si aisée que ça mais bon (...) j'ai toujours mangé à ma faim j'ai toujours eu un toit ainsi de suite (...) j'ai jamais eu à me plaindre là-dessus //" (lignes 19-24)

L'extrait que nous allons commenter provient de la conversation guidée que nous avons eue avec lui, le 25 janvier 2001. Le même jour, juste avant cette conversation, nous avons enregistré JJ avec un de ses très bons amis, lui-même étudiant, dans plus d'une demi-heure de conversation libre à trois. L'ami parti, nous avons enchaîné sur la partie guidée. L'extrait commence après l'écoulement de huit minutes d'entretien.

2. Aspects culturels

Dans cet extrait, JJ raconte son parcours scolaire. Une grande partie du lexique utilisé est donc reliée au cadre socioculturel de l'école. Les désignations des différents types d'écoles (*l'école laïque publique* (31, 79) et son synonyme ici *l'école de quartier* (31, 54, 74-75), à l'opposition de l'école privée : *du public et du privé* (49)), mais aussi des différentes étapes d'un parcours scolaire (*école primaire* (31), *collège* (34, 36, 39, 50, 73), *lycée* (73, 79, 80)) sont en conséquence fréquentes, mais aussi celles de divers aspects du milieu scolaire (*études* (42, 54, 110), *concours* (35), *professeurs* (100, 105), *élèves* (100, 1001), *rattrapage* (107), *niveau* (93), *établissement* (51, 56, 74, 84) ainsi que les verbes associés au même domaine (*enseigner* (20), *redoubler* (74, 107) et *orienter* (56, 85) p.ex.). JJ a personnellement eu un parcours scolaire qu'il qualifie de "*très très chaotique*" (72), ce qui implique deux redoublements de classe, un au niveau du collège (voir la ligne 77) et un au niveau du lycée (voir la ligne 80). En fin de première, c'est-à-dire juste avant l'année terminale, il s'est

¹ La différence d'âge entre l'enquêtrice et l'enquêté était d'environ onze ans.

finalement heurté au refus du lycée de le laisser encore une fois redoubler, et ses parents l'ont placé dans une *boîte à bac* (89). Ce terme renvoie à un établissement privé qui laisse entrer les élèves redoublants que les lycées traditionnels n'acceptent pas. Le coût de la scolarité peut être fort élevé, et s'échelonne entre 1 500 à 4 500 euros². Face au baccalauréat, qui est un examen de type national, l'élève n'a cependant aucune garantie d'obtenir son diplôme. JJ l'a pourtant obtenu dès sa première tentative, ce qui l'a beaucoup soulagé (voir les lignes 107-110).

On remarquera la façon assez complice dont JJ parle des différents niveaux scolaires, employant des adjectifs substantivés "*et puis en fin de troisième (...) l'établissement a décidé de me faire redoubler*" (73-74), "*elle a fait en boîte à bac de la quatrième jusqu'à la terminale*" (58, en parlant de sa sœur). Les nombres ordinaux indiquant les classes se combinent parfois avec des nombres ordinaux dans le sens général. Le locuteur parle ainsi de sa "*première seconde*" (80) et de sa "*deuxième seconde*" (81). Parfois, en combinant ce dernier usage avec la désignation habituelle des arrondissements de Paris par leur nombre ordinal, il arrive à des triplets d'usage des nombres ordinaux comme dans "*j'ai été dans un lycée du treizième public laïque / euh... où j'ai effectué ma première seconde*" (79-80) (voir aussi les lignes d'après où il est question du quatorzième arrondissement et de sa deuxième seconde, 80-81). Tout en ne posant aucun problème de compréhension à l'écoute pour celui qui connaît le système scolaire français et les arrondissements de Paris, cet emploi pourrait faire obstacle à celle d'un débutant en langue et en culture françaises.

Si une grande partie du lexique de JJ dans l'extrait est donc déterminé par le thème abordé, il reste toujours à évaluer le niveau stylistique de son vocabulaire en général et celui de la syntaxe employée. Tel sera l'objectif de la section 3. Nous envisagerons sa prononciation dans la section 4.

3. Aspects lexicaux et syntaxiques

En nous appuyant sur les étiquettes indiquées dans le *Petit Robert* (version 1993), nous avons balayé l'ensemble des mots utilisés par JJ, pour savoir si certains d'entre eux appartiennent au français familier ou populaire. La conclusion est la suivante: JJ a un vocabulaire de français très standard dans cet extrait à très peu d'exceptions près. Seuls les mots suivants peuvent être caractérisés comme "familiers": *truc* (6), également dans l'expression "être son truc" (42-43), *bac* (59, 91, 107), *vachement* (42)³, *déclit* (dans *j'ai eu un déclit* (96)), *ça* (onze endroits, dont par exemples aux lignes 6, 16, 21). Le mot *boîte* (11) que JJ emploie pour parler de l'entreprise où a travaillé son père, est marqué "familier ou péjoratif" dans ce sens, tandis que *boîte à bac* est marqué "argot" (56, 58, 89, 89). Quand on pense que JJ emploie une totalité de 1007 mots dans l'extrait, y compris les divers marqueurs de discours, typiques pour les dialogues, et que nous n'avons pas jugés comme indicatifs de niveau (*donc, enfin, ben, alors, bon*), les mots non-standard mentionnés ci-dessus constituent une part minime du vocabulaire utilisé: environ 1% (12/1007) si on exclut du comptage le mot *ça* qui s'entend à notre avis aussi dans un français parlé standard, sinon environ 2% (23/1007). Nous rappelons que dans une autre enquête sur une jeune fille parisienne de 16 ans (Hansen 2004), des chiffres très

² www.lemoneymag.fr, consulté le 13 octobre 2007.

³ Le mot *vachement* dans le sens de *beaucoup* ou de *très* était marqué "très familier" dans le *Petit Robert* de 1983, mais n'est que "familier" dans celui de 1993.

semblables ont été trouvés pour un entretien guidé fait par nous en 1993 : 12 mots sur 1176 relevaient du français familier (*ça* exclu), le reste du français standard.⁴

L'impression relativement soutenue est soulignée par un usage très varié de verbes différents. Nous ne sommes donc pas en présence d'une série de verbes sémantiquement simples, répétés à l'infini, trait typique pour le "mode pragmatique" qui est souvent utilisé dans le langage parlé informel, selon Givón (1979). À côté des verbes évidemment fréquents comme *être* (34 occ.) *avoir* (9 occ.), *faire* (8 occ.), *pouvoir* (6 occ.), il y a effectivement beaucoup de verbes sémantiquement plus précis (*revendre* (ligne 4), *plaindre* (24), *fréquenter* (29), *s'occuper de* (49), *retourner* (53), *payer* (56), *effectuer* (79), *sauver* (88)), y compris les verbes particuliers ayant une relation au thème de l'école (*enseigner*, etc., voir la section 2). Les temps employés ne se réduisent pas à l'imparfait, le présent et le passé composé, qui sont réputés être très fréquents dans l'oral informel, mais comptent aussi deux conditionnels (16, 96), un plus-que-parfait (56) et un futur (92).

Au niveau syntaxique, la parole de JJ porte évidemment les traces de la production orale spontanée, c'est-à-dire les traces du fait qu'il fabrique ses énoncés au fur et à mesure que les idées lui viennent en tête, avec tout ce que cela comporte de répétitions, d'auto-corrections ou d'auto-interruptions et d'hésitations (voir Blanche-Benveniste et Jean-Jean 1987:150-152 pour une très bonne présentation de ces traits typiques). Mais quand on regarde les structures syntaxiques proprement dites, celles-ci se révèlent assez complexes la plupart du temps. Non seulement JJ utilise plusieurs expressions idiomatiques: "*j'ai toujours mangé à ma faim*" (23), "*j'ai toujours eu un toit*" (23), "*c'est le milieu social qui est revenu à la charge*" (34-35). Il emploie aussi à plusieurs reprises des constructions hypotaxiques qui créent de liens hiérarchiques à l'intérieur des ses énoncés. Voici un exemple où un syntagme à l'infinitif et un syntagme prépositionnel avec une phrase subordonnée, commençant avec le pronom relatif *où*, sont en position antéposée:

"même avant de prendre conscience des des différences euh sociales ethniques ainsi de suite et à un âge où ... on fait pas du tout attention à ça / euh... j'étais j'étais évidemment poussé par fréquenter les gens qui étaient dans mon environnement proche /" (25-30)

Et un autre exemple où un syntagme prépositionnel est suivi par une phrase subordonnée dont le *où* relatif est repris ensuite par *que*:

"et sinon euh m- au moment où les études ont commencé à plus être... vraiment très... très probantes et que euh euh... et de que le en fait euh le... l'établissement avait décidé de l'orienter / mes parents lui ont payé une boîte à bac" (54-56)

Bien que JJ hésite dans ces constructions, il parvient à les terminer.

Ici nous sommes donc plus proche du "mode syntaxique" de Givón (1979), qui s'emploie, lui, souvent dans la langue écrite. Le "mode pragmatique" aurait au contraire été caractérisé par des structures parataxiques, c'est-à-dire des juxtapositions de phrases principales.

Sur un point précis, par contre, JJ utilise bien un trait syntaxique du français parlé informel, à savoir l'omission du *ne* de négation. Cette omission est quasi-systématique : sur les onze constructions négatives, seule une est réalisée avec *ne* ("*elle n'a pas eu son bac non plus*" (58-59). La chute du *ne* concerne non seulement les négations en *pas*, réputées favorisantes pour ce phénomène (Ashby 1981:678-679, Coveney 1996:75-76, Armstrong & Smith 2002:37, Hansen & Malderez 2004:23), comme dans "*une situation qui était pas si aisée que ça*" (21) (voir aussi les lignes 23, 26, 87, 89-90, 91-92, 96, 101), mais également les négations

⁴ Cette façon d'évaluer de façon quantitative le caractère non-standard du lexique est discutée dans Hansen (2004), voir aussi Armstrong (2001:213) qui compte de façon absolue les mots non-standard en indiquant le temps écoulé.

en *plus* et en *jamais*: ”j’ai **jamais** eu à me plaindre là-dessus” (voir aussi la ligne 42), ”les études ont commencé à **plus** être... vraiment très... très probantes” (54-55). Bien que basé sur seulement cinq minutes d’entretien, le taux de maintien du *ne* dont témoigne JJ dans l’extrait traité ici (1 cas sur 11, soit 9%) se rapproche des taux obtenus dans une enquête du début des années 1990 parmi environ 50 personnes de la région parisienne et de la région limitrophe l’Oise, en entretien guidé: 109 *ne* maintenus sur 1329 possibles, soit 8.2% (Hansen & Malderez 2004:16). Vu le caractère assez soigné du parler de JJ au niveau lexical et syntaxique en général, on est donc amené à penser que la chute du *ne* de négation n’est pas un trait réellement stigmatisé dans le français parlé d’aujourd’hui, ce que Blanche-Benveniste (1997:39) et Gadet (1992:78) avaient déjà fait remarquer et ce que les diverses enquêtes en temps réel semblent confirmer (Ashby 2001, Armstrong & Smith 2002, Hansen & Malderez 2004).

4. Aspects de la prononciation

Nous commenterons ici la prononciation de JJ sur deux points, à savoir un point segmental (les schwas, 4.1) et un point suprasegmental (les liaisons, 4.2).

4.1. Les schwas

Pour les schwas en monosyllabe, en syllabe initiale ou en syllabe médiane de mot, JJ semble suivre la norme telle qu’elle est décrite pour le français parlé standard. C’est-à-dire qu’il maintient la voyelle en position CC_C (dans 24 cas sur 26, soit 92% des cas)⁵, par exemple dans “on est sûr de passer” (101), “une recherche de ma part” (17), “justement” (77), et qu’il la fait tomber en position VC_C (seulement 21% de maintien (12/58)), par exemple il omet la voyelle dans *dans le collègue* (53), *elle est retournée* (53), *l’établissement* (74).

Il faut remarquer, cependant, la forte différence interne entre les différents types de syllabes en VC_C: ainsi la chute de la voyelle est absolue dans les syllabes médianes (0 schwas réalisés sur 12 cas possibles), tandis que la voyelle se réalise parfois en monosyllabe (24%, soit 9 schwas prononcés sur 38 possibles) et même assez fréquemment en syllabe initiale de polysyllabe (38%, soit 3 schwas réalisés sur 8 possibles – les cas réalisés impliquant tous, d’ailleurs, le préfixe *re-*: *achetait et revendait des gros bateaux* (4), *qui est revenu à la charge* (35), *pour y redoubler ma troisième* (77)). Ces tendances ont été confirmées sur des données plus vastes dans d’autres enquêtes. Hansen a également confirmé la tendance stabilisatrice des schwas des préfixes en *re-* (1994:41-42).

En syllabe finale de mot, JJ présente cependant un usage de schwa qui n’est parfois pas conforme avec l’usage décrit pour le français parlé standard. Regardons d’abord les cas du type VC_#C, par exemple dans *comme ça* (6), *bonne carrière* (10), qui, eux, ne posent pas de problèmes. Conformément aux règles traditionnelles, ces schwas tombent systématiquement⁶. Les mots qui se terminent en consonne finale prononcée sans être suivis d’un schwa étymologique (VC#C), comme dans *un truc comme ça* (6), ne sont pas non plus suivis par un schwa phonétique chez ce locuteur (0 schwas sur 42 mots possibles). Par contre, quand un schwa en fin de mot est suivi de pause (VC_/, ou VC_//), le scénario est tout autre. Bien que

⁵ Nous n’avons pas compté les cas d’obstruante + liquide en syllabe initiale ou médiane (comme par exemple dans *ma première* (82)), suivant en cela les conventions du projet PFC (Durand & Lyche 2003).

⁶ Sur 63 cas au total, un schwa un peu incertain est entendu dans seulement un ou deux d’entre eux (*au niveau du collègue là ça a commencé* (34), *le seul moment où on se retrouve bloqué* (90)), et il se peut que ces phénomènes acoustiques soient plutôt dus à une légère hésitation.

les règles pour le français standard dictent la chute du schwa ici, presque la moitié de ces cas (11 sur 24, soit 46%) reçoivent une réalisation bien sonore de la voyelle, qui a souvent plus en commun avec un [a] ou avec une voyelle nasale qu'avec le [ə] ou les voyelles palatales arrondies [œ] ou [ø]:

- “alors il était courtier dans le maritimel” (2)
 “les gens qui étaient dans mon environnement proche l” (29-30)
 “j’ai passé mon primaire avec euh avec tout le mondel” (31-32)
 “mon frère lui a fait l’Ecole Alsaciennel” (40)
 “de la quatrième jusqu’à la terminalel” (58)
 ”et puis en fin de troisièmel” (73)
 “pour y redoubler ma troisièmel” (77)
 “où j’ai effectué ma... première secondel” (80)
 “j’ai effectué ma deuxième secondel” (80)
 “je m’entendais même beaucoup mieux avec les professeurs qu’avec les élèvesl” (100)
 “ça soulage l” (110)

Ces “schwas prépausals” qui ont déjà été remarqués dans le français parisien (Léon 1987, Fónagy 1988, Hansen 1997, Carton 1999), sont très souvent accompagnés par un cliché mélodique qui monte sur l’avant-dernière syllabe et tombe sur celle du “schwa”. Leur prépondérance devant les pauses non terminales (/) par rapport aux pauses terminales (//), constatée par Hansen (1997:187) et par Hansen & Hansen (2003:193), se confirmerait peut-être chez JJ si une plus longue durée de parole était examinée. Dans cet extrait, les chiffres sont 9 cas sur 20 devant pause non-terminale et deux cas sur quatre devant pause terminale. Il importe de souligner que chez ce locuteur, le phénomène prépausal concerne uniquement les schwas étymologiques⁷. Il représente donc un stade un peu plus conservateur (cf. Hansen 1997:186) que celui qu’on a observé chez d’autres locuteurs parisiens qui n’hésitent pas à ajouter cette réalisation vocalique là où elle n’a pas de soutien graphique, dans *Bonjour*-[ə] par exemple. On remarquera d’ailleurs la préférence de ces schwas prépausals de s’attacher aux consonnes sonorantes /m/, /n/ et /l/ (5 fois sur 6 possibles) ou aux obstruantes voisées (ici /d/, /v/, /z/ et /ʒ/) (5 fois sur 7 possibles). Les consonnes finales non-voisées y semblent plus hostiles (0 fois sur 10 possibles après /k/ et /t/). L’existence de ce phénomène phonétique, observé ici sur une petite quantité de données, est corroborée par des études plus importantes (Hansen 1997:185, Hansen 2003:143). Pour ce qui est de la fonction pragmatique du phénomène, analysée dans le cadre théorique de l’analyse de la conversation par Hansen & Hansen (2003), nous citerons la conclusion de cette dernière étude:

Cette fonction semble être principalement celle d’attirer l’attention de l’interlocuteur sur un élément important du discours. [...] une fonction supplémentaire du phénomène, dérivée de la première, pourrait être celle de solliciter la compréhension et/ou l’approbation de l’interlocuteur. (Hansen & Hansen 2003:105)

En ce qui concerne la fin de mot après deux consonnes (CC_#C), l’extrait présente peu de contextes pertinents, mais JJ semble généraliser la simplification d’un groupe obstruante + liquide : Il fait tomber, dans 4 cas sur 4, à la fois la liquide et le schwa: *j’ai jamais eu à me plaind(re) là-dessus* (24), *elle par cont(re) puis c’était l’aînée* (45), *de prend(re) conscience de* (25), *à êt(re) passionné* (99), suivant en cela un procédé bien connu en français parlé

⁷ Une recherche des sites possibles en VC/ et VC// (par exemple *une recherche de ma part //* (17) ; *ça a jamais été vachement son truc /* (42-43)) a donné 0 schwas parasitaires sur 11 cas possibles.

familier. Devant une pause (CC_/ ou CC_//), nous rencontrons à la fois le phénomène de simplification que nous venons de mentionner (*par cont(re) /* (34)), et le phénomène d'élaboration phonétique d'un élément prépausal que nous avons décrit plus haut (*c'est le milieu social qui est revenu à la charge /* (35)).

Il semblerait donc que, pour JJ, les phénomènes segmentaux relevant d'un registre décrit comme familier ou informel, comme les schwas prépausals⁸ et les simplifications de groupes consonantiques, ne sont en rien incompatibles avec un niveau de langue par ailleurs relativement soigné, cf. la section 3.

4.2. La liaison

On pourra presque conclure la même chose pour les liaisons : JJ réalise systématiquement (18 cas sur 18) les liaisons classées comme "obligatoires" dans les ouvrages phonétiques (Delattre 1966, Kongsdal & Thorsen (2005)), c'est-à-dire d'un déterminant à un nom (*un âge* (26), *des études* (42), *dix-huit ans* (84)), de la préposition *dans* au mot suivant (*dans un lycée* (79), d'un pronom à un verbe fini (*la discipline qu'on nous a enseignée* (20), *on est sûr de passer* (90)). Mais JJ ne semble pas éprouver le besoin d'ajouter des liaisons facultatives, dont les sites potentiels abondent pourtant dans l'extrait. En suivant la classification de Kongsdal & Thorsen, nous pouvons constater que sur les 18 cas de liaison facultative potentielle, dont par exemple après un verbe fini en *-t* et après un adverbe déterminant un adjectif, JJ ne réalise qu'une seule liaison : *très intéressants* (106). Si on emploie la classification de Delattre, la performance de JJ est d'un niveau de langue encore plus bas, étant donné qu'il omet aussi toute liaison possible après le verbe *être*, y compris dans la construction *c'est* (impersonnel) + V, contexte de liaison obligatoire selon Delattre : les cas *c'était un peu* (45), *c'est en face d'un* (91) sont réalisés sans liaison.

5. Conclusion

Du fait de son ancrage dans la région parisienne (cf. la section 1), le locuteur JJ pourra certainement être considéré comme un représentant du français parlé de Paris. La nature de ce français en situation d'entretien avec une enquêtrice étrangère peut surprendre à certains égards : à une syntaxe et un lexique assez soignés, explicables en termes de la situation, et qui permettent de qualifier la production orale de JJ de français "standard" (cf. entre autres le peu de mots du français "familier" et les constructions syntaxiques assez élaborées (section 3)), correspond une réalisation des schwas et des liaisons qui semble appartenir à un niveau de langue inférieur selon les descriptions dont on dispose actuellement (cf. la section 4). Nous espérons que le projet PFC pourra contribuer à réviser justement ces descriptions, car les usages évoluent sans cesse, et certains traits phonétiques caractérisés par certains comme très informels pourraient aujourd'hui faire partie intégrale d'un français parlé plus courant.

⁸ En effet, plusieurs locuteurs parisiens ont révélé lors d'une discussion métalinguistique, que ces [ə] prépausals leur paraissaient caractériser un niveau social "populaire", "moyen" ou "défavorisé" et un niveau d'éducation peu élevé (Hansen 1997:195).

Bibliographie

Armstrong, N. (2001) *Social and Stylistic variation in spoken French. A comparative approach*, Impact Studies in Language and Society, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins Publishing Company.

Armstrong, N. & A. Smith (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*. *Journal of French Language Studies* 12 : 23-41.

Ashby, W. (1981) The loss of the negative particle *ne* in French: a syntactic change in progress, *Language*, 57, 3, p. 674-687.

Ashby, W. (2001). Un nouveau regard sur la chute du *ne* en français tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ? *Journal of French Language Studies* 11 : 1-22.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. & C. Jeanjean (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Inal, Didier Erudition.

Carton, F. (1999). L'épithèse vocalique en français contemporain : étude phonétique, *Faits de Langue* 13, Paris : Ophrys, 35-45.

Coveney, A. (1996). *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of interrogation and negation*. Exeter: Elm Bank Publications.

Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. The Hague : Mouton.

Durand, J. & C. Lyche (2003). Le projet « Phonologie du Français Contemporain (PFC) et sa méthodologie », in E. Delais-Roussarie et J. Durand (éds.), *Corpus et variation en phonologie du français : méthodes et analyses*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 213-276.

Fónagy, I. (1988). Le français change de visage ? *Revue Romane* 24 (2) : 225-254.

Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gívon, T. (1979). *On understanding grammar*. Nez-York : Academic Press.

Hansen, A.B. (1994). Etude du E caduc – stabilisation en cours et variations lexicales. *Journal of French Language Studies*, 4 : 25-54.

Hansen, A.B. (1997). Le nouveau [ə] prépausal dans le français parlé à Paris. In J. Perrot (éd.) *Polyphonie pour Iván Fónagy. Mélanges offerts en hommage à Iván Fónagy par un groupe de disciples, collègues et admirateurs*. Paris : L'Harmattan, 173-198.

Hansen, A.B. (2003). Le contexte prépausal – un contexte dynamique pour le schwa dans le français parisien ? *La tribune internationale des langues vivantes* 33 : 142-144.

Hansen, A.B. (2004). Approche tridimensionnelle de la variation diaphasique en français – étude pilote. In H. L. Andersen & C. Thomsen (éds.) *Sept approches à un corpus. Analyses du*

français parlé. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien : Peter Lang, 107-137.

Hansen, A.B. & M.-B. M. Hansen (2003). Le [ə] prépausal et l'interaction. In A.-B. Hansen & M.-B. M. Hansen (éds.) *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé*, Etudes Romanes 54 : p. 89-109.

Hansen, A.B. & C. Juillard, (à paraître). Les voyelles à double timbre en temps réel, enquête à Paris à trente d'ans d'intervalle.

Hansen, A.B. & I. Malderez (2004). Le *ne* de négation en région parisienne: une étude en temps réel, *Langage et société* 107 : 5-30.

Kongsdal Jensen, O. & O. Thorsen (2005). *Fransk fonetik og fonologi*, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.

Léon, P. (1987). E caduc : facteurs distributionnels et prosodiques dans deux types de discours, *Proceedings XIth ICPhS 3*, Tallinn, Estonie, 109-112.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Anita Berit Hansen, Université de Copenhague

- 1 AH: le le dernier type de poste qu'il a occupé ton père c'est
2 JJ: alors il était courtier dans le maritime //
3 AH : aha
4 JJ: donc euh (en)fin c'était oui euh il achetait et revendait des gros bateaux //
5 AH: oui
6 JJ: <euh, ?> pétroliers euh un truc comme ça
7 AH: oui oui
8 JJ: donc euh
9 AH: donc il il s'est très bien débrouillé quand même XXX hein
10 JJ: oui oui oui il a fait on peut dire qu'il a fait une bonne carrière on peut dire qu'il a fait une
11 bonne carrière et euh donc euh oui oui il a il est resté dans cette boîte euh / vingt- euh vingt-
12 cinq ans quelque chose comme ça /
13 AH: et comme ça quand tu te diriges toi vers des études est-ce que tu as quand même donc
14 euh des amis un peu mixtes c'est-à-dire des amis étudiants mais aussi des amis... des milieux
15 moins.. euh
16 JJ: mm oui / oui oui oui // beaucoup // euh mais je dirais même en plus que ça a été une euh
17 c'était la une recherche de ma part //
18 AH: ah bon
19 JJ: de... de... euh on peut dire que je suis d'un milieu assez aisé et euh (en)fin aisé / moins que
20 en fait finalement par rapport à la discipline qu'on nous a enseignée en fait // une discipline de
21 milieu aisé avec une situation qui était pas si aisée que ça mais bon (en)fin on peut j'ai
22 AH: mhm mm
23 JJ: j'ai euh... j'ai toujours mangé à ma faim j'ai toujours eu un toit ainsi de suite euh j'ai pas...
24 j'ai jamais eu à me plaindre là-dessus // et euh et donc euh c'est ah.. <bof, bon> c'est c'est vrai
25 qu'un... un petit peu déjà (en)fin même euh... même avant de prendre conscience des des
26 différences euh sociales ethniques ainsi de suite et à un âge où... on fait pas du tout attention à
27 ça /
28 AH: mhm
29 JJ: euh... j'étais j'étais évidemment poussé par fréquenter les les gens qui étaient dans mon
30 environnement proche / mais vu que j'étais dans une euh dans une école euh... primaire euh
31 laïque publique une école de quartier / donc j'ai passé mon primaire avec euh avec tout le
32 monde /
33 AH: mm
34 JJ: et euh donc après par contre au niveau du collège là ça a commencé à changer c'est le
35 milieu social qui est revenu à la charge / et j'ai passé des concours et je suis euh j'ai été au
36 Collège
37 --- /
38 AH: mhm
39 JJ: qui est euh un collège assez réputé... à Paris euh (bruit des lèvres) pour des gens de bonne
40 famille / mon frère lui a fait l'Ecole Alsacienne /
41 AH: mm
42 JJ: et euh... et ma sœur par contre euh (en)fin au niveau des études ça a jamais été vachement
43 son truc /
44 AH: mm mm
45 JJ: donc elle avait elle elle par contre puis <c'est elle l'aînée / c'était l'aînée> donc c'était un
46 peu peut-être aussi le temps de... de savoir un petit peu euh enfin mes parents comment est-ce
47 qu'ils pouvaient euh

48 AH: oui mm bien sûr
49 JJ: se s'occuper de nous et donc euh elle par contre elle a fait elle a fait du public et du privé
50 (en)fin moi aussi mais / euh... elle a elle a pas été dans ce genre de collège ce genre
51 d'établissement /
52 AH: mhm
53 JJ: euh elle est retournée en fait dans (en)fin // elle était dans le collège où on était tous les
54 trois en primaire donc l'école de quartier / et euh et sinon euh m- au moment où les études ont
55 commencé à plus être... vraiment très... très probantes et que euh euh... et de que le en fait
56 euh le ... l'établissement avait décidé de l'orienter / mes parents lui ont payé une boîte à bac /
57 AH: mhm
58 JJ: et en fait elle a fait en boîte à bac de la quatrième jusqu'à la terminale // et euh... et elle n'a
59 pas eu son bac non plus //
60 AH: non d'accord //
61 JJ: donc euh...
62 AH: c'était pas vraiment ça XX non
63 JJ: non
64 AH: oui oui oui
65 JJ: et... oui
66 AH: là rapidement pour terminer euh parce qu'il est cinq heures là
67 JJ: (rire)
68 AH: euh <on s'est, c'est> vraiment on court mais bon euh ça veut dire euh après ton bac qui
69 était plutôt... littéraire hein non
70 JJ: non économique
71 AH: ah bon
72 JJ: économique parce que... non moi j'ai... j'ai eu un parcours très très chaotique... aussi euh
73 au lycée // ça veut dire que bon j'ai j'ai fait ce collège-là et puis en fin de troisième / euh... mm
74 ils de- euh l'établissement a décidé de me faire redoubler / là je suis retourné dans l'école de
75 quartier /
76 AH: ah bon
77 JJ: justement à la même pendant un an / pour y redoubler ma troisième /
78 AH: oui
79 JJ: après / j'ai été dans un lycée du treizième public laïque / euh... où j'ai effectué ma...
80 première seconde / j'ai effectué ma deuxième seconde / dans un autre euh lycée public qui
81 s'appelle -- dans le quatorzième / <où, ?> j'y ai fait euh... donc une deuxième seconde / et ma
82 première /
83 AH: hm
84 JJ: euh en fin de première euh alors que j'avais.. dix-huit ans passés euh l'établissement a
85 décidé de me m'orienter /
86 AH: mhm
87 JJ: en BEP euh... donc euh là je... je l'ai pas très très bien pris il faut bien dire / et... euh et là
88 encore mes parents... ont été là pour nous sauver / et euh je suis j'ai effectué une terminale
89 dans une boîte à bac // parce que <là / l'a-> l'avantage des boîtes à bac c'est que... ils
90 demandent pas grand-chose / et on est sûr de passer / le seul moment où on se retrouve b-
91 bloqué c'est en face d'un... d'un examen // de type national euh tel que le bac // euh... là c'est
92 pas l'école qui nous le donnera c'est le... c'est l'état donc euh là c'est on est tous au même
93 niveau et après c'est... c'est chacun... chacun pour sa peau on va dire /
94 AH: mhm
95 JJ: euh... ce qu'il y a c'est que... pour moi je pense plus que pour ma sœur ça a été très
96 révélateur / euh révélateur de quoi // je pourrais pas très bien l'expliquer j'ai eu un déclic / et
97 j'ai commencé à multiplier mes moyennes par deux ou par trois //

98 AH: ah bon
99 JJ: donc euh.... j'ai j'ai été j'ai commencé à m'intéresser à être passionné j'adorais les
100 professeurs / je m'entendais même beaucoup mieux avec les professeurs qu'avec les élèves /
101 euh... non les élèves je m'entendais pas trop avec eux /
102 AH: (rire)
103 JJ: et euh donc
104 AH: du coup ça allait
105 JJ: et c'est ça allait très bien mais vraiment c'était c'était des... les professeurs des vraiment des
106 [e] des types 'très bien très bien très intéressants euh enfin ils <non, X> ils ils étaient <XX, X
107 d'êtres> de qualités // donc ben j'ai pu avoir mon bac du premier coup euh sans rattrapage et
108 tout / (rire)
109 AH: c'est un soulagement quand même oui oui
110 JJ: ça soulage / euh après donc au niveau des études euh ça faisait longtemps que je voulais
111 faire l'école hôtelière /

Prononciation et autres aspects du français au Québec

Stéphanie Kelly

Université de Toulouse-Le Mirail et Université Western Ontario, Canada

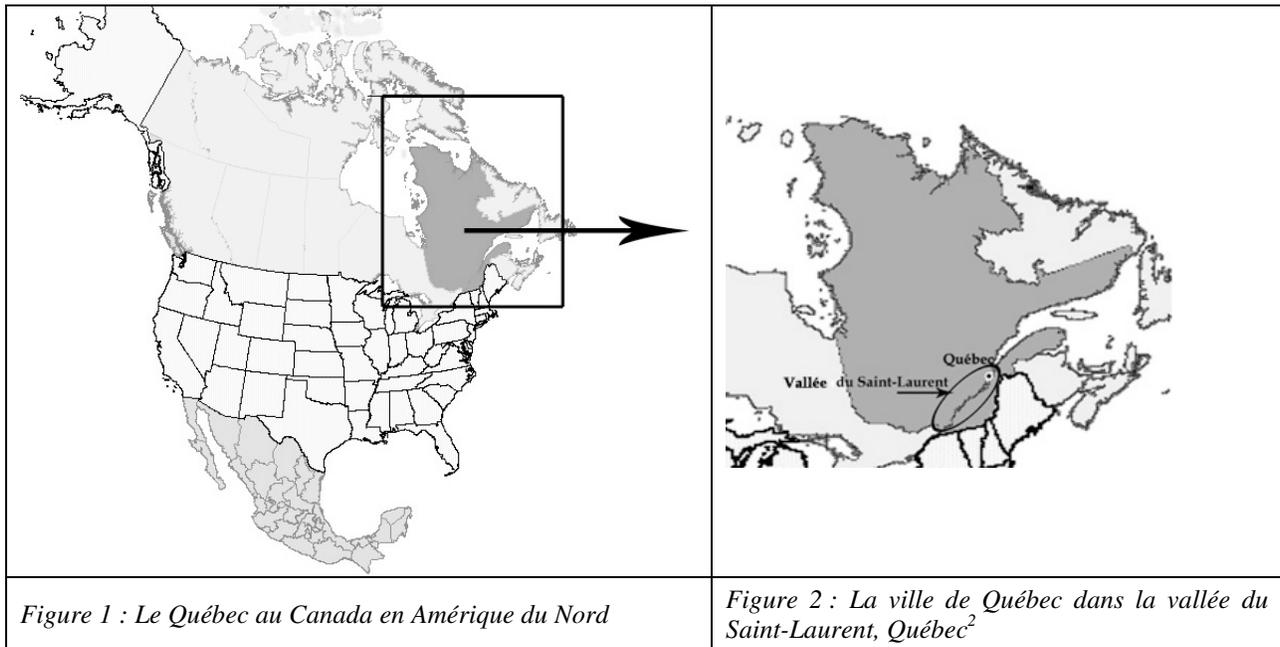
Courriel : sakelly@uwo.ca

1. Introduction

Québec, la ville, est la capitale nationale du Québec. La ville, établie le 3 juillet 1608 par Samuel de Champlain, célébrera bientôt son 400^e anniversaire. C'est une des plus vieilles villes d'Amérique du Nord.

En 1985, Québec était désignée par l'Unesco comme l'une des villes du patrimoine mondial. Cette reconnaissance officielle s'appuyait sur une histoire parmi les plus mouvementées et les plus riches en Amérique du Nord. Forteresse, capitale, port de mer, centre institutionnel, Québec a été pendant longtemps la ville la plus importante du Canada et elle reste sans doute l'une des plus captivantes. (Hare et al. 1987)

Québec, une ville de 491 142 habitants sur une surface de 454,26 kilomètres carrés, se situe au sud-est du Québec au bord du fleuve Saint-Laurent¹.



L'extrait pour cette étude provient de l'enquête Québec ville (Université) du projet PFC effectuée en 2000 par Jacques Durand à l'Université Laval. Il s'agit d'un entretien guidé (mais néanmoins assez informel) entre enquêteur et participant. Les participants à l'enquête Québec ville sont tous

¹ Données du recensement 2006-- Statistique Canada.

<http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Index.cfm?Lang=F>

² Pour voir la région de Québec en détail, veuillez voir la carte en Annexe 1.

étudiants. Au moment de l'entrevue, le témoin GS a 20 ans, et il est étudiant en 2^e année du premier cycle (appelé Baccalauréat ou Bac en français canadien) en histoire de l'art à l'Université.

Dans l'étude qui suit, nous examinons certains des sujets mentionnés par notre témoin dans l'extrait, et qui reflètent la vie propre au Québec. Dans la section 2. on aborde de nombreux aspects historiques et culturels qui sont reflétés dans la langue, notamment dans le lexique. La section 3 est consacrée aux aspects linguistiques les plus saillants dont la prononciation (la phonétique et la phonologie), un aspect morphosyntaxique de la langue orale (absence de la particule 'ne' de la négation) et finalement l'usage des marqueurs discursifs 'je veux dire' et 'là'.

2. Aspects historiques et culturels

Alors que l'histoire française au Canada commence avec l'arrivée de Jacques Cartier en 1534, ce n'est qu'en 1604 que Samuel de Champlain fait la première tentative de colonisation (la baie de Fundy) et encore en 1608 (Maury & Tessier 1991) « à la point de Quebecq, ainsi appelé des sauvages, [...] » (Champlain 1613, cité par Hare et al. 1987:11).

Le français au Québec est à l'origine du français parlé du XVII^e siècle par les premiers colons. Mais de quel parler et de quelle région il s'agit, cela est encore un sujet discutabile. Dans la présente étude, on ne traite pas cette question, renvoyant plutôt à d'autres travaux (Léon 1994, Morin 2002, Mougeon & Beniak 1994, entre autres.):

[...] les caractéristiques générales de la prononciation moderne du français au Québec dérive[nt] **essentiellement** de la prononciation recherchée de la noblesse et de la haute bourgeoisie parisienne du XVII^e siècle. Ceci n'exclut pas la survivance de quelques traits de prononciation populaire parisienne ou de prononciations d'autres régions, mais dans l'ensemble, ceux-ci semblent avoir été relativement secondaires dans le développement de «l'accent» québécois moderne. (Morin 2002 : 1, emphase originale)

En 1760, la colonie française baptisée la Nouvelle-France subit la conquête britannique et ne reçoit plus de navire français pendant une centaine d'années. C'est peut-être cette période de séparation, à la fois géographique et économique, qui sera la période la plus formative pour le développement social, culturel et linguistique de la Nouvelle-France. C'est ainsi, alors, que la Nouvelle-France devient indépendamment un pays francophone, marqué aussi bien par le terrain accidenté et le climat dur que par son parler distinctif.

Après la conquête, les administrateurs regagnèrent la France mais les quelques soixante-cinq mille citoyens de langue française, agriculteurs et artisans pour la plupart, restèrent dans la vallée du Saint-Laurent, encadrés par la seule élite qui avait accepté de partager leur sort : le clergé et les communautés religieuses. Ces derniers, peu à peu, mirent en place un système d'éducation et nombre d'institutions à caractère social. Ce quasi monopole allait durer jusqu'en 1960, alors que s'amorçait une décennie qu'il est maintenant convenu d'appeler la Révolution tranquille. (Maury et Tessier 1991 : 37)

Malgré l'arrivée à Québec des Britanniques, dont un certain nombre de Protestants, l'église Catholique, surtout les Jésuites, joue un rôle important dans le développement social de la région

jusqu'à la Révolution Tranquille des années soixante. Cette importance est bien évidente dans l'extrait.

Au début de l'extrait, GS est interrogé au sujet de son parcours scolaire. Il avait fréquenté une école religieuse (c'est-à-dire catholique). On note le vocabulaire distinct du système scolaire au Québec. À la ligne 2, GS parle de l'école secondaire qui est l'équivalent du collège et lycée en France : [...] *les premiers années il y a aucun problème, c'est plus euh, une fois rendu en secondaire quatre et cinq peut-être que ça devient plus compliqué.* Il faut noter que GS parle de *secondaire quatre et cinq*, ce qui implique normalement au Québec la quatrième et cinquième année de l'école secondaire, autrement dit, les années à la fin du secondaire. Le système scolaire au Québec s'organise comme suit : six années d'école primaire (1^{re} à 6^e); cinq ans de secondaire (1^{re} à 5^e); deux ans du niveau collégial—le *Collège d'enseignement général et professionnel* ou 'Cégep' (1^{re} et 2^e), voir la ligne 8 [...] *une fois qu'on arrive au cégep on a plus de libertés*; suivi par les quatre ans d'études universitaires pour ceux qui désirent obtenir un 'Bac' (voir plus haut).

On demande à GS s'il a aimé assister à l'école catholique, ce à quoi il répond de façon très enthousiaste 'oui' et plus tard il est clair que l'église ou la foi, au moins, joue toujours un rôle important dans sa vie. Aux lignes 31-40 (ci-dessous) GS parle de ses observations sur les différents ordres religieux, ce qui suggère une connaissance profonde qui n'est plus la norme pour un jeune homme de 20 ans au Québec aujourd'hui.

31. GS : *Puis c'est intéressant parce que c'était des Franciscains, et non des Dominicains au secondaire.*

32. GS : *Dominicains ils sont plus euh, de l'extrême-droite là je dirais.*

33. GS : <E: Ah ouais.> *Oui, la, la grande différence entre,*

34. GS : *les Franciscains et puis la droite,*

35. GS : *et puis les Dominicains, ben dominicains ça vient de domini cane, le latin, euh, les chiens de Dieu.*

36. GS : *C'est beau/ beaucoup plus sévère l'Inquisition et tout, c'est de là que ça vient c'est une observation stricte (bruit),*

37. GS : *de la Bible.*

38. GS : *Euh, tandis que les Franciscains, c'est plus euh, a/ appliqué à la vie, c'est le, le, c'est qua/ c'est quasi humaniste.*

39. GS : *Donc euh, c/, l'école où j'allais, c'était des Franciscains.*

40. GS : *Donc un peu plus de liberté quand même.*

En réalité, le rôle que jouent l'église et les ordres religieux au Québec, dans la vie scolaire et dans la famille, par exemple, a beaucoup diminué depuis la Révolution Tranquille. En fait, beaucoup a changé depuis ce temps. Interrogé au sujet de sa foi, la religion et les Jésuites, GS parle du fait que le rôle de l'église et des religieuses n'est pas comme autrefois surtout en ce qui concerne les Jésuites dans la culture québécoise, aux lignes 46 à 52:

46. GS : *c'est que dans l'histoire de l'art je veux dire euh, c'est grâce aux Jésuites qu'on doit nos premiers euh,*

47. GS : *nos premiers dessins, nos premières oeuvres euh, bon,*

48. GS : *tous nos bâtiments architecturaux presque on les doit à des Jésuites qui s'improvisaient architectes.*

49. GS : *Mais, actuellement il doit en rester quelques uns,*
50. GS : *mais malheureusement je le sais pas parce que là euh,*
51. GS : *jusqu'à maintenant je n'ai vu que, l'/histoire de l'art colonial du Québec euh, donc ça s'arrête euh, là,*
52. GS : *(XX) peut-être un siècle ou deux.*

Évidemment, la culture québécoise, la société même, a connu une forte influence de l'église catholique, mais il est également évident que cette influence s'est perdue très récemment et très rapidement.

3. Aspects linguistiques

Le Canada est un pays officiellement bilingue (le français et l'anglais), pourtant seul le Québec a une population majoritaire francophone. En 2001, la population totale du Québec était de 7 125 580 dont 5 788 655 (81,2 %) de langue maternelle française (parmi eux 3 831 350 parlent le français exclusivement) et 572 085 (8%) de langue maternelle anglaise³. Au sens strict, la population francophone du Québec est une minorité au Canada ; pourtant la langue, surtout au Québec, est fortement enracinée et ne subit pas facilement l'influence d'anglais. On peut parler de l'anglais comme adstrat du français au Canada et c'est bien la réalité pour les populations francophones minoritaires en dehors du Québec. Pourtant au Québec, pour de nombreuses raisons dont la politique et la volonté de la population francophone, entre autres, l'influence de l'anglais sur le français du Québec est moins grande que l'on ne penserait, et elle n'est pas traitée ici⁴.

3.1. Aspects phonétiques et phonologiques

Il existe de nombreuses études qui décrivent de façon très détaillée les particularités de la langue française telle qu'elle est parlée au Québec (Dumas 1987, Léon 1994, Morin 2002, Walker 1987, entre autres). Certains traits phonétiques et phonologiques ressortent dans toutes ces études. Le but ici n'est pas de faire le parcours de tous ces phénomènes : on cherche plutôt à démontrer comment un nombre très restreint de phénomènes caractérisent le français parlé au Québec.

Sur le plan phonétique, le français au Québec est caractérisé par une prononciation distincte par rapport à la 'norme' hexagonale, ce qui implique plusieurs traits 'classiques' dont la diphtongaison, l'assibilation, le relâchement et une inventaire vocalique plus large, que l'on cherche à vous démontrer ici.

3.1.1. L'inventaire phonétique

L'inventaire vocalique du français au Québec est marquée par ses segments supplémentaires absents du français 'standard'⁵. Ces segments distincts incluent : les voyelles longues par nature à

³Données du recensement 2001-- Statistique Canada--organisme statistique national du Canada : <http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/highlight/LanguageComposition/Page.cfm?Lang=F&Geo=PR&View=1a&Table=1a&StartRec=1&Sort=2&B1=Counts&B2=Both>

⁴ Pour en savoir plus voir Leclerc 1986.

⁵ Cela ne voudrait pas dire que ces segments se trouvent exclusivement dans le parler du Québec, au contraire, ces prononciations font partie également de nombreux dialectes dans plusieurs régions de France.

la ligne 9. GS : *mais euh, j'avais un, bon contrôle* [o:] *euh, de moi-même*, et à la ligne 11. GS : *d'un autre côté* [o:], et les voyelles longues par position à la ligne 6. GS : *s/euh, côté enseignement et euh, culture* [y:] et à la ligne 47. GS : *nos premiers dessins, nos premières œuvres* [œ:]; la voyelle nasale arrondie antérieure mi-ouverte [œ̃], qui a, dans le parler québécois, un timbre bien distinct du [ɛ̃] du français 'standard' à la ligne 49. GS : *Mais, actuellement il doit en rester quelques uns* [œ̃] et à la ligne 47. GS : *nos premiers dessins* [ɛ̃] ; le /a/ à deux timbres (*patte* [a] et *pâte* [ɑ]) comme à la ligne 48. GS : *tous nos bâtiments architecturaux* [ɑ] *presque* et à la ligne 17. GS : *tenue de euh, tenue de gala*, où on trouve les deux timbres dans le mot *gala* [gala].

3.1.2. La diphtongaison

Un aspect marqué de la prononciation du français au Québec est la prononciation des voyelles longues—soit 'longues' par nature (le son [o] de *saute* ou *pôle* et les voyelles nasales) soit longues par position, à cause par exemple de la consonne 'allongeante' en fin de mot /ʀ, z, ʒ, v, vr/ (Maury & Tessier 1991) . Ces voyelles longues se prononcent en deux timbres très identifiables.

La diphtongaison est un marqueur classique du français parlé au Québec et ailleurs au Canada. C'est un phénomène phonologique très marqué puisqu'il n'est pas présent dans la prononciation du français dit 'standard'. La diphtongaison consiste à un changement en timbre de la dernière partie de la voyelle longue ainsi que l'on entend *saute* [so^ut] ou *maître* [mɛⁱtr].

Des exemples de diphtongaison sont à la ligne 5. GS : *mais euh, je veux dire euh, en r/en règle générale j'étais pas un étudiant à problèmes*, [ɛⁱ] et à la ligne 25. GS : *je continue, je crois que les, les valeurs* [œ^u].

3.1.3. L'assibilation

L'assibilation implique la prononciation de [t] comme [ts] et de [d] comme [dz] devant les voyelles hautes antérieures /i/ et /j/ ou les glissantes correspondantes /j/ et /ɥ/.

Les exemples de l'extrait incluent les lignes :

- 6. GS : *s/euh, côté enseignement et euh, culture* [ts] *j'ai adoré, ça l'a été, très pratique*, [ts]
- 24. GS : *c'est certain que c'est difficile aujourd'hui* [dz]

3.1.4. Le relâchement et le double timbre des voyelles

Le relâchement consiste à employer un double timbre des voyelles hautes /i/, /y/, /u/, ces voyelles tendent à s'ouvrir en [ɪ], [ʏ] et en [ʊ] en syllabe fermée à l'exception de syllabes fermées par le /R/.

Des exemples dans l'extrait se trouvent à la ligne 6. GS : *s/euh, côté enseignement et euh, culture j'ai adoré, ça l'a été, très pratique*, [ɪ] à la ligne 62. GS : *Euh, c'est plus* [ʏ] *du côté* et à la ligne 84. GS : *à l'analyse de la Bible donc tout* [tʊt].

3.1.5. L'effacement des voyelles hautes

Dans le parler du Québec, on remarque très souvent que les voyelles hautes courtes et atones /i/, /y/ et /u/ entre obstruantes sourdes sont dévoisées ou même effacées (Cedergren, Henrietta & Simoneau 1985). Les exemples dans l'extrait sont :

48. GS : *tous non bâtiments architecturaux presque on les doit à des Jésuites qui s'improvisaient arch*[ɪ]*tectes* où le [ɪ] =[zero]

7. GS : *euh côté autodisc*[ɪ]*pline* où le [ɪ] =[zero].

3.2. Aspects morphosyntaxiques

Alors que l'omission de la particule 'ne' de la négation est très répandue dans le français oral 'standard', elle est liée normalement à un niveau de langue informel et oral, tandis que, pour le parler du Québec, ce phénomène est presque catégorique à l'oral, sans différence de registre :

[...], la simplification de la forme normative de la négation verbale *ne...pas* consiste à faire disparaître le mot *ne*, le mot *pas* étant alors la seule marque de la négation. C'est une caractéristique de la langue parlée, très fréquente dans tous les parlers francophones, à un niveau de langue considéré comme familier ; mais, à un niveau neutre, ce phénomène tend également à apparaître, si on en juge par les entrevues qu'on peut entendre à la radio ou la télévision. (Maury & Tessier 1991 : 58-59)

Notre locuteur GS démontre bien cette tendance par les exemples suivants, l'absence étant marquée par (*_) :

4. GS : *bon peut-être l'adolescence ou je *_ le sais pas quoi mais*

5. GS : *mais euh, je veux dire euh, en r/en règle générale j' *_étais pas un étudiant à problèmes,*

13. GS : *je veux dire on *_avait pas le droit de porter euh, notre gilet hors des pantalons.*

27. GS : *De là à dire pratiquant, euh, je *_sais pas.*

30. GS : *à certaines choses oui je veux dire je *_suis pas non plus un athée là, ou quelqu'un qui va, critiquer la religion,*

50. GS : *mais malheureusement je *_le sais pas parce que là euh,*

3.3. Les marqueurs discursifs ‘là’ et ‘je veux dire’

L’usage des marqueurs discursifs est très fréquent dans l’extrait. Cette fois-ci, on parle d’un marqueur très répandu chez tous les francophones mais si bien utilisé par le locuteur ici qu’il est vraiment nécessaire de le mentionner. Il s’agit de la locution *je veux dire*, utilisée sans ou avec son sens propre, parfois comme simple remplissage d’hésitation :

- 3. GS : **je veux dire** euh,
- 5. GS : *mais euh, je veux dire euh, [...]*
- 13. GS : **je veux dire** on avait pas le droit de porter euh, [...]
- 24. GS : [...]*d’avoir une foi aveugle mais je veux dire je euh,*
- 30. GS : *à certaines choses oui je veux dire [...]*
- 46. GS : *c’est que dans l’histoire de l’art je veux dire euh, [...]*
- 63. GS : *euh, comme elle, tu sais je veux dire,*
- 66. GS : *Grand Dieu, pas un manque d’intérêt mais je veux dire,*

Un autre trait très répandu au Québec est la présence du marqueur discursif *là* que l’on entend très souvent dans l’extrait ici. Les exemples sont les suivants :

- 30. GS : *à certaines choses oui je veux dire je *_suis pas non plus un athée là, ou quelqu’un qui va, critiquer la religion,*
- 32. GS : *Dominicains ils sont plus euh, de l’extrême-droite là je dirais.*
- 50. GS : *mais malheureusement je *_le sais pas parce que là euh,*

4. Conclusion

Dans ce bref examen de l’extrait, nous n’avons fait qu’effleurer la surface de la riche variabilité présente dans le parler québécois, mais les quelques phénomènes évoqués sont parmi les plus caractéristiques de cette variété distinctive du français.

Bibliographie

Cedergren, H. J. & L. Simoneau (1985). La chute des voyelles fermées en français de Montréal : as-tu entendu la belle syncope ? In H. J. Cedergren & M. Lemieux (Eds.) *Les tendances dynamiques du français à Montréal*. Montréal: Office de la Langue Française, 55-144.

Dumas, D. (1987). *Nos façons de parler*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hare, J., M. Lafrance & D.-T. Ruddel (1987). *Histoire de la ville de Québec*. Québec : Boréal/Musée canadien des civilisations.

Leclerc, J. (1986). *Langue et Société*. Laval : Mondia Éditeurs.

Léon, P. (1994). Recherches sur le phonétisme du franco-ontarien et sa mouvance. In C. Poirier, A. Boivin, C. Trépanier & C. Verreault (Eds.) *Langue, espace, société. Les variétés du français en Amérique du Nord*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 387-408.

Maury, N. & J. Tessier (1991). *À l'écoute des francophones d'Amérique*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel inc.

Morin, Y. C. (2002). Les premiers immigrants et la prononciation du français au Québec. *Revue québécoise de linguistique* 31 (1) : 39-78.

Mougeon, R. & É. Beniak (Dir.) (1994). *Les origines du français québécois*. Québec, Presses de l'Université Laval

Walker, D. C. (1984). *The Pronunciation of Canadian French*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Annexe 1 : Carte du sud-est du Québec



Source: Routard http://www.routard.com/guide_carte/code_dest/quebec.htm

Annexe 2 : transcription de l'extrait

Enquête réalisée par Jacques Durand (Université de Toulouse-Le Mirail) et sélection d'extrait effectuée par Stéphanie KELLY (Université de Toulouse-Le Mirail et Université Western Ontario, Canada)

Québec ville, 2002 : le témoin GS

1. GS : J'ai, bien aimé euh, s/,
2. GS : les premiers années il y a aucun problème, c'est plus euh, une fois rendu en secondaire quatre et cinq peut-être que ça devient plus compliqué,
3. GS : **je veux dire** euh,
4. GS : bon peut-être l'adolescence ou je *_ le sais pas quoi mais
5. GS : mais euh, **je veux dire** euh, en r/en règle générale j'*_étais pas un étudiant à problèmes,
6. GS : s/euh, côté enseignement et euh, culture j'ai adoré, ça a l'été, très pratique,
7. GS : euh côté autodiscipline aussi,
8. GS : euh, je suis très satisfait d'avoir été à cette école-là, une fois qu'on arrive au cégep on a plus de liberté,
9. GS : mais euh, j'avais un, bon contrôle euh, de moi-même,
10. GS : (rires) inculqué euh, par ces, chers frères et pères, mais euh,
11. GS : d'un autre côté j'ai trouvé que euh, bon
12. GS : pffft, c'était pffft, comme une stricte observation de la loi
13. GS : **je veux dire** on *_avait pas le droit de porter euh, notre gilet hors des pantalons.
14. GS : La chemise devait être absolument boutonnée.
15. GS : Euh, jusqu'au dernier bouton, pas le droit aux espadrilles, euh, pas le droit aux jeans.
16. GS : Donc euh, pfft,
17. GS : tenue de euh, tenue de gala presque, (rire) tout le temps.
18. GS : Bon c'est des, des petits trucs comme ça mais en règle générale. <E: Et tu, tu>
19. E: continues à pratiquer euh,
20. E c'est une école catholique j'imagine. <GS : Oui, oui, oui, oui, une école catholique.> Tu es catholique pratiquant ou? <GS : Ou/ pratiquant.>
21. GS : Euh, pratiquant, est-c/, qu'est-ce qu'on entend par pratiquant, qui va à l'église tous les dimanches.
22. E: Ou, assez régulièrement.
23. GS : Non, je *_vais pas à l'église régulièrement, mais je suis quand même euh, quelqu'un qui,
24. GS : c'est certain que c'est difficile aujourd'hui, d'avoir une foi aveugle mais **je veux dire** je euh,
25. GS : je continue, je crois que les, les valeurs, catholiques, j'essaie de les appliquer le plus possible.
26. GS : Euh, je crois \à certaines de ces valeurs-là, je trouve que c'est une belle leçon de vie.
27. GS : De là à dire pratiquant, euh, je *_sais pas.
28. GS : J'ignore si je peux à l'appliquer.
29. GS : Mais euh, pfft, croyant euh pfft,

30. GS : à certaines choses oui **je veux dire** je *_suis pas non plus un athée **là**, ou quelqu'un qui va, critiquer la religion,
31. GS : Puis c'est intéressant parce que c'était des Franciscains, et non des Dominicains au secondaire.
32. GS : Dominicains ils sont plus euh, de l'extrême-droite **là** je dirais.
33. GS : les Franciscains et puis la droite,
35. GS : et puis les Dominicains, ben Dominicains ça vient de domini cane, le latin, euh, les chiens de Dieu.
36. GS : C'est beau/ beaucoup plus sévère l'Inquisition et tout, c'est de là que ça vient c'est une observation stricte (bruit),
37. GS : de la Bible.
38. GS : Euh, tandis que les Franciscains, c'est plus euh, a/ appliqué à la vie, c'est le, le, c'est qua/ c'est quasi humaniste.
39. GS : Donc euh, c/, l'école où j'allais, c'était des Franciscains.
40. GS : Donc un peu plus de libertés quand même.
41. E: Et les Jésuites?
42. E: Il y en a, <GS : Les Jésuites euh, les Jésuites.> il en reste? Il en res/, il en reste au Canada des Jésuites? <GS : Euh>
43. GS : C'est une très bonne question, (hum) je crois.
44. GS : Mais malheureux (rire) est-ce que vous savez?
45. GS : Non, c'est ça. <E: Non parce qu'on, lit qu'il y avait, beaucoup de Jésuites dans l'histoire du Canada.> Ben c'est exactement,
46. GS : c'est que dans l'histoire de l'art **je veux dire** euh, c'est grâce aux Jésuites qu'on doit nos premiers euh,
47. GS : nos premiers dessins, nos premières oeuvres euh, bon,
48. GS : tous nos bâtiments architecturaux presque on les doit à des Jésuites qui s'improvisaient architectes.
49. GS : Mais, actuellement il doit en rester quelques uns,
50. GS : mais malheureusement je *_le sais pas parce que **là** euh,
51. GS : jusqu'à maintenant je n'ai vu que, l/l'histoire de l'art colonial du Québec euh, donc ça s'arrête euh, à,
52. GS : (XX) peut-être un siècle ou deux.
53. E: Et si tu as des, des copines euh,
54. E: des petites amies euh, est-ce que cette question de la religion peut être soulevée, est-ce qu'elle rentre euh.
55. GS : Euh, pfft, n/-non je dirais,
56. GS : en fait, c'*_est pas la, c/-c'*_est pas, à la religion,
57. GS : euh, bon par exemple si on, on parle de euh, l'aspect sexuel par exemple,
58. GS : bon euh, (rire) c'est quand même quelque chose (XXXXXXXX), non je*_crois pas que euh,
59. GS : si je disais si quelqu'un s/,
60. GS : ma copine justement c'*_est pas euh, quelqu'un euh,
61. GS : peu de connaissance euh, de la Bible elle a peu d'intérêt aussi pour la Bible mais c'*_est pas quelque chose que, je critiquerais.
62. GS : Euh, c'est plus du côté de la morale moi que ça m'intéresse,
63. GS : euh, comme elle, tu sais **je veux dire**,
64. GS : C'est euh. <E: Et vous en parlez des fois de la religion ça vous arrive?> Oui on en parle, on en parle et. <E : Et alors quelle est son point de vue à elle (parce que)?> Quel est son point de vue, ben c'est plutôt c/,
65. GS : c'est quasi un (hésitation).

66. GS : Grand Dieu, pas un manque d'intérêt mais **je veux dire**,
67. GS : Euh, quand on en parle, c'est certain que euh, bon euh,
68. GS : euh, elle va avoir tendance à rire de l'Ancien Testament bon elle qui est une scientifique
69. GS : on sait que la science elle euh, elle est,
70. GS : pas détruit mais c'est quand même la pire ennemie de,
71. GS : au sens figuré c'est quand même le pire ennemie de la religion donc,
72. GS : elle qui est une scientifique, euh, (X).
73. GS : L'extrême rationalité, euh,
74. GS : C'est \c,a, c'est, elle est très, c'est plutôt quelqu'un de très rationnel,
75. GS : euh, plutôt matériel aussi, matérialiste donc euh,
76. GS : moi qui est en histoire de l'art et puis je, je, je joue beaucoup de piano aussi,
77. GS : donc je m'intéresse aux arts euh,
78. GS : je lis beaucoup sur la théologie la philosophie toutes ces choses-là donc,
79. GS : plutôt, (bon), je reconnais l'abstraction,
80. GS : euh, je reconnais les, le côté abstrait de l'être humain,
81. GS : plus que elle, donc euh, nos visions sont opposées euh, quand on discute de la Bible,
82. GS : elle a plus tendance hein, bon ben,
83. GS : elle applique presque une méthode, scientifique,
84. GS : à l'analyse de la Bible donc tout tombe euh, automatiquement.
85. E: Qu'est-ce qu'elle fait exactement, donc euh. <GS : Euh,
86. GS : bon elle a fait s/, au cégep elle a étudié (actuellement)sciences pures,
87. GS : puis là présentement elle est en, mathématiques, et statistiques.
88. GS : Donc euh, mais bon tout/tout ça, tout ça ça s'enchaîne donc euh,
89. GS : en étudiant les mathématiques ben elle étudie les sciences encore euh, (en règle) générale(s),
90. GS : quand on lit sur le sujet.
91. GS : Les sujets sont souvent en (XXXXX).
92. GS : Donc euh, c'est sûr mais euh, c'est vrai que, la Bible, c'*_est pas notre euh, point de discussion le plus commun non plus. <E: D'accord, d'accord.>
93. E: Mais euh, si tu devais te marier, tu voudrais te marier à l'église j'imagine?
<GS : Oui, oui>
94. GS : autant que possible, (**je veux d/**), j'ai été baptisé, j'ai fait mon, ma confirmation,
95. GS : qui est euh, quand même,
96. GS : c/ on est con/, on est plus conscient quand on, on confirme,
97. GS : on vient reconfirmer le baptême là. <E: Quel âge, la confirmation?> Je crois que c'est,
98. GS : treize ans, si je me souviens bien, ou quatorze ans. Pas plus que quatorze ans.

Une leçon d'école buissonnière en français du Midi

Birgit Lonnemann¹ et Trudel Meisenburg²

¹Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Courriel : lonnemann@phil-fak.uni-duesseldorf.de

²Universität Osnabrück. Courriel : tmeisenb@uos.de

1. Introduction

La langue autochtone du Midi de la France, ce n'est pas le français, mais une autre langue romane (c.-à-d. issue du latin comme le français, l'italien, le catalan, l'espagnol, etc.) : la langue d'oc ou l'occitan (cf. Bec 1995).

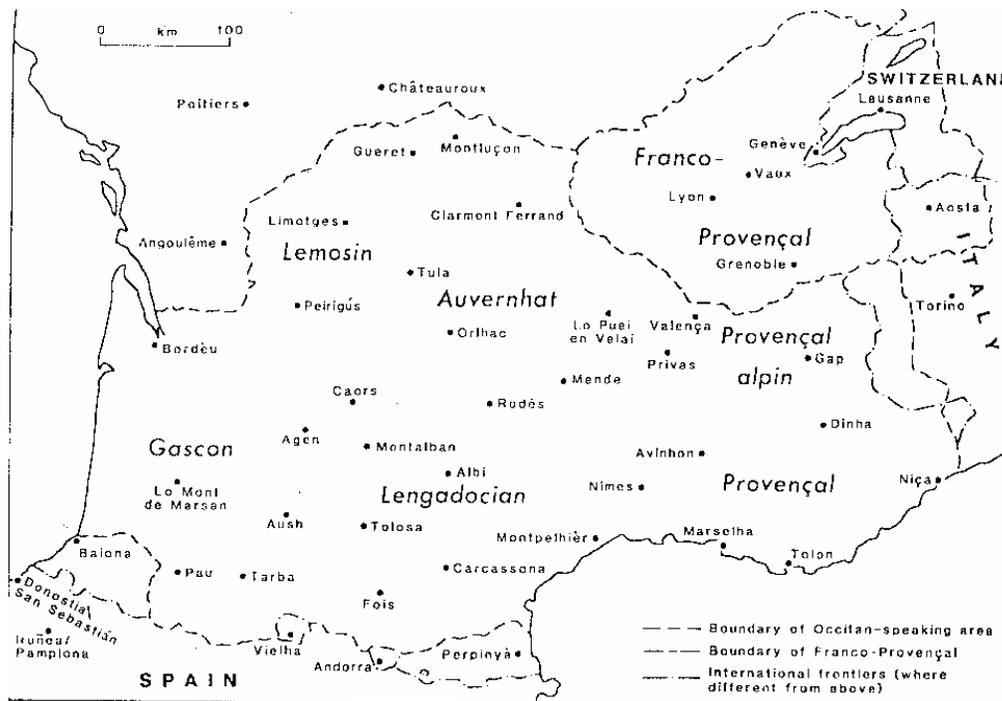


Figure 1 : L'aire linguistique de l'occitan et dialectes principaux (Harris & Vincent 1988 : 482)

De plus en plus submergée par le français qui devient tôt l'idiome officiel du pays, cette langue ne survit aujourd'hui que très difficilement dans des aires reculées. Si on décompte les plusieurs milliers de jeunes qui apprennent l'occitan (standard) à l'école, ce ne sont à peine plus que quelques vieilles gens à la campagne qui continuent à pratiquer la langue (sous forme dialectale) dans la vie quotidienne.

La longue coexistence entre l'occitan et le français n'est cependant pas restée sans effets sur ce dernier : le français parlé dans la France méridionale porte l'empreinte plus ou moins forte de l'occitan. Tandis que ces traces peuvent se manifester dans tous les domaines de la description linguistique, la phonétique a certainement subi l'influence la plus forte. C'est la prononciation qui donne au français régional du Midi, aussi qualifié de français d'oc ou de francitan (cf. Boyer 1990), son caractère spécifique.

L'enquête PFC Lacaune a été effectuée en février/mars 2002 lors d'un voyage d'études entrepris par un groupe d'étudiants allemands de l'université d'Osnabrück. L'objectif de ce voyage était l'exploration du français méridional et des traces de l'occitan – thème auquel la petite commune de Lacaune, située dans la partie orientale du département du Tarn, à mi-chemin entre Montpellier et Toulouse (cf. figure 2), se prêtait bien (cf. Meisenburg 2003). Entourée des Monts du même nom et écartée des voies de communication importantes, cette ville d'environ 3000 habitants est plutôt isolée, mais constitue un petit centre pour les villages des alentours.



Figure 2 : Lacaune (<http://www.lacaune.com>, 27/08/02)

L'extrait commenté ici (voir l'annexe pour la transcription) est tiré de l'entretien guidé entre Mme NC, ancienne secrétaire, âgée de 68 ans, et trois enquêtrices allemandes, parmi elles les auteurs du présent article. Au début de la conversation, qui donne ample témoignage des spécificités de la langue orale et du français du Midi, la locutrice parle de son enfance dans une ferme près de Lacaune et raconte pourquoi, à un moment donné, elle n'a plus osé aller en classe, mais a fait l'école buissonnière. Elle y révèle aussi que l'occitan a été sa langue maternelle et qu'elle a appris le français à l'école.

2. Les caractéristiques du français parlé dans le Midi

Les spécificités méridionales que l'on trouve dans l'enregistrement analysé se manifestent surtout dans la prononciation et concernent donc la phonétique et la prosodie ; dans une moindre mesure, elles touchent les domaines lexical et (morpho-)syntaxique qui, en premier lieu, donnent preuve des traits de la langue orale.

2.1. Aspects lexicaux

Le fait que NC utilise le mot *occitan* (dérivé de l'oc. *oc* 'oui') pour désigner sa langue maternelle est frappant : comme effet de la situation sociolinguistique de diglossie dans laquelle l'occitan représente l'idiome dominé, le nom ainsi que le statut et l'unité linguistiques de la langue sont depuis longtemps objet de litige, et la désignation plutôt dévalorisante de « patois » s'emploie beaucoup (cf. Schlieben-Lange 1993). Le terme *occitan* dans la bouche de notre sujet pourrait signaler un changement dans l'attitude envers cette langue.

À part cela, NC n'emploie pas de mots occitans dans cet extrait. Le terme *forgeron* (l. 38, 40), qui paraît avoir subi une influence occitane et a remplacé l'ancien français *fèvre* (cf. *Petit Robert* 1993), fait depuis longtemps partie du français commun. NC se sert par contre de quelques mots et locutions plutôt typiques de la langue parlée, comme p.ex. *prendre le maquis* (l. 14), *carrément* (l. 14), *se faire tout un cinéma* (l. 26).

2.2. Aspects (morpho-)syntaxiques

Sur le plan syntaxique, on remarque en premier lieu des phénomènes fréquents de la langue parlée (cf. Blanche-Benveniste 1997, 2003) : des phrases inachevées, *Alors je me suis fait dans la tête, j'ai cru que ...* (l. 29) ; des parallélismes, *Au printemps il y avait les fleurs, il y avait les coucous, il y avait tout ça.* (l. 13/14) ; des répétitions, *Et euh, on avait des vaches, des, des moutons. Des vaches et des moutons, ...* (l. 7/8) ; des autocorrections, *alors demandez, demandez leur ce que font, ce que fait la petite ...* (l. 42) ; etc.

Les nombreuses dislocations à gauche et à droite constituent un autre phénomène typique du français parlé : un constituant de la phrase est placé en tête ou, plus rarement, à la fin d'un énoncé tandis qu'il est repris par un pronom auprès du verbe. Deux exemples tirés de l'entretien illustrent le fonctionnement de ce procédé : *Les forgerons autrefois ils allaient dans les fermes ...* (l. 38/39) ; *il lui a dit le bonhomme, ...* (l. 41).

Parmi les traits typiques du français parlé, l'omission de la particule de négation *ne* a fait couler beaucoup d'encre. Ce phénomène duquel des facteurs linguistiques aussi bien qu'extralinguistiques paraissent responsables (cf. Armstrong & Smith 2002 ; Hansen & Malderez 2004) se présente aussi dans notre extrait : des 15 verbes que NC y utilise à la forme négative 8 apparaissent sans *ne*, et la négation complète n'est employée que dans 6 cas, une occurrence – *quand on (n')a pas de pain ...* (l. 27) – étant incertaine. Ce taux assez élevé de *ne* pourrait s'expliquer par l'âge avancé de la locutrice, son domicile dans une petite commune et le caractère plutôt formel de la situation : un entretien guidé avec des enquêtrices jusqu'alors inconnues. S'y ajoutent les facteurs linguistiques : tandis que le marqueur négatif *plus* (*il n'y a eu plus de pain*, l. 25, et *ça n'existe plus*, l. 38) favorise la présence de *ne*, les propositions relatives (*qui n'avait pas de pain*, l. 28) et les constructions à infinitif (*pour ne pas être en retard*, l. 24) constituent d'autres sites préférés pour ce terme de négation.

Kremnitz (1981) mentionne l'emploi étendu de l'article défini qui constituerait une particularité syntaxique du français du Midi. NC fait preuve d'un tel emploi quand elle dit *Au printemps il y avait les fleurs, il y avait les coucous, ...* (l.13). Comme il ne s'agit pas de fleurs ni de coucous particuliers on s'attendrait plutôt à l'article indéfini.

2.3. Aspects phonétiques et prosodiques

Les traits les plus saillants de la variété régionale du Midi touchent la prononciation. Tandis que le système consonantique de notre locutrice est assez proche du standard, des différences majeures se présentent dans la réalisation des voyelles. Le phénomène le plus frappant est certainement la présence massive de schwas qui exerce une influence non négligeable au niveau suprasegmental, plus spécialement sur l'accentuation et le rythme de la langue (cf. Lonnemann 2006).

2.3.1. Les sons

En ce qui concerne les consonnes, le trait le plus remarquable de la prononciation de NC c'est qu'elle « roule les r ». Cette caractéristique provenant de l'occitan n'est plus très répandue dans le français du Midi d'aujourd'hui et marque surtout l'articulation des derniers locuteurs natifs. NC utilise la vibrante apico-alvéolaire (roulée ou battue) dans toutes les positions : *pour ne pas être en retard* (l. 24), par exemple, correspond à [purnəpaetr̥ər̥tar].

Le système vocalique de notre locutrice présente une multitude de spécificités caractéristiques de la variété régionale du Midi. Pour commencer, les oppositions entre voyelles moyennes que connaît le français standard (/e/ : /ɛ/ *épée* [epɛ] : *épais* [epɛ], /ø/ : /œ/ *jeûne* [ʒœn] : *jeune* [ʒœn], /o/ : /ɔ/ *paume* [pɔm] : *pomme* [pɔm]) sont systématiquement neutralisées (cf. Durand & Lyche 2004). En syllabe fermée, nous trouvons toujours la voyelle ouverte ; en syllabe ouverte finale, toujours la voyelle fermée : *ferme* (l. 7) [fɛr.mə], *malheur* (l. 25) [ma.lœr], *morte* (l. 50) [mɔr.tə] ; (*je*) *mangeais* (l. 32) [mã.ʒɛ] (forme qui ne se distingue pas de l'infinitif *manger*, l. 32), *malheureux* (l. 27) [ma.lø.rø], *trop* (l. 32) [trɔ]. Tandis que les voyelles moyennes des syllabes ouvertes prétoniques tendent à être plutôt fermées, les voyelles toniques en syllabe ouverte suivie de schwa sont toujours abaissées en [ɛ], [œ] ou [ɔ] : *on apprécie* (l. 12) [õ.na.prɛ.'si], *j'ai posé* (l. 22) [ʒɛ.pɔ.'ze], *malheureux* (l. 27) [ma.lø.'rø] ; *la tête* (l. 29) [la.'tɛ.tə], *jeune* [ʒœ.nə] (l. 22) , *à cause* (l. 29) [a.'kɔ.zə] (cf. Mazel 1980: 79-81 ; Durand 1995).

L'opposition entre un /a/ antérieur et un /a/ postérieur, qui n'existe pas en occitan, est neutralisée au profit du premier (cf. Kremnitz 1981). Dans la variété régionale du Midi, il n'y a donc pas de différence entre *patte* et *pâte*, les deux mots étant complètement homophones. À côté de la voyelle antérieure, NC emploie cependant des variantes postérieures, p.ex. dans *vaches* (l. 7, F2 ≈ 1056 Hz) et *malade* (l. 37, F2 ≈ 1103 Hz), mais cet emploi ne paraît pas systématique.

Les différences esquissées ici permettent de contraster le système des voyelles orales du français standard contenant onze phonèmes avec celui du français du Midi qui n'en distingue que sept (cf. figure 3) :

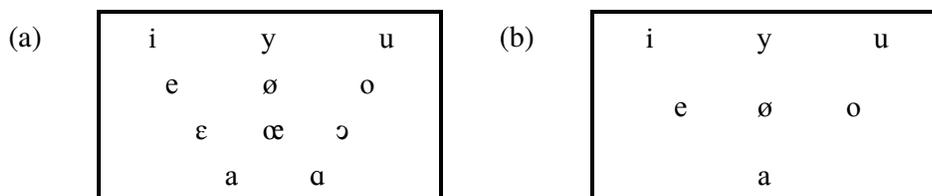


Figure 3 : Le système vocalique du français standard (a) et du français du Midi (b)
(cf. Kremnitz 1981: 184 ; Lonnemann 2006: 28)

Un autre trait caractéristique du français du Midi concerne la réalisation des voyelles nasales – phonèmes du français, mais absents en occitan. Dans le français méridional, les voyelles nasales n’apparaissent en général que peu (ou pas du tout) nasalisées, et elles sont très souvent suivies d’un appendice consonantique nasal plus ou moins marqué. Cet appendice qui est vélaire devant pause tend à s’adapter au son suivant jusqu’à se fondre en lui. Notre petit extrait contient une multitude d’exemples qui illustrent cette prononciation : *vingt, vingt kilomètres* (l. 6) [vɛŋ vɛⁿkilometrə] ; *dix ans* (l. 45) [dizãŋ], *quand on n’a pas* (l.27) [kãⁿtõnapa], *décidé enfin* (l. 15) [deside^{am}fẽŋ] ; *récréation* (l. 24) [rekreasjõŋ], *à la récréation il n’y a eu plus* (l. 25) [alarekreasjõŋjajply], *comprenez* (l. 24) [kõ^mprøne], etc.

Tandis que le français commun est en train de réduire son répertoire de voyelles nasales, la différence entre /œ/ et /ɛ/ étant largement neutralisée en faveur de la dernière, cette distinction paraît par contre bien enracinée dans le français du Midi : *brin* et *brun* (exemple tiré de la liste des mots que les sujets devaient lire) n’y sont pas du tout homophones, et NC prononce l’article indéfini dans *un jour* (l. 14, 37) avec la voyelle nasale antérieure et arrondie : [œʒur].

2.3.2. Schwas, accentuation et rythme

La caractéristique la plus saillante du français parlé dans le Midi est évidemment la présence massive de *e* caducs ou schwas. Du français standard, cette voyelle neutre, centrale a été largement éliminée au cours de l’histoire, et bien qu’elle soit toujours représentée dans la graphie (par la lettre *e*), elle n’apparaît dans la phonie que pour éviter des suites consonantiques trop lourdes ou bien dans la récitation de vers classiques. Dans le français du Midi par contre – toujours à l’exemple de l’occitan qui ne connaît pas de telle voyelle « virtuelle » –, les *e* caducs sont en général maintenus et ne disparaissent que s’ils sont immédiatement suivis d’une voyelle (cf. Durand/Slater/Wise 1987). Quand notre locutrice dit par exemple *une petite ferme* (l. 7), c’est [ynəpətita^əfərmə] ; à *naïveté* (l. 23) correspond [naivəte] ; son énoncé *j’apportais le pain, à une vieille dame de ce village où j’allais à l’école* (l. 18/19) donne [zapɔrteləpɛŋ aynəvjejɔdamədəsəvilazuzalealekələ] en transcription phonétique. Dans notre extrait, les cas d’omission d’un schwa sont rares : parfois il manque à la fin d’un groupe rythmique, comme dans *c’était joli la campagne* (l. 11) [setezolilakãmpaŋ] ; d’autres fois, il est omis dans le pronom sujet clitique qui s’amalgame au verbe : *je suis pas revenue* (l. 30) [ʃuparəvəny].

Le coefficient de schwas s’avère un indice important pour déterminer le degré de « méridionalité » des corpus PFC recueillis dans le sud de la France. Dans l’ensemble du corpus Lacaune l’analyse a révélé que jusqu’à 70 % des schwas potentiels (auxquels correspondent des *e* graphiques) ont été réalisés (cf. Lonnemann 2006). Cette présence

massive de schwas exerce une influence importante au niveau suprasegmental de la langue et donne au français du Midi son rythme particulier.

Reprenons l'exemple *une petite ferme* (l. 7) pour illustrer l'importance du schwa et son influence déterminante sur la rythmicité de la langue. En français standard, une telle séquence est normalement réalisée sans schwa et ne contient que trois syllabes : [yn.ptit.fɛʁm]. Notre locutrice du Midi par contre la prononce en sept syllabes : [y.nə.pə.ti.tə.fɛr.mə]. Par conséquent, le même groupe rythmique est de taille différente chez un sujet parlant français standard et chez un locuteur se servant de la variété régionale du Midi.

En français (standard et du Midi), la dernière syllabe d'un groupe rythmique ne contenant pas de schwa porte normalement l'accent primaire : [yn.ptit.¹fɛʁm] en français standard, [y.nə.pə.ti.tə.¹fɛr.mə] dans le Midi (NC). À ce niveau de l'analyse accentuelle, il n'y a pas de différence entre les deux variétés. Le français du Midi connaît cependant un plus grand nombre de paroxytons – c.-à-d. de mots accentués sur l'avant-dernière syllabe, p.ex. *ferme* [¹fɛr.mə] – puisque beaucoup de schwas apparaissent à la fin des groupes rythmiques (cf. Lonnemann 2006).

La plus grande étendue qui caractérise les groupes rythmiques du français méridional entraîne régulièrement leur subdivision en unités plus petites qui sont, elles, marquées par des accents secondaires. Un tel accent secondaire se trouve p.ex. dans l'énoncé analysé de NC : [y.nə.pə.ti.tə.fɛr.mə]. La présence massive de schwas influence donc non seulement la longueur des groupes rythmiques, mais elle est aussi à l'origine du nombre supérieur d'accents secondaires et contribue ainsi à la rythmicité spécifique de cette variété (cf. Lonnemann 2006).

3. Conclusion

Comme nous venons de le montrer, le français du Midi possède une multitude de particularités linguistiques inconnues dans le français standard. Ces spécificités se manifestent dans les domaines lexical et (morpho-)syntaxique, mais elles marquent surtout le côté phonique ; ce que l'on appelle l'« accent » du Midi est en premier lieu dû à la rythmicité distincte de cette variété. L'origine de ces spécificités réside dans la situation linguistique du Midi qui, caractérisée par le contact persistant entre l'occitan et le français, a donné naissance à une variété particulière du français, le français du Midi.

Bibliographie

Armstrong, N. & A. Smith (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*. *Journal of French Language Studies* 12 : 23-41.

Bec, P. (1995). *La langue occitane*. 6e éd. corrigée (¹1963). Paris : P.U.F. (= que sais-je? 1059).

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. In M. Yaguello (éd.). *Le Grand Livre de la Langue française*. Paris: Seuil, 317-344.

- Boyer, H. (1990). *Clés sociolinguistiques pour le "francitan"*. Montpellier: CRDP de Montpellier.
- Durand, J. (1995). Alternances vocaliques en français du midi et phonologie du gouvernement. In J. Durand & M.-A. Hintze (eds.). *French phonology: Morae, syllables, words* (= *Lingua* 95), 27-50.
- Durand, J. & C. Lyche (2004). Structure et variation dans quelques systèmes vocaliques du français : l'enquête *Phonologie du français contemporain (PFC)*. In A. Coveney & C. Sanders (eds.). *Variation et francophonie*. Paris : L'Harmattan, 217-240.
- Durand, J., C. Slater & H. Wise (1987). Observations on Schwa in Southern French. In B. Wenk, J. Durand & C. Slater (eds.). *Special Issue: French phonetics and phonology* (= *Linguistics* 25), 983-1004.
- Hansen, A. B. & I. Malderez (2004). Le *ne* de négation en région parisienne : une étude en temps réel. *Langage & Société* 107 : 5-30.
- Harris, M. & N. Vincent (eds.) (1988). *The Romance Languages*. London : Routledge.
- Kremnitz, G. (1981). De l'occitan au français (par le francitan). Étapes d'une substitution linguistique. In B. Schlieben-Lange (ed.). *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*. Tome V. Berlin : de Gruyter, 183-195.
- Lonnemann, B. (2006). *Schwa, Phrase und Akzentuierung im français du Midi. Eine kontrastive Untersuchung im Rahmen des Projektes La Phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure*. Thèse, Université d'Osnabrück. http://elib.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss606_thesis.pdf (04/06/2007).
- Mazel, J. (1980). *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français*. Paris : Nathan.
- Meisenburg, T. (2003). Français et occitan à Lacaune. *Tribune internationale des langues vivantes* 33 : 128-134.
- Petit Robert* (1993) = *Le Nouveau Petit Robert*. J. Rey-Debove et al. (éds.). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Schlieben-Lange, B. (1993). Occitan : French. In R. Posner & J. N. Green (eds.). *Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*. Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 209-229 (= *Trends in Romance Linguistics and Philology* 5).

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Birgit Lonnemann, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, et Trudel Meisenburg, Universität Osnabrück.

1 E1 : Euh, est-ce que vous voulez bien nous parler un peu de votre, de votre enfance
2 peut-être, de, de vos origines, <NC : Ah oui, oui, oui, oui, oui.> de vos parents, de vos,
3 frères et sœurs, de, je sais pas.
4 NC : Oui, oui je suis fille d'agriculteur, mon père est là-haut.
5 E1 : Ah oui.
6 NC : Je suis fille d'agriculteur, et je suis née à, vingt, vingt kilomètres d'ici. De
7 Lacaune, dans une petite ferme. Et euh, on avait des vaches, des, des moutons. Des
8 vaches et des moutons, on était cinq enfants. Et j'allais à l'école, à, dans une école
9 communale. À trois kilomètres de la maison oh même bien hein, ah oui. Il fallait que je
10 monte une montagne, puis je redescendais dans une vallée, à, et à pied bien entendu
11 hein, et c'était dur, c'était dur. Et puis, on traversait tout, toute c'était joli la campagne,
12 c'est magnifique. Mais on y était né de, ce qui fait qu'on, je sais pas si on appréciait mais
13 quand même si. Au printemps il y avait les fleurs, il y avait les coucous, il y avait tout
14 ça. Et puis un jour j'ai fait l'école buissonnière. J'ai pris le maquis, carrément (rires). Je,
15 je, j'ai décidé enfin euh, non c'est toute euh, c'est toute euh, une histoire, cette affaire
16 pourquoi j'ai fait l'école buissonnière parce que j'étais bonne élève je, je n'aurais pas dû
17 faire l'école buissonnière. Mais c'est une histoire compliquée. Euh j'apportais tous les
18 jours le, deux fois par semaine, ou une fois par semaine je me souviens pas, j'apportais
19 le pain, à une vieille dame de ce village où j'allais à l'école. Et c/ parce que le
20 boulanger passait, chez moi. Alors i/, je portais le pain, à cette femme de, de ce
21 village. Et ce jour-là j'étais en retard, en classe. Et au lieu de, porter le pain directement
22 le matin, quand je suis arrivée au village. J/ posé j'étais na/, j'étais jeune j/ j'ai posé le
23 pain, s/ sur une, une haie, de buis là j'ai posé le pain et dans ma naïveté j'ai, j'ai dit à la
24 récréation, j'irai, le porter à cette dame pour ne pas être en retard à l'école, comprenez.
25 Mais malheur quand je suis sortie à la récréation il n'y avait plus de pain les chiens
26 l'avaient mangé. Et moi, je me suis fait tout un cinéma, parce que mon père nous disait
27 toujours, 'et il faut euh, qu/ quand on n'a pas de pain on est malheureux et si on a une
28 mie' moi je croyais que si quelqu'un qui n'avait pas de pain il, il allait mourir de faim.
29 Alors je me suis fait dans la tête, j'ai cru que c'est à cause de moi cette femme, allait
30 mourir. Alors le lendemain je suis pas revenue à l'école (rires). Je suis restée sur la
31 montagne parce que ma mère me donnait le, le repas de midi, je ne revenais pas
32 manger, c'était trop loin, je mangeais, en classe. Et je suis restée sur la montagne et, je
33 regardais si par en bas, je voyais pas passer le corbillard de cette femme. Dans le
34 village en bas, sur la montagne je voyais, je voyais rien mais enfin bon, et puis, j'ai pris
35 goût, j'ai pris goût à, à, à cette école buissonnière. Alors ça a duré, ça a duré comme ça
36 huit jours. Il y avait pas le téléphone à l'époque. Il y avait pas le téléphone. Et donc
37 l'instituteur euh, pensait que j'étais malade que je venais pas que. Euh, et puis un jour il
38 y a le, le forgeron du village, ça a disparu, tout ça, ça n'existe plus. Les forgerons
39 autrefois ils allaient dans les fermes pour, euh ferrer les vaches. Hein ça, ça a disparu
40 tout ça. Alors il a vu passer ce forgeron il lui a dit 'Ah' il lui a dit 'vous allez là-haut de
41 côté de, de euh, de La Fregelle', 'ah oui', il lui a dit le bonhomme, il lui a dit oui 'ah ben

42 alors demandez, demandez leur ce que font, ce que fait la petite. Elle doit être malade'
43 (rire), et c'est comme ça que le, le pot aux roses s'est découvert. Voilà sinon oui j'allais
44 à l'école euh, communale, je, je suis allée à l/, à cette école jusqu'à l'âge de euh, de euh
45 dix ans. Puis après, je suis allée à Albi, on m'a mis en pension à Albi. Sinon jusqu'à
46 l'âge de dix ans j'étais dans cette école. Et quand je suis arrivée dans cette école, je
47 parlais occitan hein, je parlais pas, j'ai appris à fr/, à parler français à l'école. Ouais.
48 E3 : L'occitan est donc euh, votre langue maternelle.
49 NC : Ah oui. Absolument, absolument à la maison on parlait occitan, même encore,
50 j'ai perdu ma mère il y a deux ans, elle est morte à quatre vingt dix huit ans. Il y a deux
51 ans. Mais quand je lui parlais je lui parlais occitan hein même maintenant.

Aspects du français oral : la haute bourgeoisie parisienne

Kathrine Asla Østby

Universités d'Oslo et Paris X-Nanterre. Courriel : k.a.ostby@ilos.uio.no

1. Introduction

Le français oral fait preuve d'une importante diversité sociale, géographique et stylistique. Contrairement à ce qui est le cas pour le français écrit, il ne dispose pas d'une norme stable et complètement définie. Or, certaines variétés sont considérées comme plus légitimes que d'autres par une majorité des locuteurs : « le modèle de prononciation explicitement valorisé (mais pas toujours effectivement décrit) [...] a longtemps été celui du groupe social dominant » (Morin 2000 : 92). La norme de prononciation varie donc avec les groupes socialement dominants (cf. Laks 2002) : pour les premiers grammairiens (sous François I), la norme d'usage était celle de la cour. Cet usage jouit d'une place relativement stable jusqu'à la Révolution, où la bourgeoisie parisienne triomphe linguistiquement de l'aristocratie. Les orthoépistes du XXe siècle ne sont pas unanimes : pour Durand (1936), c'est l'usage de la petite bourgeoisie parisienne qui représente la norme, et selon Pichon (1938 : 115), « la parlure optimale » est celle de « la bonne bourgeoisie parisienne » (ibid : 37). Fouché (1959 : II) adopte « la prononciation en usage dans une conversation 'soignée' chez les Parisiens cultivés », mais Le Roy (1967) tient pour celle de la Comédie Française. Malécot (1977 : 1) s'appuie sur « la conversation sérieuse mais détendue de la classe dirigeante de la capitale [...] Parisiens authentiques parmi les chefs d'entreprises, hauts fonctionnaires, cadres supérieurs et tous ceux qui ont des situations de responsabilité dans les professions libérales ». Encrevé (1988) renvoie aux professionnels de la parole publique. Si ces « définitions » divergent à certains égards, elles montrent tout de même comment, à l'époque moderne, c'est typiquement la bourgeoisie parisienne qui constitue le groupe social de référence du bon usage.

L'extrait que nous avons choisi de présenter ici (cf. annexe) est tiré d'une conversation avec une Parisienne de 42 ans, issue d'un milieu socio-économiquement très favorisé. Elle est née à Paris, de parents parisiens, et, à l'exception d'une période de trois ans pendant ses études supérieures, a toujours habité la capitale, dans les 7^e et 15^e arrondissements. Elle habite actuellement dans une maison dans le 15^e arrondissement avec son mari et leurs cinq enfants. La locutrice a un diplôme bac + 5 en économie, mais ne travaille pas.

L'enquête a été conduite par l'auteur, locutrice non-native de français¹. Nous avons été présentée à la locutrice par des gens de connaissance (cf. Milroy 1980), et nous avons par la suite été invitée chez elle pour réaliser notre enquête. Nous lui avons rendu visite deux fois, pendant une heure et demie et une heure respectivement. L'extrait présent a été enregistré lors de notre première visite et relève d'une conversation non-guidée qui a eu lieu vers la fin de la séance, lorsque nous avons rangé nos papiers. Nous sommes assises dans le salon, le microphone toujours placé sur la table, la fille de la locutrice vient de rentrer de l'école, et nous lui avons été

¹ Les transcriptions des enregistrements ont été effectuées par Frédérique Codron.

présentée. Le thème de la conversation a naturellement glissé vers l'enseignement et le niveau des élèves aujourd'hui. Comme la locutrice a quatre enfants en âge scolaire (et un enfant ayant déjà commencé ses études supérieures), le sujet l'intéresse beaucoup. Selon les critères que propose Labov (1972), ce cadre constitue un contexte où l'on peut observer du discours informel² (« casual speech », « spontaneous speech »). Nous avons également pu enregistrer une conversation téléphonique entre la locutrice et une amie, et n'avons pas pu constater de changement de registre significatif. Nous considérons donc l'extrait présent comme représentatif d'un registre de langue relativement informel. La variation linguistique se retrouve surtout au niveau lexical et phonique, et, de façon moins saillante, en morphologie et en syntaxe. L'extrait présent sera commenté à tous les niveaux.

Si la distinction oral/écrit et les différents niveaux de style se recoupent partiellement, nous voudrions souligner que les deux dichotomies se partagent l'espace socio-stylistique de façon indépendante : ce qui sera jugé comme « soutenu » à l'oral ne le sera pas forcément à l'écrit, et ce qui dans un texte écrit sera qualifié de « familier » pourra passer pour « courant » dans un énoncé oral (cf. Albrecht 1999). Quant à l'extrait présent, nous commenterons à la fois des phénomènes qui relèvent du code oral et ceux qui relèvent du registre.

2. Le discours oral

Alors que les conditions de production de la communication écrite permettent en général au locuteur de reformuler et de restructurer son texte sans en laisser de traces dans le produit fini, le discours oral est typiquement immédiat dans le sens qu'il est prononcé au fur et à mesure de sa construction. Ce processus résulte souvent en des énoncés contenant des pauses, des hésitations, des répétitions (redondantes), des autocorrections, des ruptures, etc.- comme nous pouvons l'observer dans l'extrait présent.

Les nombreuses hésitations transcrites par *euh*, (l. 2, 4, 14, 16, 22, etc.) indiquent souvent que la locutrice prend une pause pour chercher ses mots ou pour planifier son argumentation : *pour que leur élève euh. Apprenne* (l. 23), *obligés de. Euh comment dire que de* (l. 55) [la locutrice commente elle-même ce processus], ou encore pour signaler qu'elle se demande si elle doit terminer son énoncé ou pas : *le problème c'est que bon euh. Il faut des moyens* (l. 16-17). Assez souvent le syntagme est repris dès le début après la pause d'hésitation : *il faut euh il faut une volonté* (l. 16), *c'est que les parents euh. Les parents considèrent* (l. 22). Mais les répétitions se produisent aussi sans la pause d'hésitation : *Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt* (l. 31), *Euh quand j'ai quand j'ai passé mon bac* (l. 34), *lui il a/ il a eu son bac* (l. 48), *Il a pas fait une faute de/ de/ de grammaire* (l. 61).

L'extrait comporte de plus un certain nombre d'énoncés inachevés illustrant comment, à l'oral, toute modification se fait forcément par accumulation : *Ce qui leur permet alors moi je me souviens* (l. 10), *et puis je regarde s'il a bien je peux lui expliquer* (l. 13), *voilà ça permet mais le problème c'est que* (l. 15). D'autres phrases sont interrompues par des incises, dont le but est en

² Les critères de Labov ont été conçus pour caractériser les différents registres censés apparaître lors d'une interview sociolinguistique. Son approche a été critiquée entre autre parce qu'elle ne peut rendre compte que d'un nombre restreint de contextes (cf. Schilling-Estes 2002), mais comme il s'agit dans notre cas justement d'une interview sociolinguistique, nous ne considérons pas cette critique comme pertinente.

général de spécifier ou de fournir des informations supplémentaires : *ils regroupent trois classes de math. Et en mathématiques. Et euh et* (l. 4), *elle disait 'en plus dans le groupe des élèves'. En difficulté. On a que douze ou treize élèves elle dit 'j'en mets un par table'. (l. 12). Et il a alors il a des facilités. E : Hum hum. LB : C'est vrai mais il avait rien commencé à faire le mardi. (l. 38)*

Encore d'autres ruptures discursives sont dues au fait que la locutrice s'autocorrige : *ces trois classes ils les remélan/ ils les redistribuent par niveaux d'élèves* (l. 4) [choix du vocabulaire], *on se préparait on. C'était vraiment on avait peur de ne pas l'avoir quoi* (l. 35) [ibid.], *J'ai jamais autendu/ entendu autant de piano* (l. 43) [mauvaise prononciation].

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

3.1. Lexique

Le « niveau de langue » se manifeste avant tout dans le choix de mots. Notons dans cet extrait d'abord un ensemble de marqueurs de structuration dont la fonction est d'attirer ou de maintenir l'attention de l'interlocuteur, et qui sont typiques à la fois du discours oral et d'un registre peu formel : *alors* (l. 1), *là* (l. 36), *quoi* (l. 24, 36), *ben* (l. 13, 59, etc.), *bon* (l. 16). Nous trouvons en outre des noms : *bac* (l. 34, 45, 46, 49) [troncation courante], *math* (l. 3, 4, 10) [troncation courante], *chose* (l. 11) [sémantiquement très vague], *des tas de* (l. 52) [« beaucoup de »], *coup* (l. 42, 43, 45, etc.) [sémantiquement très générique et donc avec des significations très variables], des adverbes : *et puis* (l. 7), *du tout* (l. 2, 33) [renforcement de la négation], *ouais* (l. 69) [forme du style familier de « oui »], des conjonctions : *quand* (l. 11, 13, 30, etc.) [et non pas « lorsque »], et des verbes (l'emploi qui est fait ici de certains verbes relève d'un style familier) : *ça marche* (« fonctionner » l. 9), *ça veut dire* (« signifier » l. 63), *ils font des examens* (emploi générique du verbe « faire » : « organiser », « préparer », etc. l. 6).

Il est cependant intéressant de noter que nous trouvons un petit nombre de mots auxquels on ne s'attendrait pas dans un registre informel : *aberration* (l. 59), *aberrant* (l. 67), etc. La locutrice évite également des troncations courantes : *professeur(s)* [et non pas *prof*] (l. 3, 11, 16), *informations* [et non pas *infos*] (l. 54, 57), *télévision* [et non pas *télé*] (l. 39), *mathématiques* [et non pas *math*] (l. 4), *baccalauréat* [et non pas *bac*] (l. 30).

3.2. Syntaxe et discours

L'extrait présent comporte un ensemble de structures traditionnellement considérées comme spécifiques du français parlé et/ou d'un style familier.

L'omission de la particule *ne* dans les constructions négatives est très fréquente à l'oral, presque tous registres compris. Les études de Ashby (1981, 2001) montrent également que la chute de *ne* s'observe chez toutes les couches sociales, même si elle est plus fréquente pour les locuteurs des classes inférieures que pour ceux des classes moyennes et supérieures³. Nous trouvons ici des exemples d'omission de « ne » dans les constructions en ...*pas* (l. 2, 9, 21, 46, 61), en ...*jamais*

³ Les taux de réalisation relative de *ne* dans la conversation libre pour « classe inférieure », « classe moyenne » et « classe supérieure » sont respectivement 15%, 47% et 45% dans son corpus de 1976 et 5%, 20% et 22% dans son corpus de 1995 (ibid.).

(l. 43), en ...rien (l. 22, 37, 39, 41, 48, 70), et en ...que (l. 12, 42). Cependant, notons avec intérêt que dans cet extrait, la double négation est réalisée cinq fois (l. 2, 17, 30, 33, 36), soit dans 26 % des phrases négatives, ce qui est un taux de réalisation relativement élevé par rapport aux données de Ashby (ibid.).

L'ordre des constituants dans la phrase interrogative est à l'oral, et surtout l'oral familier, souvent le même que dans la phrase déclarative (SVO) et l'interrogation est donc marquée par l'intonation seule (sans inversion du sujet), comme dans *c'était quand* (l. 37). Selon Gadet (1997), l'interrogation complexe en « qu'est-ce que », etc. est autant employée à l'écrit qu'à l'oral : *qu'est-ce que tu fais ?* (l. 41).

Certains pronoms ont une fréquence élevée dans les usages informels et/ou à l'oral : « on » remplace « nous » dans un registre informel (l. 12, 13, 34, 35, 36, 51, etc.), mais peut uniquement fonctionner comme sujet de la phrase et ne connaît pas de forme disjointe, ce qui explique l'emploi de « nous » dans les exemples suivants : *Autour de nous on connaît* (l. 52, complément de l'adverbe), *nous quand on avait seize* (l. 66, forme disjointe).

Le « il » impersonnel est de plus en plus souvent remplacé par « ce » (ou bien, dans un registre informel, « ça ») tant à l'oral qu'à l'écrit : *C'est vrai [qu'il a des facilités] mais il avait rien commencé à faire le mardi* (l. 38), *c'est évident que je vais l'avoir* (l. 46).

Également dans un registre informel, le pronom « ça » remplace « cela » : *ça marche* (l. 8), *ça ne représente plus rien* (l. 33), *ça veut dire* (l. 63) *c'est pour ça* (l. 69), renvoyant souvent à un sujet diffus ou générique, comme dans *ça bouge dans tous les sens* (l. 8) [à propos des élèves qui changent de groupe selon leurs résultats en mathématiques].

Le détachement syntaxique est très répandu à l'oral, comme nous le voyons dans le présent extrait. Le procédé consiste à déplacer un constituant de la phrase à gauche ou à droite de la phrase, en le remplaçant à l'intérieure de la phrase par un pronom : *et ces trois classes ils les remélan/ ils les redistribuent* (l. 4), *moi je me souviens* (l. 10), (X) *quand il est rentré* (l. 70, (X) remplace un prénom de garçon). Dans certains cas, le constituant détaché n'est pas repris : *Alors nous ce qu'ils font* [sans reprise d'un syntagme « chez nous », « dans notre cas », etc.] (l. 1). De même, les phrases dites clivées sont très fréquentes à l'oral. Dans les phrases clivées, un constituant syntaxique est séparé du reste de la construction pour être intégré dans une tournure en « c'est...que » en tête de phrase : *c'est pour ça je pense que ça veut plus rien dire maintenant* (l. 69).

La structure « il y a...qui » est aussi traditionnellement considérée comme propre à l'oral familier : *quand j'ai passé mon baccalauréat j'ai découvert. Que il n'y avait que quarante pour cent des gens qui l'avaient. Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt et quatre-vingt-dix pour cent de jeunes qui l'ont.* (l. 30).

4. Prononciation

4.1. Niveau segmental

Au niveau segmental, la variation en français se manifeste avant tout dans le système vocalique et la réalisation de schwa, auxquels nous nous intéresserons de plus près. L'inventaire consonantique de notre locutrice correspond tout à fait à celui d'un français standard (voir Tranel 1987, par exemple), et de ce fait, nous ne le commenterons pas ici.

4.1.1. Voyelles

On opère traditionnellement avec 11 voyelles orales (/i, y, u, e, ε, ø, œ, o, ɔ, a, α/) et 4 voyelles nasales (/ẽ, õ, ã/) pour le français standard (FS⁴), sans compter le schwa. Les voyelles se définissent selon quatre paramètres : ouverte/fermée, antérieure/postérieure, arrondie/non-arrondie, orale/nasale.

4.1.1.1. L'opposition /ø œ/

Notre extrait montre qu'en syllabe accentuable, l'opposition d'ouverture est neutralisée conformément à la « loi de position »⁵ : *eux* (l. 19), *peu* (l. 24), *malheureux* (l. 47), *veut* (l. 48, 63, 70), *deux* (l. 56, 58) se prononcent avec [ø] fermé alors que *leur* (l. 10, 23, 56), *professeur* (l. 3, 11, 16), *jeune(s)* (l. 32, 52, 58), *épreuve* (l. 34), *d'ailleurs* (l. 54), *dix-neuf* (l. 57, 64, 66) sont tous réalisés avec [œ] ouvert. Il n'y a pas dans cet extrait des mots ayant un /œ/ en syllabe non-finale fermée. Quant aux syllabes non-finales ouvertes, la voyelle de la première syllabe de *deuxième* (l. 40) a une réalisation relativement fermée, quoique moins prononcée qu'en syllabe finale, alors qu'elle semble s'ouvrir un peu dans *premier* (l. 40, 45) et *malheureux* (l. 47), probablement sous l'influence de /r/.

4.1.1.2. L'opposition /o ɔ/

En règle générale, nous observons une neutralisation de l'opposition de timbre en /o/ fermé en syllabe ouverte : *gros* (l. 6), *faut* (l. 16), *piano* (l. 42, 43), *etc.*, et en /ɔ/ ouvert en syllabe fermée : *alors* (l. 1, 10, 38, 43, 63), *catastrophe* (l. 24), *comme* (l. 39), *notes* (l. 71), *époque* (l. 49), *donnent* (l. 55). Or, lorsque la voyelle est transcrite « au », ou qu'elle apparaît immédiatement devant /z/, elle se réalise toujours avec la variante fermée /o/ : *au(x)* (l. 1, 7, 8, 28, 40, *etc.*), *faute*

⁴ Le terme de français standard n'est pas satisfaisant et correspond à un ensemble de définitions divergentes. Traditionnellement, il est à interpréter comme un « français parisien cultivé ». Ce n'est pas notre propos ici de commenter en détail la notion de français standard. Nous renvoyons à Morin (2000) et Laks (2002) pour une discussion plus ample. Depuis Morin (*ibid.*), le terme de français standard est de plus en plus souvent remplacé par celui de français de référence.

⁵ Pour ce qui est de la réalisation phonétique des voyelles moyennes en syllabe finale de mot, on fait traditionnellement référence à la « loi de position » : en syllabe fermée, la voyelle est ouverte. En syllabe ouverte, la voyelle est fermée. Or, dans le Nord de la France, la « loi de position » est sujette à de nombreuses exceptions (Martinet 1945, 1969, Walter 1976, 1977, 1982, *etc.*).

(l. 61, 62), *autres* (l. 14), *chose* (l. 11) - ce dernier également avec allongement de la voyelle : [ʃoːz]. Nous avons aussi un exemple d'allongement de voyelle devant /r/ : *fort* [fɔːʁ] (l. 52). Il semble que cette régularité puisse s'observer en syllabe non-finale aussi : prononciation fermée /o/ pour *autrefois* (l. 51), *obligé* (l. 55, 56), *philosophie* (l. 37), *donner* (l. 55, 56) versus prononciation ouverte /ɔ/ pour *ordinateur* (l. 40), *informations* (l. 54, 47).

4.1.1.3. L'opposition /e ε/

Cette opposition de timbre se manifeste uniquement en syllabe finale ouverte. En finale fermée, elle est neutralisée et se réalise toujours comme un /ε/ ouvert : *semaines* (l. 6), *élèves* (l. 5, 7, 12, 28), *contraire* (l. 8), *elle* (l. 11, 12, 67, 69), *treize* (l. 12), *apprenne* (l. 23), *trimestre* (l. 35). Dans certains contextes, la voyelle peut s'allonger en /εː/, comme c'est le cas dans *collège* (l. 1), *supplémentaires* (l. 16), *dernière* (l. 57). En syllabe finale ouverte, la réalisation phonétique de /e, ε/ est étroitement liée à la graphie. Les mots en « -é » et en « -er », entre autres, sont prononcés avec un /e/ fermé : *présenté* (l. 11), *difficulté* (l. 9, 12), *baiss^{er}* (l. 28), tandis que les mots en *très* (l. 1, 3, 9, 32, 51, etc.), *fait* (l. 4, 13, 23, 42, etc.), *vrai* (l. 38), *disait* (l. 11, 51), etc. comportent un /ε/ ouvert. Notons sinon que notre locutrice prononce les mots en « -et » (*permet* l. 10, *mets* l. 12), traditionnellement prononcés avec un /ε/ ouvert, avec une voyelle (finale) fermée. En syllabe non-finale, nous observons aussi les effets de la loi de position ainsi que l'influence de l'orthographe : *théoriquement* (l. 1), *représentent* (l. 33), *descend^{re}* (l. 41), *aberration* (l. 59) et *médecine* avec /e/, mais *vraiment* (l. 6), *examens* (l. 10), *permet* l. 10 et *bêtement* (l. 20) avec /ε/.

4.1.1.4. L'opposition /ɑ a/

Cette opposition est depuis longtemps considérée en voie d'élimination en français de référence. Si nous pouvons tracer une légère postériorisation dans *classe* (l. 23), *place* (l. 64) et *quoi* (l. 24), il semble que cette opposition se soit neutralisée en faveur de [a] chez notre locutrice.

4.1.1.5. Les voyelles nasales

Dans le français parisien, comme dans d'autres variétés du français, l'opposition entre les voyelles nasales de la série antérieure, /ɛ̃, œ̃/, tend à se confondre en faveur de /ɛ̃/. Cette tendance se manifeste aussi dans notre extrait car nous ne trouvons qu'un seul exemple où la voyelle nasale est clairement la variante antérieure arrondie [œ̃], notamment dans *un* (l. 2). Dans *un* (l. 12) et *commun(s)* (l. 7, 17), la locutrice semble réaliser une variante intermédiaire, alors que les autres séquences en « un » ou « um » sont toutes prononcées avec un [ɛ̃].

4.1.2. Schwa

Nous considérons comme schwa toutes les voyelles graphiques *e*, que celles-ci soient prononcées ou pas. Le caractère facultatif ou catégorique de la chute du schwa dépend de sa position dans le groupe rythmique et de son contexte gauche.⁶

En début de groupe rythmique, la chute de schwa est facultative, mais traditionnellement on considère que ce contexte favorise son maintien, même dans le style de la conversation familière. Si les deux cas se présentent dans notre extrait, nous pouvons constater que la majorité des schwas facultatifs sont réalisés : *le groupe* [ləgru] (l. 9), *Ce serait* [səsɛrɛ] (l. 15), *le problème* [ləprɔblɛm] (l. 15), *de travailler* [dɛtravajɛ] (l. 15), *je sais pas* [ʒəsɛpa] (l. 21), *que ça* [kəsa] (l. 23, l. 33), *je pense* [ʒɛpɑ̃s] (l. 32, l. 48) versus *ce qu'ils* [ski] (l. 1), *ce qui* [ski] (l. 10), *je peux* [ʒpø] (l. 13, l. 14), *je lui dis* [ʒlɥidi] (l. 41). Nos données semblent indiquer qu'une chute est particulièrement rare après une liquide ou une occlusive.

En finale de groupe rythmique, le schwa n'est jamais prononcé, même s'il est précédé de plusieurs consonnes prononcées : *collège* [kɔləʒ] (l. 1), *nationale* [nasjɔnal] (l. 2), *table* [tabl] (l. 13), *impossible* [ɛ̃pɔsibl] (l. 60) . Dans un registre informel, la liquide d'une séquence Obstruante+Liquide (OL) peut tomber avec le schwa : *impossible* [ɛ̃pɔsib] (l. 61).

À l'intérieur de groupe rythmique, le maintien ou l'effacement du schwa est conditionné par sa position dans le mot. En monosyllabe, ou en syllabe initiale de polysyllabe, la chute de schwa est facultative lorsqu'il n'est précédé que d'une seule consonne prononcée : *ils regroupent* [irɛgru] (l. 4), *les redistribuent* [rɛdistriby] (l. 5), *dans le* [dɑ̃lə] (l. 11), *c'est que* [kə] (l. 15), *près de* [dɛ] (l. 31), *autant de* [dɛ] (l. 43) versus *six semaines* [sismɛn] (l. 6) , *c'est le cas* [lka] (l. 21), *on se prépare* [ɔ̃sprɛpɛrɛ] (l. 35). Précédé de deux consonnes ou plus, le schwa d'un monosyllabe ou en syllabe initiale de polysyllabe ne tombe pas : *heure de* [œrdɛ] (l. 10), *cette semaine* [sɛtsəmɛn] (l. 44).

Les schwas internes et finals de mots tombent obligatoirement lorsqu'ils sont précédés par une seule consonne prononcée: *normalement* [nɔʁmalmɑ̃] (l. 1), *clairement* [klɛʁmɑ̃] (l. 29), *initiative* [inɛʒjativ] (l. 2), *s'entendent* [sɑ̃tɑ̃d]. Après une suite de deux consonnes ou plus, un schwa interne est toujours réalisé : *autrefois* [otrɛfwɑ] (l. 51), alors qu'il s'efface à la fin de mot : (l. 3), *texte* [tɛkst] (l. 62).

Dans le cas d'une série de schwas consécutifs, un sur deux est susceptible de chuter : *moi je me* [ʒmɛ] (l. 10), *puis je regarde* [ʒbɛgard] (l. 13), *dès que je* [kɛʒ] (l. 40-41), *une initiative de ce* *collège* [dɛs] (l. 1). Dans notre extrait, nous trouvons aussi des séries de schwas consécutifs où

⁶ Pour un aperçu détaillé du comportement du schwa, et notamment les règles d'effacement, nous renvoyons à Dell (1985).

aucun schwa ne chute : *ça ne représente* [nərə] (l. 33), *je le coinçais* [ʒələ], ou bien où les deux schwas chutent : *évident que je vais* [kʒvɛ] (l. 46). Certaines paires de monosyllabes ont une prononciation fixe, notamment *de ne* [dən] (l. 36).

Dans l'extrait présent, notre locutrice ne fait chuter qu'un schwa sur deux dans les cas de chute facultative, à l'exception de *que je vais* [kʒvɛ] (l. 46). Nous pouvons donc constater qu'elle se caractérise par un grand maintien de schwas, même dans un registre informel.

4.2. Niveau postlexical

La liaison constitue, en plus du système vocalique et du schwa, la troisième variable sociophonologique importante du français. La variation se manifeste au niveau des liaisons dites facultatives : leur réalisation (ou non) dépend entre autre du degré de (auto-)surveillance, de formalité de la situation, du capital scolaire du locuteur, de son appartenance sociale et de son âge (cf. Encrevé 1988). En ce qui concerne les réductions, celles-ci sont dans leur ensemble considérées comme spécifiques du style familier.

4.2.1. Liaison

Dans notre extrait, à quelques exemples près (*l'ordinateur est au premier* l. 40, *Tout a baissé* l. 48), aucune liaison facultative n'est réalisée : *mais / en France* (l. 21) *doit / être* (l. 23), *pendant / une semaine* (l. 44), *les idées / étaient* (l. 63), etc. Nous n'observons aucune liaison erratique, et toutes les liaisons catégoriques sont réalisées : *les élèves* (l. 7), *ils ont* (l. 7), *un exercice* (l. 13), *très honnêtement* (l. 32), *premier étage* (l. 40), *dans une maison* (l. 40), etc. Selon Delattre (1951), la liaison est obligatoire/catégorique après *est* dans les constructions impersonnelles. Cependant, dans l'extrait que nous présentons ici, notre locutrice ne réalise pas la liaison dans cet environnement : *c'est / un peu une catastrophe* (l. 24), *c'est / évident* (l. 46), *c'est / impossible* (l. 60), *c'est / aberrant* (l. 67). La liaison en [t] après *quand* est en voie de catégorisation, et le fait que notre locutrice ne réalise jamais une liaison en [t] dans ce contexte, doit être interprété comme un trait conservateur.

4.2.2. Réductions

À l'oral, dans un usage informel, les *r* et *l* sont parfois omis en position finale. Dans cet extrait, le *l* de *ils* n'est que rarement réalisé : *ce qu'ils font* [skifõ] (l.1), *ils regroupent* [irəgrup] (l. 4), *ils ont* [izõ] (l. 22), *ils donnent* [idõn] (l. 55), etc. Cependant, le *l* de *il* est toujours prononcé, sauf dans l'expression *il y a*, en général prononcé [ija] (l. 33, 51, 54). On trouve aussi un exemple de chute de *r* dans *c'est-à-dire qu'il* [setadikil] (l. 61). On trouve également plusieurs exemples de la chute des liquides dans les groupes consonantiques obstruante+liquide en finale de mot : *autres* [ot] (l. 14), *être fait* [ɛtfe] (l. 23), *descendre* [desãd] (l. 41), *détendre* [detãd] (l. 42), *impossible* [ẽpõsib] (l. 61), *peut-être* [ptet] (l. 72). Il y a même des cas où les séquences de trois consonnes sont réduites à une seule consonne, comme *trimestre* [trimes] (l. 35). La liquide peut aussi chuter (avec le schwa) à l'intérieur de mot : *parce que* [paskə] (l. 21, 54), *plus* [py] (l. 33, 70). On voit

aussi comment à l'oral la voyelle /y/ de *tu* tend à disparaître dans un usage familier : *tu as* [ta] (l. 43).

5. Conclusion

Oral vs. écrit, populaire vs. cultivé, familier vs. soutenu ont souvent été considérés comme une opposition du simple vs. complexe et de surcroît comme trois phénomènes qui n'en font qu'un. Trop souvent des linguistes, en employant les désignations des registres, ne distinguent pas entre le paramètre social et le paramètre stylistique : « populaire » se confond avec « familier », par exemple, ce qui est dû au fait que les variations sociale et stylistique se manifestent d'une manière similaire (cf. Gadet 2007). En outre, il y a confusion de langue non-standard et langue orale, puisque cette dernière s'oppose à la langue écrite, qui tend vers le standard. Or, si notre locutrice s'avère relativement conservatrice, nos observations montrent qu'à la fois les facteurs de l'oral et des phénomènes typiques d'un registre informel se retrouvent dans le discours d'une locutrice de la haute bourgeoisie parisienne et donc dans toutes les classes sociales.

Bibliographie

Albrecht, J. (1999). Écrit/parlé, soutenu/relâché. In J.-M. Barbéris (éd.) *Le français parlé. Variétés et discours*. Montpellier : Praxiling, 229-236.

Ashby, W. (1981). The loss of particle *ne* in French : a syntactic change in progress. *Language* 57 : 674-687.

Ashby, W. (2001). Un nouveau regard sur la chute de *ne* en français parlé tourangeau : S'agit-il d'un changement en cours ? *Journal of French Language Studies* 11 : 1-22.

Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury : Middlebury College, Vermont.

Dell, F. (1973 [1985]). *Les règles et les sons*. (Deuxième édition 1985). Paris : Hermann.

Durand, M. (1936). *Le genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris : Bibliothèque du Français Moderne.

Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris : Seuil.

Fouché, P. (1956 [1959]). *Traité de prononciation française*. (Deuxième édition 1959). Paris : Klincksieck.

Gadet, F. (1989 [1997]). *Le français ordinaire*. (Deuxième édition 1997). Paris : Armand Colin.

Gadet, F. (2003 [2007]). *La variation sociale en français*. (Deuxième édition 2007). Paris : Ophrys.

- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Laks, B. (2002). Description de l'oral et variation : la phonologie et la norme. *L'information grammaticale* 94 : 5-10.
- Le Roy, G. (1967). *Grammaire de diction française*. Paris : Pensée moderne.
- Malécot, A. (1977). *Introduction à la phonétique française*. La Haye : Mouton.
- Martinet, A. (1945). *La prononciation du français contemporain . témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers*. Genève : Droz.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford : Blackwell.
- Morin, Y.-C. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 26 (1) : 91-135.
- Pichon, E. (1938). Genre et questions connexes (sur les pas de Mlle Durand). *Le français moderne* 6 : 107-26.
- Schilling-Estes, N. (2002). Investigating Stylistic Variation. In J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (eds.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford : Blackwell, 375-401.
- Tranel, B. (1987) *The Souds of French : an Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Walter, H. (1976). *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*. Paris : France Expansion.
- Walter, H. (1977). *La phonologie du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Walter, H. (1982). *Enquête phonologique et variétés régionales du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Kathrine Asla Østby

1 LB : Alors nous ce qu'ils font qui est très bien au collège mais normalement. Qui
2 théoriquement euh d'abord un n'est pas c'est pas du tout une initiative nationale c'est
3 vraiment une initiative de ce collège. Parce que les professeurs de math s'entendent très
4 bien donc en fait ils regroupent trois classes de math. Et en mathématiques. Et euh et ces
5 trois classes ils les remélan/ ils les redistribuent par niveaux d'élèves. E : Hum hum. Mais à
6 chaque petite vacance c'est-à-dire en gros toutes les six semaines. Ils font des examens qui
7 sont communs aux trois classes. Et puis les élèves bougent de niveaux en fonction si ils ont
8 progressé ou si au contraire ils ont ralenti donc ça/ ça bouge dans tous les sens. Et ça
9 marche très très bien. E : Hum hum. Et, le groupe le/ le qui a le plus de difficultés a une
10 heure de math en plus. E : Hum hum hum hum. Ce qui leur permet alors moi je me
11 souviens quand une des professeurs avait présenté la chose elle disait 'en plus dans le
12 groupe des élèves'. En difficulté. On a que douze ou treize élèves elle dit 'j'en mets un par
13 table'. 'donc quand on fait un exercice ben je peux m'asseoir à côté de lui et puis je regarde
14 s'il a bien je peux lui expliquer pendant que les autres travaillent donc c'est vraiment euh'.
15 Ce serait une bonne solution <E : Ça permet de> voilà ça permet mais le problème c'est que
16 bon euh. Il faut des moyens supplémentaires il faut euh il faut une volonté des professeurs
17 de travailler en commun. E : Hum hum. Mais ce qui n'est malheureusement pas toujours le
18 cas. E : Hum hum. Donc euh <E : Et évidemment des parents aussi qui>
19 E : Ben qui s'engagent qui <LB : Oui. Et puis des parents qui sont pas derrière eux
20 bêtement> E : Hum hum.
21 LB : Parce que maintenant c'est enfin je sais pas si en Norvège c'est le cas mais en France
22 c'est vraiment le cas c'est que les parents euh. Les parents considèrent que ils ont rien à
23 faire pour euh pour que leur élève euh. Apprenne euh que ça tout doit être fait en classe
24 euh. Donc c'est un peu une catastrophe quoi. E : Hum hum.
25 E : En Norvège je ne sais pas. Je sais pas je pour l'instant je n'ai pas d'amis qui ont des
26 enfants à l'école et cetera je sais tout simplement ce que je lis dans les journaux c'est
27 justement qu'on, qu'on reproche à l'école de, de de ce (X) enfin de. Qu'on baisse le niveau
28 tout simplement <LB : Baisser le niveau oui> pour s'adapter aux élèves <LB : En France/
29 en France c'est clairement le cas>
30 LB : Moi quand j'ai passé mon baccalauréat j'ai découvert. Que il n'y avait que quarante
31 pour cent des gens qui l'avaient. Maintenant il y a, il y a près de quatre-vingt et quatre-
32 vingt-dix pour cent de/ de jeunes qui l'ont. E : Hum hum. Mais je pense très honnêtement
33 que ça ne représente plus rien du tout. E : Hum hum. Mais vraiment plus rien. E : Hum. LB
34 : Euh quand j'ai quand j'ai passé mon bac c'était vraiment euh. Une épreuve difficile on
35 commençait à réviser dès le troisième trimestre on se préparait on. C'était vraiment on avait
36 peur de ne pas l'avoir quoi <E : Hum> Là j'ai vu mon fils c'est bien simple, il a les cours se
37 sont terminés. Un, c'était quand, un mardi. Il passait la philosophie le jeudi. Il avait rien
38 commencé à réviser le mardi. Et il a alors il a des facilités. E : Hum hum. LB : C'est vrai
39 mais il avait rien commencé à faire le mardi. C'est/ je le coinçais comme la télévision est là
40 et l'ordinateur est au premier étage et qu'on est dans une maison lui est au deuxième dès que
41 je l'entendais descendre je lui disais 'qu'est-ce que tu fais ?' Je lui dis 'tu as rien à faire en bas
42 tu remontes travailler'. Et du coup en fait il avait plus que le piano pour se détendre donc
43 c'était un coup du piano ou alors (rires). J'ai jamais autendu/ entendu autant de piano ce

44 mois/ pendant cette semaine là. Et euh et il a révisé en fait pendant une semaine, et il a eu
45 son bac du premier coup avec une mention bien. Et pour lui c'était 'tu sais mais attends je
46 vois vraiment pas l'intérêt de réviser le bac euh franchement euh c'est évident que je vais
47 l'avoir'. E : Hum hum. C'est quand même euh et c'est malheureux parce que du coup ce/ ce/
48 ça veut plus rien dire je pense que. Tout a baissé d'un niveau c'est-à-dire lui il a/ il a eu son
49 bac avec mention bien. Je pense qu'à mon époque il aurait eu avec mention assez-bien.
50 E : Hum hum.
51 LB : Autrefois quand il y avait une mention très bien on disait 'oh la la lui il a une mention
52 très bien euh qu'est-ce qu'il est fort'. Autour de nous on connaît des. Des tas de jeunes qui
53 l'ont eu avec mention très bien. E : Hum hum. C'est-à-dire avec plus de seize de moyenne
54 maintenant et il y a même euh d'ailleurs ils le disent aux/ aux informations parce que du
55 coup ils sont bien obligés de. Euh comment dire que de pour donner quand ils donnent une
56 copie euh qui a dix celui qui en fait deux fois plus il est quasiment obligé de leur donner
57 dix-neuf ou vingt. E : Hum hum. Et l'année dernière j'avais entendu aux informations ils
58 parlaient d'un jeune qui avait eu je crois dans deux matières vingt. Dont je crois en italien.
59 Ce qui me paraît une aberration. E : C'est presque impossible enfin <LB : Et ben non> ça
60 devrait l'être. LB : Pour moi c'est impossible. E : Hum hum. LB : Ben voilà pour moi c'est
61 totalement impossible c'est-à-dire qu'il a. Il a pas fait une faute de/ de/ de grammaire pas
62 une faute de vocabulaire que son texte était parfait surtout que. Euh dans les langues c'est à
63 l'écrit il y a une petite rédaction à faire donc alors lui ça veut dire que les idées étaient
64 parfaites que étaient bien en place que. On a une amie qui a eu/ dont/ dont la fille a eu dix-
65 neuf en français. Une ré/ un commentaire composé <E : (X)> J'ai envie de dire mais mais
66 c'est nous quand on avait seize c'était déjà extraordinaire. E : Hum hum. Pour moi dix-neuf
67 c'est/ c'est aberrant je veux dire normalement elle devrait faire Normale Normale-
68 Supérieure euh lettres (rires) <E : Hum hum> c'est-à-dire une thèse en lettres <E : Oui> Eh
69 ben non elle fait médecine (rires)(rires) LB : Oh ouais non mais, il y a/ c'est pour ça je
70 pense que ça veut plus rien dire maintenant. E : Hum hum. Et là quand (X) quand il est
71 rentré il a/ il a eu cette réflexion il a dit 'ben oui finalement quand j'ai vu mes notes'. 'Si
72 j'avais travaillé j'aurais peut-être pu avoir une mention très bien'.

Au pays des hommes intègres, du Gurma au Yatenga en passant par Ouagadougou

Gisèle Carrière-Prignitz

Université de Pau et des Pays de l'Adour. Courriel : gisele.prignitz@univ-pau.fr

1. Introduction

1. 1. Lieu d'enquête

Place du Burkina Faso : c'est l'un des pays enclavés de l'Afrique de l'ouest, économiquement dépendant des pays côtiers au sud - Côte d'Ivoire, Togo, Bénin, Ghana, du reste traditionnellement pays d'immigration de main d'oeuvre « voltaïque » (d'après l'ancien nom de la Haute-Volta). Il a des échanges aussi avec le Mali à l'ouest et le Niger au nord et à l'est, pays de savane et sahéliens, dont les ressources sont essentiellement l'élevage. La seule culture de rente à signaler est la culture du coton.

La capitale, Ouagadougou, est à la fois la capitale politique de ce pays qui a été rebaptisé en 1984 Burkina Faso (« pays des hommes intègres », d'après un syntagme composite moore-jula) - le nom de Haute-Volta étant hérité de la colonisation-, et s'est doté d'une constitution en 1990, et capitale historique du Mogho naba, empereur de Mosse (ou Mossi), ethnie majoritaire du pays, dont la langue est le moore. Soixante langues ethniques recourent à une langue seconde véhiculaire dans leurs échanges (le jula, langue mandé, étant la principale).

J'ai effectué les enregistrements qui servent de base à ces observations lors d'une enquête menée à Ouagadougou, en novembre 2004. Les paramètres de l'enquête ont été l'ethnie, l'âge, le sexe, la profession et le degré d'instruction. Le choix des locuteurs s'est fait à partir d'un réseau de connaissances que m'autorisait mon insertion dans le milieu universitaire et non universitaire à Ouagadougou. C'est à partir d'une amie travaillant à la bibliothèque que j'ai contacté des employés de l'UO (université de Ouagadougou), ainsi qu'en dehors de l'université par l'intermédiaire d'un retraité de la fonction publique : j'ai eu accès à des personnes de milieux différents mais partageant le français comme langue familière, en particulier lorsqu'ils étaient d'origine ethnique différente. Là se posait un autre problème, c'est que le français pouvait être en compétition (mais plus sûrement en alternance) avec une autre langue, dioula ou mooré. Cependant l'emploi exclusif du français n'était pas absurde car pratiqué en famille dans les « cours » où les enfants l'avaient comme langue première (cas relativement fréquent en ville dans les milieux enseignants ou fonctionnaires).

Classement des locuteurs :

1. Sexe : 4 femmes et 10 hommes.
2. Tranches d'âge : J (jusqu'à 35 ans) : 3 ; M (jusqu'à 50) : 8 ; S (au-delà) : 3
3. Niveau d'étude : primaire (C.E.P.) : 3 ; secondaire et technique : 7; Bac et plus : 3 (dont 1 titulaire du CAPES).
4. Professions : 2 reprographes, 1 agent de liaison, 2 vigiles, dont 1 retraité de l'armée, 1 chef de chantier, 1 homme d'affaires, 1 ménagère, 1 institutrice, 1 inspecteur de l'éducation retraité, 2 cadres administratifs, 1 bibliothécaire, 1 secrétaire de direction.
5. Groupe ethnique et langues : groupe mandé : bobo : 1, bisse : 2, sembla : 1; mossi : 4

+ 1 yarga ; autres gur : gurmanché : 1, birifor : 1 gurunsi : 1, bwaba : 1 , senoufo : 1; peul : 1.

Le français est toujours langue seconde, et parlé à la maison chez ceux qui ont des enfants scolarisés dans la plupart des cas (10 sur 15) mais souvent en alternance.

1.2. L'extrait¹

Le locuteur TI, né le 23 avril 1954 à Fada Ngourma d'ethnie gurmanché (parle gulmancema, le mooré, le français) de parents animistes, a été élevé par un oncle qui l'a amené à se convertir au catholicisme. Il a fait des études secondaires jusqu'en 3e mais a repris une formation d'adulte. Il a été syndicaliste et, en 1980 suspendu après une grève très dure qui été réprimée par le gouvernement de Lamizana. Il a travaillé pour l'USAID (*United States Agency for International Development*, bien implanté en Afrique) comme technicien, et a collaboré à divers organismes non gouvernementaux ou gouvernementaux (en hydrologie DPFH, ONPF : la *Direction des puits, forages et hydraulique* du Burkina et l'*Office national des puits et forages*).

Il est marié et père de 3 enfants ; sa femme est musulmane et ses enfants portent des prénoms chrétiens et musulmans ; il se dit autodidacte. Ses loisirs sont le sport et la musique, et il affiche un goût pour la lecture de romans ; il est retraité mais très actif et fait des voyages pour rapporter de objets d'équipement d'occasion qu'il revend à bas prix.

Signe particulier : il bégaie mais est à l'aise. Le ton adopté ici est joué, il feint de se fâcher. Mais l'échange est enjoué, les protagonistes s'amuse beaucoup quoique le propos soit sérieux. Ils ont choisi le sujet de la conversation qui est développé ici, une controverse sur les origines de leurs ethnies, qui semble être un « classique » pour des personnes qui partagent la même culture (les jeunes citadins y sont moins habitués). Il est en discussion libre avec B, peu lettré, mais qu'il connaît bien et avec qui il s'adresse naturellement en français, bien qu'il comprenne sa langue maternelle, variante du mooré. L'échange est biaisé du fait de leur relation de plaisanterie², qui leur impartit le rôle de supposé esclave et patron, rôle imposé traditionnellement mais esprit de répartie entretenu par la situation d'enquête, qui le met en scène. Le rôle de médiateur est assuré par l'ami commun (Th), lui-même bissa, qui tempère mais aussi distribue la parole. Il est le plus âgé (professeur à la retraite) et le plus lettré. Il n'entre pas dans la controverse, n'entretenant pas de relation de parenté à plaisanterie avec ses deux compères. La discussion, en outre, a lieu chez lui.

2. Remarques générales sur l'oral dans cet extrait

D'emblée, s'instaure le rythme, le lexique et le ton de la plaisanterie parentale ou rakiré avec ses insultes rituelles (la relation mimée par Ti est celle de la dialectique du maître et de l'esclave) ; le thème de la conversation, véritable contexte de palabre - où sont débattus des griefs - s'instaure avec B d'ethnie yarga (singulier du pluriel Yarsé, du Yaatenga, un des royaumes mosse) sur la revendication du rôle de « patron ». Intervient la notion de la chefferie (chez les Gurmanché comme chez les Mossé) dont on se moque mais qu'on révère

¹ Référence de l'extrait dans la base PFC : <bfati11.wav> ; [101,228236 ; 448,703229] (sec.).

² Il s'agit d'une forme d'insulte rituelle entre certains groupes sociaux : les individus cibles de quolibets doivent répondre sur le même ton de raillerie, sans se fâcher : "cette forme de parenté [...] crée une atmosphère de décrispation de tension sociale" et permet "un règlement à l'amiable" des conflits (Badini, 1996 : 114).

(consensus).

Le discours de Ti est criblé de signes d'acquiescement de la part des deux autres, qui ponctuent le déroulement de la parole, notés *hum, hum*, à rôle phatique ou argumentatif, ou de répétitions, des reprises par les interlocuteurs : *les sauver, yalm tenga, des idiots*, ce qui est tout à fait conforme à la prise de parole africaine, et à sa rhétorique.

La rhétorique, qui s'accompagne d'un ton emphatique, à but de provocation (c'est une joute oratoire), joue aussi sur le rythme : les répétitions ne sont pas seulement un accident de l'oral comme le raté *des i, des idiots* (l.10) de l'interrupteur, suivi par *des, des idiots* du locuteur Ti – ou encore le redoublement initial dû au bégaiement, comme l. 15 *ad/ administrateur, q/ qu'on devait, n/-nos enfants, il est enseignant, de, de, de, de formation*. (l.34) - ; mais aussi des reprises caractéristiques de la modalité emphatique : l. 3 *quand, chaque fois... chaque fois*, l. 17 *Mon arrière-grand-père les a commandés. Mon grand-père les a commandés, mon père les a commandés, voilà aujourd'hui moi aussi je les commande. et je sais que je suis né chef, je demeure chef. <(rires)> Je resterai toujours chef* l.22 ;

Une autre particularité de cette prestation orale, c'est que les interlocuteurs cherchent à se couper la parole, même si cela se fait dans la convivialité. On observe des séquences qui sont continuées d'un locuteur à l'autre :

<BFAMB1L: *Euh, ce qui est sûr,* <BFATI1L: *Moi je sais,*> BFATI1L: *que je suis chef.*> (l. 20)

Ou encore :

<BFATH1L: *Euh, vous allez jusque chez, Non, je veux dire, Pourquoi les Gurmanché* <BFAMB1L: *vont dépassez Ouaga, Tenkodogo qui, à côté là*>. *Tout?* <BFATI1L: *Hum hum.*>

BFAMB1L: *pour aller jusqu'au Yatenga pour demander main-forte ?* <BFATH1L: *Jusque chez vous,*> (l.80) FATH1L: *si il y a pas une raison à la base? >*

(et encore à la fin de l'extrait).

Enfin on remarque aussi des bruits expressifs (clics, coups de glotte) qui sont produits par les interlocuteurs, soulignant de façon dramatique l'exclamation, empruntés aux idéophones, adverbes et particules énonciatives balisant le discours, présents dans les langues maternelles, que nous avons eu du mal à transcrire : <BFAMB1L: *C'est pas possible.*> BFATH1L: *Hein ?* <BFATI1L: *Oui.*> <BFAMB1L: *[!!!]. Cela est impossible.*>

3. Références culturelles

Le lexique est évidemment surchargé de références culturelles : l'enjeu est de démontrer la légitimité de la domination d'une ethnie sur l'autre (les Gulmance sur les Yarsé) : outre les mots *patron, chef*, opposés à *esclave*, on perçoit le vocabulaire des relations familiales (*grands-parents et enfants, petits-enfants, ancêtres, arrière grand-mère, petits-fils*) entre groupes ethniques.

Le recours à l'histoire est un ancrage argumentatif : on y évoque les migrations avant la période coloniale, puis la *colonisation* et son *administration*, le contexte des guerres et des épisodes dramatiques du passé : « quand les envahisseurs nigériens, les Haoussa, les Bella » autant que les calamités du présent : *la sécheresse, la famine*.

Le nom d'institutions est particulièrement mentionné : *l'empire du Yatenga, le royaume du*

Yatenga, le royaume du Gurma. Des régions voisines, puissances d'antan sont citées, comme *le Mandingue*, entité à la fois géopolitique et ethno-linguistique. Les peuples limitrophes sont énumérés : « Vous dépassez Ouaga, vous dépassez les Bissa, vous dépassez les Gurunsi, vous allez jusque chez les Yarsé ».

L'explication toponymique, ou anthroponymique, montre un souci de l'étymologie, qui est souvent invoquée en tradition orale. Cela montre que les interlocuteurs sont rodés à ce genre de pratique orale et révèle leur pratique de l'alternance codique. D'ailleurs leur discours est plutôt soutenu : *On les appelait Yalm tenga. <Yalm tenga.> Mais comme ce sont nos enfants, yalmtenga veut dire, quelqu'un qui est bête, c'est-à-dire le village des bêtes. Ou bien c'est la terre des bêtes. <BFATHIL: Des, des idiots (l. 8-10)*

La référence à *l'école ancienne* (c'est-à-dire l'« école des blancs » où le maître était respecté, menait ses élèves d'une main de fer, pratiquait le symbole, par opposition aux maîtres d'aujourd'hui qui ne présentent pas les mêmes garanties de compétence !) est le garant du sérieux du conseil que l'on vient demander au *grand-frère* « parce qu'il a été enseignant, et il connaît pas mal de l'histoire du Burkina » (l. 37). D'autres préjugés apparaissent, à la base de cet échange énergique et exagéré, comme l'étiquette de « désert » pour désigner les zones du nord de pays – il est vrai durement affectées par la sécheresse de 1974.

L'extrait est donc imprégné de valeurs partagées, qui sont convoquées dans la bonne humeur, transposées dans un passé mythique ou historique, pour traduire des préoccupations actuelles, en particulier les relations interethniques, les problèmes de frontières, l'économie de la sous-région et les difficultés écologiques bien présentes.

4. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

4.1. Lexique

Le lexique employé comporte des lexies qui sont couramment employées dans l'aire géographique de la sous-région : les individus qui parlent ont fait soit des études à l'étranger soit des voyages d'affaires dans les pays limitrophes du BF et appartiennent à une génération qui recevait une éducation africaine assez semblable au Mali, au Niger, en Haute-Volta et au Sénégal.

- Les mots du champ lexical de la famille sont employés dans un sens connoté : ainsi *arrière-grand-mère* (l. 6) est synonyme d' « ancêtre » (l.5, l.32) ; de même *grand-parent* (l.11-12) ; dans la série associative, on a *enfants* (l. 13), *petits-fils* (l. 6) et *fils* (l. 11), puis *petits-enfants* (l.80) qui renvoient simplement à la descendance. Le terme de *grand frère* (l. 36) est un terme de respect à l'égard d'un aîné, mais ne dénote pas le lien de parenté.
- Le registre militaire est présent tout au long de l'extrait, montrant le côté agonistique de la joute oratoire : l.6-17 *commandé* (répété en rythme ternaire) puis en clause commande; *chef* ; on peut y associer le couple *esclave / patron* qui reflète une pratique très ancienne perpétuée dans la parenté à plaisanterie;
- Dans le domaine de l'aide (*prêter main-forte* , l. 3, 51, demander main-forte l. 77, sauver , l. 5, aider , l., 71, demander de l'aide l. 72, 83), le contexte *vous vous retournez vers nous. pour que nous venions solliciter, demander Euh au bon Dieu pour que la pluie vienne. Et chaque fois que nous venons le même jour il y a la pluie* renvoie à un pouvoir supposé des Gurmantché : on leur prête le don de

divination et d'intercession auprès de la divinité (l. 52-53).

- Un distinguo subtil s'instaure entre *c'est vrai* (l. 27) et *c' est pas vérifié* (l. 28) pour ne pas perdre la face. Le maniement du vocabulaire est donc précisé, voire sophistiqué. L'emploi des mots est teinté des habitudes de pensée africaine, comme celui de *pas normal* au sens de situation critique, mais sans notion normative de « déviance ».
- On remarquera l'emploi d'une proforme, un substitut lexical, « chose », pour pallier une carence dans le vocabulaire, un mot qui échappe au locuteur et que complète l'interlocuteur : *les, les chose*, <BFAMB1L: *Les envahisseurs, euh.*> *oui, les envahisseurs nigériens* (l. 68)

4.2. Morphologie

On constate une certaine homogénéité de niveau, même si la souplesse de l'oral permet de passer de formes plus conformes à la norme à d'autres moins académiques, ce qui constitue la caractéristique essentielle du français parlé en Afrique. Le paradigme verbal est parfaitement utilisé, à une nuance près (cf infra). Le subjonctif est de mise après « pour que » : *pour qu'on vienne vienne vous prêter main forte* (l. 50-51) *pour que nous venions solliciter, demander Euh au bon Dieu pour que la pluie vienne.*

Dans cet extrait on ne relève ni la "suppression de l'article" ni des "alternances morpho-phonologiques incertaines", sauf dans deux cas chez l'interlocuteur de TI : *on vous est sauvés* -avant l'extrait- (influence du passif : *vous êtes sauvés* ?) et *on vous est vus dans les problèmes* (l. 91 ; (influence de la première personne ?)³. Le même locuteur commet aussi une forme irrégulière d'accord du déterminant possessif *nous sommes votre patron* . Il utilise régulièrement les formes sans le *ne* discordantiel de négation : *Non non, c'est pas possible* (l. 52, 56).

4.3. Syntaxe

Dans ce domaine, je serai amenée à relever des traits qui ne sont pas spécifiques aux "lettrés", mais dont la fréquence est une caractéristique de cette catégorie de locuteurs.

4.3.1. Construction absolue

Construits sans compléments exprimés, les verbes considérés finissent par se figer dans une acception univoque ; il y a plusieurs emplois de verbes sans valence complément : *je refuse* (60) ; *ce qu'il peut faire, il fait* (90).

Corollairement on constate l'absence de compléments anaphoriques (cf. son interlocuteur BH, 45 ans) *Il y a des fonctionnaires qui n'ont pas voulu rejoindre quand on a eu notre indépendance et qui sont restés* et chez Ti *pour camoufler un peu* (15).

³Béatrice A. Boutin, qui me fait l'amitié de me relire, me fait remarquer qu'il peut s'agir d'une même réalisation phonique pour "est" et "a" à la troisième personne. En bonne transcription, il aurait convenu de graphier <a>, même si la réalisation apparaît sous l'une ou l'autre forme.

4.3.2. Constructions subordonnées

Les phrases comportent des subordonnées, en particulier temporelles avec une variation des formes : *quand, chaque fois que* (l. 4-5) ou *comme, quand* (l. 11-12) avec reprise par *que* : *Comme nos grands parents étaient là-bas, quand la colonisation est venue et q/-qu'on devait, donner des noms.*

On a également la cause avec *parce que* : *le grand parent a dit 'au lieu de dire yalmtenga, on n'a qu'à dire yaatenga parce que ce sont n/-nos enfants'* (l. 13).

On observe une variante, qui est dans la mesure où : *D'accord, il va nous départager dans la mesure où il est là* (l. 41).

Cela appuie une démonstration par des preuves liées au cadre historico-idéologique qu'il défend. Mais la subordination à l'oral peut connaître une interruption comme dans cette anacoluthie : *Mais comme ce sont nos enfants, yalmtenga veut dire, quelqu'un qui est bête, c'est-à-dire le village des bêtes* (8-9)

4.3.3. Discours indirect

Un autre domaine où la spécificité africaine se fait davantage sentir, ne serait-ce que par une extension plus grande donnée à des tours qui seraient enregistrés chez des locuteurs natifs du français, est le discours rapporté. L'apport polyphonique d'une tierce voix, la présence d'un co-énonciateur est rattaché de façon souple à l'énoncé en cours qui l'introduit :

- soit par juxtaposition paratactique : *tu as commencé à dire tu es patron, <(rires)> à lui et à moi* (l. 41).

- soit à l'aide de balises de discours : **Bon, que bon** (+ discours direct) : (l'interlocuteur de Ti, 45 ans, illettré) *Donc quand les gens de S ont dit **que** vraiment il n'y a plus de problèmes ils ont dit **bon** dans ce cas vous nous a sauvés ; (idem) nous on a dit **que bon** maintenant vous allez rester à Fada vous ne bougez plus.*

4.3.4. Modalité interrogative

Elle connaît des empiètements de la forme directe sur l'indirecte : <grand-frère, il n'a même pas encore répondu à- est -ce que tu es d'accord - nous nous sommes vos grands-parents je veux oui ou non s'il me répond oui s'il me répond non>.

4.3.5. La particule « là » post-posée

Elle apparaît finalement assez peu, dans une proportion moindre que les énoncés de plus jeunes, sans doute, ou de moins lettrés. : on peut relever le déictique l. 14 *le Yalm tenga là*, et avec une localisation l.77 : *Pourquoi les Gurmanché <BFAMBIL: vont dépassez Ouaga, Tenkodogo qui, à côté là. Cet indice stéréotypé de l'« africanité » du discours est donc pratiquement absent ici.*

4.3.6. Thématization et focalisation

Alors que la construction pseudo-clivée est fréquente en français standard, elle n'apparaît que rarement dans la variété considérée : ici on relève une amorce de pseudo-clivée, qui avorte ensuite : *Ce qu'il a dit, <(rires des autres)> il a dit tout à fait le contraire.* C'est une forme de thématization, qui peut apparaître aussi sous la forme de l'existentiel : « il n'y a personne qui », qui est couramment utilisé en français standard ; ce tour amène une thématization sous la forme « quelqu'un » : *quelqu'un ne voudrait pas qu'on dise que son fils est idiot* (10-11).

La mise en valeur par l'extracteur *c'est ... que* est courante, et même développée (y compris avec un quantificateur négatif) : c'est un procédé de rhématisation (on rencontre des doubles focalisations, du type 'c'est ma première fois de voyager') *Grâce au Gurma, que le Yatenga existe* (l. 7). Curieusement dans cet exemple, le présentatif *c'est* n'est pas exprimé et seul le *que* de démarcation du thème par rapport au focus permet l'extraction : (c'est) *grâce au Gurma, que le Yatenga existe*.

5. Prononciation

5.1. Niveau segmental

5.1.1. Voyelles

Le locuteur présente certaines caractéristiques du français du Burkina, relativement proche, par ailleurs, du français standard. Les oppositions voyelles mi-fermées et mi-ouvertes sont normalement maintenues en syllabes ouvertes comme en syllabes fermées : *une autre chose* ; *la terre des bêtes* (légèrement fermé) ; *sécheresse*. Les oppositions existent entre les voyelles nasales postérieures : *comportement* ; *moment* / *demander* (le *an* est très fortement articulé au niveau nasal, du fait de l'accentuation martelée de Ti, qui s'amuse à « impressionner son adversaire ») : [komãndə] ; *vont*, *patron* ; et antérieures : *nigérien* ; *main-forte* / *besoin* ; *loin* (légèrement fermé); quelqu'*un*.

5.1.2. Codification du schwa à observer

L'existence d'un schwa en français du Burkina Faso n'est pas prouvée ; en effet, la voyelle centrale généralement graphiée par « e » ne présente pas plus de variation phonétique que d'autres voyelles en position atone. Ainsi, la voyelle est présente dans les monosyllabes : *ce qu'il a dit, que, je, de, le contraire, <je ne peux pas dire que ce que vous avez dit là c'est vrai>*. En position interne, il est volontiers prononcé : *appelés, demeure, réellement, dans la mesure, exactement*. En finale, elle est normalement absente en français du Burkina Faso, bien que Ti prononce souvent un schwa final, du fait de l'accentuation très marquée.

5.1.3. Consonnes

L'inventaire consonantique de Ti diverge peu du système standard de France. On note la réalisation apicale du /R/, prononciation relativement fréquente au Burkina Faso. Cette vibrante alvéolaire apparaît notamment en position d'attaque syllabique, dans : *royaume* (3) *Il rampe* (62). En position coda, le /R/ est prononcé de façon variable. On entend une réalisation apicale dans : *l'histoire, empire, mère, dire, par* ; *enseigner auprès de grand-frère si, parce qu'il (...) connaît (...) l'histoire du Burkina*. Dans les groupes consonantiques, le /R/ subit les mêmes variations. En position forte de 2^e consonne de groupe accentué, le /R/ est réalisé en vibrante alvéolaire : *contraire, parce que, prêté, agressés, grand, grâce, C'est vrai*. En première position de groupe, il est atténué : *courbe* ; <BFATIIL: *Les Gurmantché, non les Gurmantché.*> (66) voire effacé : *pourquoi, porte*, ou reçoit une réalisation constrictive vélaire [ɣ] *comportement* (influence du mooré). En 2^e consonne de groupe final, il chute facilement : *ancêtres* ; *dans le désert*; *nord*. Les occlusives vélares, en 1^e position de groupes consonantiques en position faible, tendent à disparaître ou à se glottaliser, par exemple dans : *expliquer* [ɛsplike]. On note enfin la légère palatalisation de la fricative post alvéolaire sourde [ç] dans : <je sais que je suis né **chef**, je demeure **chef**>.

5.2. Niveau suprasegmental

5.2.1. Réductions et liaisons

On remarque aussi dans l'extrait des **réductions** (*c'est-à-dire* l. 4) : l'écrasement du groupe [saadiɤ] est dû à l'absence de liaison, qui amène une contraction des voyelles et une assimilation en /a/. Le locuteur semble privilégier l'enchaînement sur la liaison dans : *Voilà, il faut toujours ajouter ça. Mais on trouve la liaison* en [t] après quand : *quand il y a la sécheresse, quand il y a la, la famine* (l. 50) *tout à fait* (2). Il y a cependant absence de liaison pour : *son fils est # idiot ; fut # un Gurmanché ; quand # un ; ils ont fait # appel*. En ce qui concerne les liaisons, Ti suit la norme locale, similaire à celles des variétés actuelles de français hexagonal. Il fait systématiquement la liaison en [n] avec *on* suivi de voyelle, en [z] après un pluriel, par exemple : *des idiots* (l. 10), *nos enfants* (l. 13), *les a commandés* (l. 16); en [z] avec *plus* dans *plus au Nord*. Il ne fait pas la liaison, facultative en français actuel, dans : *en arrivant ici, cela est impossible, s'il y a pas une raison à la base, ils ont fait appel*. Dans ces segments d'énoncés, le locuteur enchaîne les voyelles sans rupture. Au contraire, il insère un coup de glotte entre les deux voyelles dans : *chaque fois qu'ils étaient agressés* [ɛʔa] ; *on les a appelés* [aʔa]; *il est enseignant* [ɛʔã].

5.2.2. Accentuation

L'accentuation, en français du Burkina Faso, tend à séparer les mots d'un même syntagme et ne porte pas toujours sur la dernière syllabe. L'extrait représente, dans l'ensemble, une accentuation proche du français standard. En effet, le locuteur accentue généralement la dernière syllabe des syntagmes ou groupes rythmiques. Dans certains cas, cependant, formules autocentrées et reprises consensuelles l'emporte sur la diction normative ou standard : *<Parce que <(rires)> l'histoire même dit, <Oui.> que l'empire d/, du Yateng/, le royaume du Yatenga, <Hum hum.> a toujours prêté main forte au royaume du Gurma. C'est-à-dire que quand, chaque fois qu'ils étaient agressés, chaque fois qu'ils étaient attaqués par le Mandingue, <Hum hum.> il fallait l'empire du Gurma pour venir les sauver. Et l'histoire dit, que leur ancêtre, <Hum hum.> leur arrière grand-mère, <Hum hum.> vient du Gurma. Donc, ce sont d'abord nos petits-fils. Grâce au Gurma, que le Yatenga existe.*

Les effets rhétoriques tendent alors à mettre les mots en valeur à l'aide de durèmes et montées intonatives : *je sais que je suis né chef, je demeure chef. <(rires)> Je resterai toujours chef. Mais toi tu cries, pour te donner, quelque chose de moi où je le suis déjà.* Dans tous ces cas, l'accentuation comporte une augmentation de l'intensité mais aussi une montée du ton.

On voit que les différences qui peuvent exister entre la variété étudiée ici et le français « de France » repose essentiellement sur des phénomènes de mise en oeuvre du discours et de normes concernant la prise de parole, les tours et la construction discursive de la parole partagée. C'est particulièrement frappant pour Ti qui n'a ni les mêmes intonations, ni le même débit quand il parle seul (cf. entretien guidé).

Bibliographie

- Badini, A. (1996). Les relations de parenté à plaisanterie : élément des mécanismes de régulation sociale et principe de résolution des conflits sociaux au Burkina Faso. In Otayek-Sawadogo-Guingane (dir.), *Le Burkina entre révolution et démocratie* (1983-1993). Karthala :101-116
- Batiana, A. (1991). Chocobit et gros mots. Quelques remarques sur la norme et le lexique du français au Burkina Faso. In : *Inventaires des usages en francophonie : nomenclatures et méthodologies*, AUPELF, Actualité scient., John Libbey, Eurotext, Paris-Londres : 1993 : 203-212
- Batiana, A. (1998). La dynamique du français populaire à Ouagadougou (Burkina Faso). In Prignitz, G. & A. Batiana, *Dynamiques sociolangagières* n°1, Francophonies africaines, Rouen : PUR : 21-33.
- Batiana, A. & C. Caitucoli (1991). Aspects du multilinguisme au Burkina Faso", in L.-J. Calvet, *Des langues et des villes* Dakar : 345-351.
- Batiana, A. & G. Prignitz (1993). Chocs des langues à Ouagadougou », *Afrique contemporaine*, numéro spécial 4e trimestre 1993, Paris : la documentation française: 98-107.
- Corpus africains (1991). Publication du programme "norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone", (dir. G. Manessy) *Etude et gestion du multilinguisme pour le développement dans l'espace francophone*, Nice : C.E.P.-IDERIC-APDERIC : 97p.
- Lafage, S. (1989). Premier inventaire des particularités lexicales de Haute-Volta, *Bulletin de l'observatoire du français en Afrique* n° 6, Paris : Didier-érudition.
- Leclerc, J. Présentation du Burkina Faso sur le site <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/burkina.htm> (mise à jour de 2006)
- Manessy, G. (1991). Observations provisoires sur les "Corpus africains", *Bulletin du C.E.P. (Centre d'Etude des Plurilinguismes)* n° 12, Nice : IDERIC, 55-63.
- Manessy, G. (1994). Pratique du français en Afrique noire francophone, *Langue française* n°104 : 11-19.
- Napon, A. (1992). *Etude du français des non-lettrés au Burkina Faso*, thèse de doctorat nouv. régime, Univ. de Rouen : 322 p. ; Annexes : 130 p.
- Napon, A. (2001). Les comportements langagiers dans les groupes de jeunes en milieu urbain. Le cas de la ville de Ouagadougou. In *Cahier d'études africaines* n°163-164, XLI-3-4, Langues déliées : 697-710.
- Nyamba, A. (2001). Les relations de plaisanterie au Burkina Faso : un mode de communication pour la paix sociale. In *Cahiers du CERLESHS* n°18, Ouagadougou : Presses universitaires : 57-83
- Poutignat, P. & P. Wald (1979). Français et sango à Bouar : fonctions marginales du français dans les stratégies interpersonnelles. In P. Wald et G. Manessy, *Plurilinguismes : normes, situations, stratégies*, Paris, l'Harmattan : 201-230.
- Prignitz, G. (1995) Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, pays essentiellement multilingue et résolument francophone. In de Robillard & Beniamino, ed., *Le français dans l'espace francophone*, Paris : Champion, tome 2 : 547-564.

Prignitz, G. (2000). Usages du français en Afrique noire : l'exemple du Burkina Faso, *Actes de la XVIIIe Biennale de la langue française* à Ouagadougou. Paris : 364-380.

Prignitz, G. (2004). 20 ans après, ou de l'enquête individuelle aux grands corpus », in *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. AUF, Colloque de Ouagadougou 31 mai-1^{er} juin Université de Ouagadougou : 131-152. On peut le consulter sur <http://www.sdl.auf.org>

Prignitz, G. (2005). Observations sur un corpus récent recueilli à Ouagadougou. In *Le français en Afrique* – n° 21, INaLF-CNRS, université de Nice.

Prignitz, G. (2006). Quelques traits de sémantaxe dans le corpus burkinabè : de l'intonation à l'appropriation du français. Colloque international PFC : Phonologie du français : du social au cognitif, 7-9 décembre 2006 (site PFC).

Sissao, A. J. (2002). *Alliances et parentés à plaisanterie au Burkina Faso* ; mécanismes de fonctionnement et avenir, préface du professeur Jacques Chevrier, Sankofa & Gurli éditions : 186 p. sankogur@hotmail.com

Zongo, B. (1996). Propositions pour une description des structures syntaxiques de l'alternance des langues : l'exemple mooré-français. *Bulletin du ROFCAN* 10, Univ. Nice : 121-141.

Annexe 1 : transcription de l'extrait

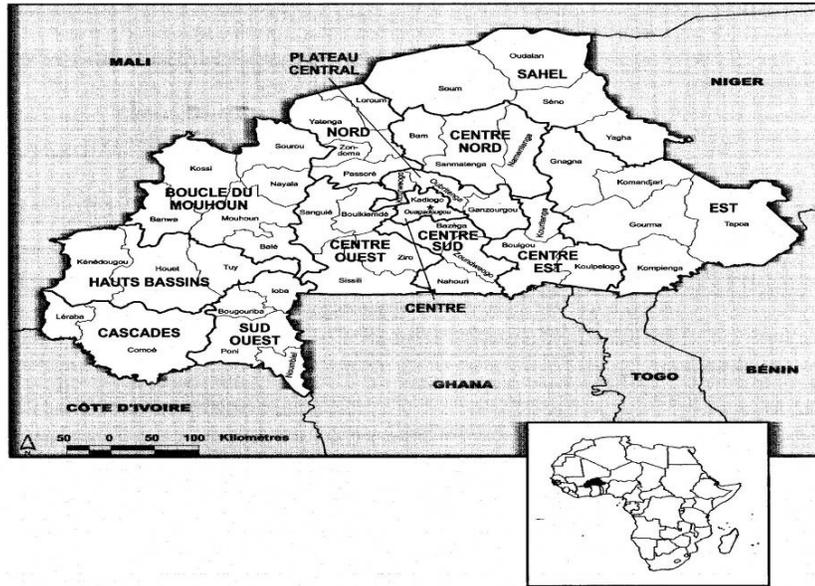
Enquête transcrite et codée par Béatrice Akissi Boutin, ERSS – Université de Toulouse Le Mirail, & ILA – université de Cocody-Abidjan, et sélection d'extrait effectuée par Gisèle Carrière-Prignitz, Université de Pau et des Pays de l'Adour

1 BFATIIL: Ce qu'il a dit, <(rires des autres)> il a dit tout à fait le contraire. Parce que <(rires)>
2 l'histoire même dit, <Oui.> que l'empire d/, du Yateng/, le royaume du Yatenga, <Hum hum.> a
3 toujours prêté main forte au royaume du Gurma. C'est-à-dire que quand, chaque fois qu'ils étaient
4 agressés, chaque fois qu'ils étaient attaqués par le Mandingue, <Hum hum.> il fallait l'empire du
5 Gurma pour venir les sauver. <Les sauver.> Et l'histoire dit, que leur ancêtre, <Hum hum.> leur
6 arrière grand-mère, <Hum hum.> vient du Gurma. Donc, ce sont d'abord nos petits-fils. Grâce au
7 Gurma, que le Yatenga existe. Et encore je vais vous expliquer une autre chose. <hum hum.> Le
8 Yatenga ne s'appelait pas Yatenga. On les appelait Yalm tenga. <Yalm tenga.> Mais comme ce sont
9 nos enfants, yalmtenga veut dire, quelqu'un qui est bête, c'est-à-dire le village des bêtes. Ou bien
10 c'est la terre des bêtes. <BFATH1L: Des i/, des idiots. (rires)> Des, des idiots. Mais, quelqu'un ne
11 voudrait pas qu'on dise que son fils est idiot. <(rires)> Comme nos grands parents étaient là-bas,
12 quand la colonisation est venue et q/-qu'on devait, donner des noms, <Hum hum.> le grand parent a
13 dit 'au lieu de dire yalmtenga, on n'a qu'à dire yaatenga parce que ce sont n/-nos enfants' Au moins
14 pour camoufler un peu, le Yalm tenga là. Donc, on les a appelés Yaatenga. <(rires contenus)> Donc
15 voilà, <(rires contenus)> et encore il oublie une chose. Le premier adm/ administrateur dans le
16 Yatenga fut un Gurmantché. Mon arrière-grand-père les a commandés. Mon grand-père les a
17 commandés, mon père les a commandés, voilà aujourd'hui moi aussi je les commande. vous voyez
18 que quand le truc brûle même, il crie, il veut dire que lui est patron. Est-ce que moi je, est-ce que j'ai
19 besoin de dire que je suis patron?
20 BFAB1L: Euh, ce qui est sûr, <BFATIIL: Moi je sais,>
21 BFATIIL: que je suis chef. J'ai pas besoin de chanter sur tous les toits que je suis chef. Puisque
22 <BFAB1L: Non.> je sais que je suis né chef, je demeure chef. <(rires)> Je resterai toujours chef.
23 Mais toi tu cries, pour te donner, quelque chose de moi où je le suis déjà. Donc, alors <BFAB1L:
24 Ah,> tu peux continuer je t'écoute (claquement de mains.).
25 BFAB1L: Ce qui est sûr, tout ce que vous avez dit, <BFATIIL: C'est vrai.>
26 BFATIIL: Non, dis 'c'est vrai'. <BFAB1L: Non, tout ce que vous avez dit, > Dis 'c'est vrai' et puis
27 on continue.
28 BFAB1L: Non, là je ne peux pas dire, pour l'instant, je ne peux, je ne peux pas dire c'est vrai parce
29 que, <(rires)> <BFATIIL: Hum.> c'est pas vérifié. C'est pas vérifié et puis, bon, ce que vous avez
30 dit là <BFATIIL: Oui.>. Vous avez des ancêtres,
31 BFATIIL: Mais, le grand frère est là, il connaît l'histoire. <BFAB1L: Vous avez des ancêtres, hein,
32 vous avez des ancêtres, parce que si,>
33 BFAB1L: euh, réellement ce que vous dites là, c'est pas vrai <BFATIIL: Lui il est, lui il est
34 enseignant, de, de, de, de formation.> <BFATH1L: Attends,>
35 BFATH1L: il n'a qu'à se tromper. <(rires) (inaudible)>
36 BFAB1L: Donc dans ce cas, <(rires)> euh, moi je vais me renseigner auprès de grand-frère si, parce
37 qu'il a été enseignant, <BFATH1L: Oui.> et il connaît pas mal de l'histoire du Burkina. <
38 BFATIIL: Et, et d'abord il a été enseignant et il a fait l'école ancienne.>
39 BFATH1L: Oui, oui. <BFATIIL: Voilà, il faut toujours ajouter ça.> Donc,
40 BFAB1L: Donc, moi, pour l'instant je ne peux pas dire que ce que vous avez dit là, c'est vrai.
41 BFATIIL: D'accord, il va nous départager dans la mesure où il est là. <BFATH1L: Non, bon,>
42 BFATH1L: moi je te laisse exposer tous tes arguments. Puisque toi, en arrivant ici tu as commencé
43 à traiter tout le monde d'esclave, tu as commencé à dire tu es patron, <(rires)> à lui et à moi. Ben, il
44 faut que tu nous dises exactement pourquoi. <(rires)> On ne sait pas pourquoi.
45 <BFAMB1L: Non, mais je suis patron, je suis, en tout cas,>

46 BFAMB1L: Mais bon, pour vous, bon,
47 BFATI1L: Même, jusqu'aujourd'hui. <BFAMB1L: Non non, pour vous,> Laissez-moi dire. quand il
48 y a la sécheresse, quand il y a la, la famine, vous vous retournez vers qui? Vers le Gurma
49 <BFAMB1L: Non, c'est pas.> pour qu'on vienne vienne vous prêter main forte <BFAMB1L: Non,
50 c'est pas possible.> vous vous retournez vers nous. pour que nous venions solliciter, demander Euh
51 au bon Dieu pour que la pluie vienne. Et chaque fois que nous venons le même jour il y a la pluie.
52 <BFAMB1L: il y a jamais eu>
53 BFAMB1L: Il y a, il y a jamais eu ça, il y a ja/ il y a jamais eu ça.
54 BFATI1L: Mais le grand frère peut en témoigner. <BFAMB1L: Non non, c'est pas possible.>
55 BFATH1L: Bon, <BFAMB1L: C'est pas possible, je refuse> attends. <(rires)> Quand euh, quand
56 un, un, un, un, un, un du Yatenga, <BFAMB1L: Oui.> va chez, en pays gurmanché, <BFAMB1L:
57 Oui.> comment il se comporte devant l'empereur des Gurmanché?
58 BFAMB1L: Comment il se comporte? <BFATH1L: Hum.> Mais, est-ce qu'il y a un comportement,
59 euh, (sss).
60 BFATI1L: Il rampe, il est courbe sur le sol. <BFATH1L: Il rampe.> <BFAMB1L: C'est pas
61 possible.>
62 BFATH1L: Hein ? <BFATI1L: Oui.> <BFAMB1L: [!!!]. Cela est impossible.> Mais, bon, toi tu
63 dis, <BFAMB1L: Hum.> c'est parce que les Yarsé sont allés aider
64 BFAMB1L: les Gurunsi, <BFATI1L: Les Gurmantché, non les Gurmantché.>
65 BFATH1L: les, les Gurmantché, quand les, les chose, <BFAMB1L: Les envahisseurs, euh.> oui,
66 les envahisseurs nigériens <BFAMB1L: Oui.>, hein, les Haoussa, les Bella sont venus les attaquer,
67 <BFAMB1L: Hum hum. Oui.> ils ont fait appel aux Yarsé, qui sont venus les aider <BFAMB1L:
68 Hum.>. Hum? <BFAMB1L: Oui.> Mais est-ce que, vous n'êtes pas les seuls <BFAMB1L: Hum
69 hum.> à appeler des gens pour vous aider. Mais, à partir du moment où vous. D'abord pourquoi
70 vous allez <BFAMB1L: Non.> jusqu'au Yatenga, <BFAMB1L: Ouais.> pour demander de l'aide?
71 Vous dépassez Ouaga, vous dépassez les Bissa, vous dépassez les Gurunsi, <BFAMB1L: Hum
72 hum.> vous allez jusque chez les Yarsé (xx) <BFATI1L: Qui sont plus loin.>
73 MB (Chez les Yarsé, Chez les Yarsé. Où ça?)
74 BFATH1L: Euh, vous allez jusque chez, Non, je veux dire, Pourquoi les Gurmanché <BFAMB1L:
75 vont dépassez Ouaga, Tenkodogo qui, à côté là>. Tout? <BFATI1L: Hum hum.>
76 BFAMB1L: pour aller jusqu'au Yatenga pour demander main-forte ? <BFATH1L: Jusque chez
77 vous,>
78 BFATH1L: si il y a pas une raison à la base? <BFAMB1L: Hum hum.> Lui, il dit que vous êtes ses
79 petits-enfants.
80 BFATI1L: Et ça, il peut pas nier c'est l'histoire qui le dit. <BFATH1L: Si c'est pas pour ça là,>
81 BFATH1L: pourquoi ils vont aller jusque chez vous là-bas pour demander de l'aide, <BFAMB1L:
82 Hum hum.> alors qu'ils, ils traversent tout le Burkina, pour aller chez vous là-bas, vous vous êtes au
83 nord eux ils sont,
84 BFATI1L: Dans le désert. <BFATH1L: Dans le désert là-bas> <BFAMB1L: Non, vous sa/, vous,>
85 BFAMB1L: Vous savez que, vous savez que le Yadega, <BFATH1L: Hum hum.> les Yadega
86 n'aiment pas que quelqu'un, Euh, c'est-à-dire que le Yadega, c'est quelqu'un qui est ouvert à, à, à
87 tout le monde. C'est-à-dire, quand il voit quelque chose qui n'est pas normal, <BFATH1L: Hum
88 hum.> (xx) ce qu'il peut faire, il fait. Donc c'est par rapport à ça que on vous a, on vous est vus dans
89 les problèmes.

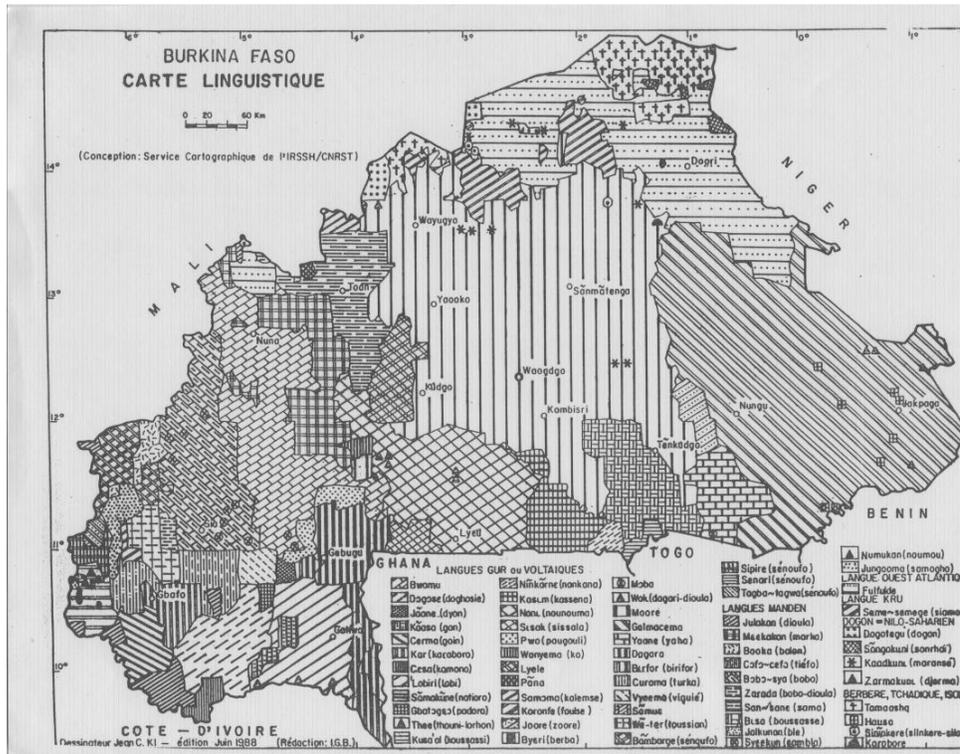
Annexe 2 : Cartes

BURKINA FASO



xxviii | Carte du Burkina Faso

Extrait du rapport 2003 INSD
 OAC Macro, Calverton, Maryland, USA



Les Aveyronnais de Paris : description d'un français du Midi parisianisé

Elissa Pustka

Ludwig-Maximilians-Universität, Munich & MoDyCo UMR 7114, Université de Paris X - Nanterre

Courriel : elissa.pustka@romanistik.uni-muenchen.de

1. Paris-terroir et Paris-creuset

Depuis le Moyen-Âge, la région parisienne forme un *melting pot*, dans lequel ce ne sont pas les *Parisiens de souche*, mais les *Parisiens d'adoption* qui constituent la majorité de la population (cf. Lodge 1998, Walter 1998, Pinçon/Pinçon-Charlot 2004). Ce brassage de populations conduit à un 'mélange' de langues et de variétés qu'on appelle *koinésation*. Le français lui-même est basé sur un tel amalgame de dialectes romans au Moyen-Âge (cf. Lodge 1998) et on peut considérer encore aujourd'hui *Paris-creuset* comme le moteur de la langue française (Walter 1998).

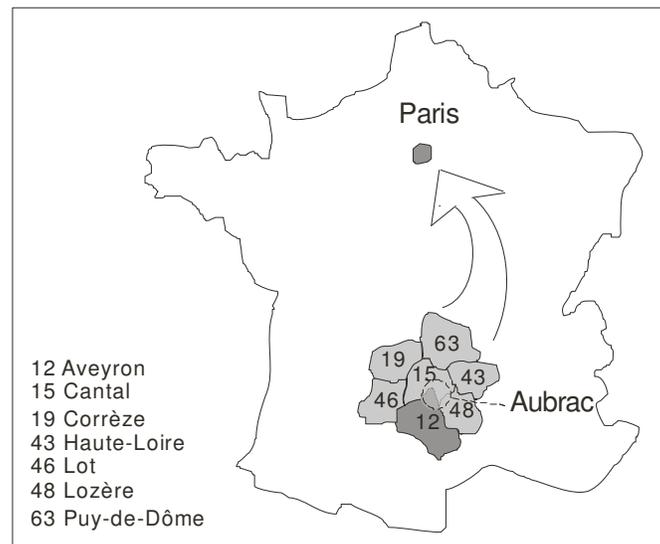


Figure 1 : L'Auvergne vue de Paris (Pustka 2007a : 95)

Le groupe de migrants internes le plus important dans la capitale française est celui des 'Auvergnats'. Sous cet ethnonyme, les Parisiens regroupent les originaires de l'Aveyron, du Cantal, de la Lozère, du Lot, de la Corrèze, de la Haute-Loire ainsi que du Puy-de-Dôme (cf. figure 1). Du fait de leur présence numérique¹, les Aveyronnais – surtout ceux venant de la région montagneuse de l'Aubrac dans le nord du département – sont considérés par les Parisiens comme Auvergnats de Paris par excellence. On parle souvent d'une véritable 'mafia aveyronnaise', qui se réunit dans des amicales de village, des groupes folkloriques, un foyer de jeunes travailleurs et même une propre paroisse. L'« Auvergnat », indissociable du métier de *bougnat*, marchand de vin et charbon, constitue un véritable mythe parisien, immortalisé entre autres dans *Le Bouclier Arverne* d'Astérix et la « Chanson pour l'Auvergnat » de Georges Brassens. Après la deuxième guerre mondiale, les 'Auvergnats' ont cependant

¹ On compte 320 000 originaires de l'Aveyron en région parisienne contre seulement 260 000 dans l'Aveyron même (cf. Crozes/Magne 1993).

abandonné le charbon pour se consacrer entièrement au secteur qu'ils nomment eux-mêmes 'la limonade'. Aujourd'hui encore, ils possèdent 60% des cafés de Paris, dont les plus célèbres, la Brasserie Lipp et le Café de Flore (Crozes/Magne 1993, Tardieu 2001, Sobotta 2003, 2006, Pustka 2007).

2. L'extrait sonore

La locutrice interviewée dans l'extrait transcrit ci-après est une représentante assez typique des « Auvergnats » de Paris. Il s'agit d'une femme âgée de 52 ans au moment de l'enquête (2002), née dans une ferme dans la commune de Lacroix-Barrez dans le Nord-Aveyron, qu'elle a quitté à l'âge de 19 ans pour 'monter' à Paris, où elle a d'abord travaillé comme caissière et serveuse dans un bar-tabac, ensuite comme employée de bureau. Aujourd'hui, elle est retraitée (invalidité). Elle habite Villejuif, commune de presque 50 000 habitants, à quelques kilomètres au sud de Paris. La locutrice a gardé des liens très forts avec son département d'origine : son mari est également Aveyronnais, arrivé à Paris pendant l'adolescence. Elle y retourne plusieurs fois par an et travaille comme bénévole dans la *Fédération Nationale des Amicales Aveyronnaises*.

Le sujet abordé dans l'interview concerne les relations entre les Parisiens et les Provinciaux dans le creuset parisien, notamment leurs représentations réciproques. La locutrice appelle le « titi Parisien² » (l. 46) un « égoïste » (l. 4) qui vit au rythme « métro, boulot, dodo » (l. 2). Elle considère que les mentalités sont très différentes : « le vrai Parisien n'aime pas tellement le Provincial » (l. 30) et – plus particulièrement – il se moque de son accent (l. 32-41). Elle dit d'elle-même être restée Aveyronnaise (l. 7) et avoir gardé ses habitudes, par exemple celle de préparer de la soupe le soir au lieu de manger des plats cuisinés (l.10-27) – même si elle considère avoir un esprit plus ouvert que les Aveyronnais restés en Aveyron (l.15/16).

3. Particularités de l'oral

L'extrait présenté contient une multitude de traits du français parlé :

- **hésitations** : *euh* (l. 5, 9, 15, etc.), allongements (p.ex. *peu*, l. 1, *très*, l. 2, *pas*, l. 5 etc.).
- **répétitions** : *moi je, je vis un peu, je vis un peu comme là bas* (l. 14), *il vit, il vit à Paris* (l. 29), *il aime, il aime dire* (l. 29/30), *l'accent vraiment un petit peu, un petit peu moqueur* (l. 41/42), *ils m'ai/, ils m'aimaient, ils m'aimaient pas trop* (l. 43), etc.
- **reformulations** : *nous les Provin/, le, les gens de la province* (l. 3), *moi je suis, moi je reste* (l. 7), *je mange varié, je fais une, une alimentation variée* (l. 19/20), *j'étais quand même de, j'arrivais de ma province* (l. 44), etc.
- **amorces d'énoncés inachevés** : *il est pas très* (l. 2), *c'est un peu difficile à* (l. 2), *on est peut-être plus aussi hum* (l. 3/4), *C'est pas euh, enfin.* (l. 5), *ça s'est un petit peu* (l. 34), *Ça faisait euh.* (l. 38), etc.
- **ruptures dans la syntaxe de l'énoncé** : *il est pas très euh, il a pas le même état d'esprit* (l. 5), *Moi je leur, mettons on me demandait* (l. 40), *ils, eux, eux, le Parisien, lui c'est la mer hein qu'il recherche* (l. 53/54), etc.

² Le *titi parisien* (*titi* est une réduplication de *ti*, la forme réduite de *petit*) est le stéréotype du gamin de Paris qui apparaît pour la première fois (avec sa casquette bien connue) sur la fameuse peinture révolutionnaire *La liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix (1830). En 1862, Victor Hugo l'appellera Gavroche dans *Les Misérables* (cf. Pustka 2007b).

- **marqueurs discursifs** : *quoi* (l. 2, 39), *bon* (l. 1, 2, 20, etc.), *ben* (l. 1, 9, 12, etc.), *hein* (l. 5, 7, 13, etc.), *enfin* (l. 2, 5, 28, etc.), *mettons* (l. 37)
- **onomatopées** : *pff* (l.1, 2)

4. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

4.1. Lexique

L'extrait se caractérise par toute une gamme de mots qui sont propres au français parlé. Il s'agit tout d'abord du pronom *ça* (l. 34, 42, etc.), qui est constamment employé, notamment dans la construction *comme ça* (l. 17, 24, 26, 59, 60), et non *cela*, réservé à l'écrit. De plus, la locutrice utilise l'expression *des fois* (l. 37), qui correspond à *parfois* dans le français écrit, ainsi que l'adverbe *ouais* (l. 40, 46 etc.). De plus, on retrouve des expressions du français familier comme *boulot* pour *travail* (l. 2) et *sans plus* (l. 55). Il conviendrait d'expliquer encore la locution *métro, boulot, dodo* (l. 2), symbolisant la vie monotone du travailleur urbain (*dodo* est la réduplication enfantine de la première syllabe de *dormir*).

4.2. Syntaxe et discours

L'extrait contient une multitude de phénomènes syntaxiques typiques du français parlé. La locutrice utilise le pronom *on* pour *nous* (l. 3), la négation simple sans la particule *ne* (l. 2, 5, 10, 13, etc.), notamment dans les constructions figées *je sais pas* (l. 48) et *c'est pas* (l. 5, 21, 51), le double pronom personnel *moi je* (l. 7, 12, 16/17, etc.) et la forme verbale *faut* sans pronom sujet (l. 15). Le discours se caractérise par une structure agrégative : les propositions principales sont tout simplement juxtaposées et non liées par des conjonctions, p.ex. *je suis venue à Paris euh, euh, j'avais dix-neuf ans déjà* (l. 9). La conjonction *que* manque particulièrement dans le discours indirect, p.ex. *quand on leur dit on est* (l. 52).

En outre, on retrouve de nombreuses dislocations à gauche : *le vrai Parisien, c'est un peu quand même un peu métro, boulot, dodo quoi* (l.1/2), *nous les Provin/, le, les gens de la province, on vit peut-être un peu différemment* (l.3), *le vrai Parisien, lui, euh, il vit, il vit à Paris* (l.27), *le Parisien, lui c'est la mer hein qu'il recherche* (l.50/51), *Lui, où c'est qu'il veut partir, c'est la méditerranée* (l.51/52), etc.

Une autre structure typique du français parlé est l'emploi de catégories de mots dans des fonctions syntaxiques dans lesquelles elles sont inhabituelles : dans *Moi je suis restée très, très tradition*. (l.16/17), le substantif *tradition* est utilisé dans la fonction d'attribut, habituellement réservée aux adjectifs ; dans *je mange varié* (l.17/18), l'adjectif *varié* est employé comme adverbe en tant que complément circonstanciel.

5. Prononciation

On peut s'attendre à ce que notre locutrice possède un accent du Midi assez parisianisé après presque 30 ans en région parisienne. Contrairement au français du Midi, qui est assez bien décrit, les effets de la migration ne commencent qu'à être étudiés (cf. Pustka 2007).

5.1. Consonnes

Réalisations du /r/

Alors que la prononciation traditionnelle du /r/ dans le Sud de la France est une vibrante apicale battue (angl. *tap*) ou roulée (angl. *trill*), la majorité de la population tend à prononcer une fricative uvulaire qui est dévoisée en contexte postconsonantique (comme en français parisien), mais aussi en finale. C'est également la prononciation de notre locutrice, qui prononce *soir* [swaχ] (l. 23), *voir* [vwaχ] (l. 58) et *mer* [mεχ] (l. 62).

Chute des liquides postconsonantiques finales

Les français non méridionaux tendent à la chute du /r/ et du /l/ en position postconsonantique finale, p.ex. *quatre* [kat], *table* [tab] (cf. notamment Laks 1977 sur ce phénomène à Villejuif). Ce phénomène est encore assez inconnu dans le Sud de la France, où le schwa final est prononcé, p.ex. *quatre* [katχə], *table* [tablə], protège la liquide de l'effacement. Si l'on rencontre la chute dans le Sud, elle concerne avant tout les expressions *peut-être* (l. 9, 15, 34 ; mais aussi avec /r/ : l. 3, 3/4) et *par exemple* (cf. Pustka 2007). Notre locutrice élide la liquide de plus dans *comprendre* (l. 36) et *simples* (l. 47 ; mais avec /l/ juste avant). Dans *centre* (l. 53) et *autre* (l. 62), en revanche, elle la prononce.

5.2. Voyelles

/a/ : /ɑ/

L'opposition entre /a/ et /ɑ/ n'existe pas en Aveyron, comme dans la plupart des régions françaises ; le maintien de l'opposition, en revanche, est considéré comme un parisianisme. Notre locutrice ne fait pas la différence entre ces deux sons, même pas à la lecture de la paire minimale *pattel/pâte*.

/ɛ/ : /œ/

Tandis que l'opposition entre /ɛ/ et /œ/ est inexistante en français parisien, elle est encore assez vivante en français du Midi (où l'on prononce pourtant plutôt [eŋ] et [œŋ]). La locutrice cependant prononce tous les *un* de l'extrait [ɛ̃].

Voyelles moyennes

Alors que les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées forment une opposition phonémique en français parisien, ce sont en français du Midi des allophones en distribution complémentaire ('loi de position'). Notre locutrice possède un système mélangé. En finale de mot, elle réalise toujours [e], comme les Aveyronnais qui n'ont jamais quitté leur département : *c'est* (l. 1, 2, 22, etc.), *vrai* (l. 1, 29, 30, etc.), *très* (l. 2, 5, 18, etc.), *mais* (l. 17, 27, 34, etc.), *poulet* (l. 22), les désinences de l'imparfait *-ais* (*j'avais*, l. 9, *j'étais*, l.39, etc.) et *-ait* (*disait*, l. 35, *faisait*, l.36, etc.), etc. De même, elle produit, selon la 'loi de position', un [œ] dans *serveuse* (l. 39) et [ɔ] dans *choses* (l. 16). On note cependant que sa prononciation du mot *chose* est variable : dans les lignes 19, 26, 28 et 62, elle prononce un [o]. Le mot *dépose* (l. 59) est également réalisé avec la voyelle mi-fermée.

Voyelles nasalisées

En français du Midi, les voyelles nasalisées sont prononcées comme des suites de voyelles orales et d'un appendice consonantique. Chez notre locutrice, on ne trouve presque plus de

traces de ce trait : en finale, elle réalise toujours des voyelles nasalisées ; seulement en contexte préconsonantique, on entend un léger appendice (p.ex. *ans*, l. 9, *quand*, l. 16), qui pourtant pourrait être également un phénomène de coarticulation comme on le trouve chez les locuteurs septentrionaux. De plus, la voyelle nasalisée ouverte n'est pas prononcée [ã], mais [ã̃].

5.3. Schwa

Au niveau du schwa, les différences les plus importantes entre le français aveyronnais et le français parisien concernent les contextes après une seule consonne dans les syllabes initiale et médiane de polysyllabes ainsi que les clitiques : alors que le 'e muet' y est toujours prononcé en Aveyron, mis à part quelques 'exceptions' lexicales, il s'efface systématiquement à Paris en syllabe médiane et il est variable dans les deux autres contextes. Le contexte final de polysyllabe est plus difficile à comparer, car le schwa lexical du français du Midi peut facilement être confondu avec un schwa prépausal épenthétique du français parisien.

En ce qui concerne le contexte initial et médian des polysyllabes, notre Aveyronnaise à Paris ne présente que peu de différences par rapport à la prononciation des Aveyronnais en Aveyron. En syllabe initiale, elle le laisse tomber dans *d(e)mi* (l. 61) ; dans *p(e)tit*, surtout dans *un p(e)tit peu* (l. 4, 34, 36, etc.), c'est également de règle en Aveyron. En syllabe médiane, on note qu'elle élide le schwa dans *él(e)vée* (l. 10) ; les chutes dans *pa(r)c(e) que* (l. 9, 16, 47), *ach(e)ter* (l. 25) et *tell(e)ment* (l. 30) pour leur part sont également très communes en Aveyron. Au niveau des clitiques, par contre, la prononciation est assez parisienne : *c'est l(e) Parisien* (l. 1), *les gens d(e) la province* (l. 3), *il a pas l(e) même état d'esprit* (l. 5), *j(e) fais* (l. 18/19, 27), *Tu t(e) rends compte* (l. 24), *je fais d(e) la soupe* (l. 28), *on m(e) disait* (l. 35), *il s(e) met en maillot de bain* (l. 59/60) ; en revanche, les non-réalisations dans le pronom personnel *je*, suivi des verbes *être* (l. 57), *venir* (l. 9) et *croire* (l. 48), sont également en Aveyron assez fréquentes. Une prononciation clairement parisienne en revanche est la chute de la première voyelle dans *peut-être* [ptet] (l. 34). Dans le contexte médian et final, il reste néanmoins quelques traces de l'accent d'origine : *maintenant* (l. 34) ; *j'ai quand même gardé* (l. 10), *je mange varié* (l. 19), *des soupes toutes prêtes* (l. 25), etc.

5.4. Liaison

Notre locutrice réalise toutes les liaisons obligatoires, mais seulement deux liaisons facultatives, qui concernent toutes les deux la forme *est* : *il est assez* (l. 4) et *on est obligé* (l. 16). De plus, on peut noter que le mot *quand* (l. 39) est prononcé avec un [t] final devant un *euh* d'hésitation.

5.5. Prosodie

L'accent du Midi est réputé être un 'accent chantant', terme populaire qui renvoie d'une part à l'accentuation plus fréquente, d'autre part à la courbe d'intonation plus mouvementée qu'en français parisien. Chez notre locutrice, c'est par exemple le cas dans *Soupe ? Euh oui, pas tous les soirs, mais vraiment euh, je fais de la soupe comme on fait dans l'Aveyron.* (l. 27/28) et *Parce que le vrai Parisien n'aime pas tellement le Provincial hein.* (l. 30). La multitude de *euh* et *hein* prépausaux, en revanche, est plutôt typique de l'accent parisien.

Bibliographie

Crozes, D. & D. Magne (1993). *Les Aveyronnais. L'esprit des conquérants*. Rodez : Éditions du Rouergue.

Laks, B. (1977). Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de /r/ dans les groupes consonantiques finals. *Langue Française* 34 : 109-125.

Lodge, A. (1998). Vers une histoire du dialecte urbain de Paris. *Revue de linguistique romane* 62 : 95-128.

Pinçon, M. & M. Pinçon-Charlot (2004). *Sociologie de Paris*. Paris : Éditions La Découverte.

Pustka, E. (2007a). *Phonologie et variétés en contact. Aveyronnais et Guadeloupéens à Paris*. Tübingen : Narr.

Pustka, E. (2007b). *Accent(s) parisien(s) – Auto- und Heterorepräsentationen stadtsprachlicher Merkmale*. In T. Krefeld (ed.) : *Stadt als kommunikativer Raum*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Sobotta, E. (= Pustka) (2003). Les Aveyronnais d'Aveyron et les Aveyronnais de Paris. *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 33 : 135-141.

Sobotta, E. (= Pustka) (2006). Continuum ou variétés? - La classification des accents de migrants aveyronnais à Paris. In T. Krefeld (ed.) : *Modellando lo spazio in linguistica*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 195-214.

Tardieu, M. (2001). *Les Auvergnats de Paris*. Monaco : Editions du Rocher.

Walter, H. (1998). *Le français d'ici, de là, de là-bas*. Paris : Lattès.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Elissa Pustka, Ludwig-Maximilians-Universität München & Paris X UMR 7114 MoDyCo

- 1 lv1: Le Parisien, c'est le Parisien, bon ben, pff, c'est un peu, le vrai Parisien, c'est un peu quand
2 même, un peu métro, boulot, dodo quoi, il est pas très. Enfin bon, pff, c'est un peu difficile à. Alors
3 que nous les Provin/, le, les gens de la province, on vit peut-être un peu différemment, on est peut-
4 être plus aussi hum. Parce que le, le Parisien est a/, il est assez quand même, un petit peu égoïste
5 hein, il est pas très euh, il a pas le même état d'esprit hein. C'est pas euh, enfin.
- 6 E: Et vous, vous vous sentez plutôt Aveyronnaise ou Parisienne ?
- 7 lv1: Ah moi je suis, moi je reste quand même Aveyronnaise hein.
- 8 E: Pourquoi ?
- 9 lv1: Ben, déjà peut-être parce que je suis venue à Paris euh, euh, j'avais dix-neuf ans déjà. Donc j'ai
10 pas été élevée ici à Paris. J'ai quand même gardé des, des habitudes, des traditions.
- 11 E: Par exemple ?
- 12 lv1: Ben.
- 13 E: Les habitudes ?
- 14 Lv1 : Ben, les habitudes, moi je, je vis un peu, je vis un peu comme là bas hein. Je suis pas, je, je
15 suis pas, euh, comme on dit, peut-être j'ai encore de la paille dans mes sabots, c'est-à-dire que, tout
16 en ay/, tout en ayant, euh, évolué pour certaines choses parce qu'on est obligé quand on travaille,
17 faut quand même pas rester euh, il faut quand même avoir un esprit assez ouvert. Mais euh, ne
18 serait-ce que pour euh, pour euh l'alimentation. Moi je suis restée très, très tradition. Et puis, moi je
19 fais pas du, du steak frites ou du, ou des, des choses comme ça euh, je mange varié, je fais une, une
20 alimentation variée.
- 21 E: Et à Paris, c'est plutôt <lv1 : Ah.> steak frites, moules frites, poulet frites ? <lv1: Ah oui.>
- 22 lv1: Poulet frites, steak frites. Bon, les gens, moi je vois j'ai des amis qui sont vraiment Parisiens,
23 euh, ils font pas de soupe le soir. Parce que <E: Qu'est-ce qu'ils mangent ?> c'est pas bien de faire
24 la soupe. On passe du temps à éplucher les légumes. Tu te rends compte, tu passes du temps, tu
25 prends, tu as qu'à acheter de, des soupes toutes prêtes. Oui, ils descendent au magasin, ils vont
26 chercher euh les plats cuisinés, les choses comme ça. <E: Et vous, vous faites de la soupe tous les
27 soirs ?> Alors que moi je fais de la cuisine. Soupe ? Euh oui, pas tous les soirs, mais vraiment euh,
28 je fais de la soupe comme on fait dans l'Aveyron. Soupe de légumes, euh, des choses comme ça.
29 Donc déjà pour la nourriture. En plus euh, le vrai Parisien, lui, euh, il vit, il vit à Paris, et il aime, il
30 aime dire que il est Parisien. Parce que le vrai Parisien n'aime pas tellement le Provincial hein.
31 Enfin.
- 32 E: Qu'est/, qu'est-ce que le Parisien pense de, pense de, des Provinciaux ou ? <lv1: Moi je l'ai.>
- 33 lv1: Oh ben, on est, euh. Les, les Parisiens n'aiment pas déjà les Provinciaux, enfin, à l'époque, ils
34 n'aimaient pas, peut-être que maintenant, ça s'est un petit peu. Mais ils nous trouvaient euh. Bon,
35 moi je sais que moi j'ai souffert de mon accent hein. Moi euh, il y avait des fois, on me disait euh,
36 on me disait pas, mais on faisait comprendre que j'avais un accent euh, un petit peu euh, enfin <E:
37 Vous vous rappelez d'une histoire ou ?> un petit peu pay/, vraiment paysan hein. Ça faisait
38 vraiment paysan. Ça faisait euh. <E: Vous vous rappelez d'une situation où ça, c'est arrivé ?> Euh,
39 ben, des fois, quand euh, j'étais serveuse, là-bas au Babylone, que on, on se moquait un petit peu de
40 moi, on. Moi je leur di/ euh, mettons on me demandait un café c/, un café crème, moi je voulais
41 répéter 'un café crème', bon avec l'accent. On me répétait: 'Ah oui, un café crème.' Enfin ils, avec
42 l'accent vraiment un petit peu, un petit peu moqueur quoi. Ou je leur disais 'un croissant', bon, mais
43 ça faisait, euh je sentais bien que ils n'ai/, ils n'aimaient, ils n'aimaient pas trop hein, enfin. Ouais.
44 Ils me faisaient remarquer que j'étais quand même de, j'arrivais de ma province et que.
- 45 E: Et euh, ce sont tous les Parisiens ou c/, ou c'est uniquement les gens euh très, très bourgeois ? Ou
46 même des gens tout simples ? <lv1: Oh non.>

47 lv1: Non, des gens simples hein. Des gens simples. Non, parce que j/, euh, moi euh, par vraiment
48 des bourgeois, j'ai jamais été euh, jamais été ble/. Non, moi je crois pas, c'est parce que, par des
49 gens, le, le, comme on dit, le t/, le titi Parisien hein. Ouais, les, les gens qui ont.
50 E: Et les Parisiens ils connaissent l'Aveyron ? Ils savent où c'est ? Ils le ?
51 lv1: Ils le situent ? Je sais pas. Parce que quand on vous dit, <E: Pour, pour eux, tous les
52 Provinciaux, c'est un peu pareil ?> quand on leur dit on est, on se trouve dans le Massif Central euh,
53 le centre de la France, et un petit peu le Sud-Ouest euh, bon, ils, eux, eux, le Parisien, lui c'est la
54 mer hein qu'il recherche, c'est pas vraiment euh l'Aveyron hein. Lui ce qu'il veut partir, c'est la
55 méditerranée, c'est l'océan atlantique. Bon, et partir à l'étranger. Mais vous leur dites, même à
56 l'heure actuelle hein, moi je, moi, nous dans nos relations d'amis, on a un couple, lui il est vraiment,
57 il est né ici à, à Villejuif, il est Villejuifois, il est, comme il dit: 'Moi je suis un, je suis un Parisien.'
58 Bon, il est venu dans l'Aveyron, il est venu nous voir. Ça lui a plu. Mais euh, sans plus. Lui il
59 préfère partir à la mer hein. Parce que il arrive à la mer, il dépose sa valise chez lui, il se met en
60 maillot de bain, et euh, il, il saute da/, il saute dans l'eau. Et il va passer ses deux, puisqu'il est
61 retraité, ses deux mois et demi, trois mois, avec son maillot de bain à la main, et il va passer ses
62 trois mois comme ça à la mer. Sans chercher qu'il y a autre chose à voir euh, euh, dans la ville ou
63 dans les, dans les alentours ou comme ça, bon.

Le français régional émergent en Guadeloupe

Elissa Pustka

Ludwig-Maximilians-Universität, Munich & MoDyCo UMR 7114, Université de Paris X - Nanterre
Courriel : elissa.pustka@romanistik.uni-muenchen.de

1. Situation sociolinguistique en Guadeloupe

La situation linguistique en Guadeloupe se caractérise par une coexistence – et concurrence – de deux langues : le français et le créole. Traditionnellement, l’usage du français est associé aux couches sociales favorisées, aux situations de distance communicative et au style soutenu alors que celui du créole est associé aux pauvres sans éducation, aux situations de l’immédiat communicatif et au style vulgaire. Mais l’emploi des deux langues dépend aussi fortement des compétences des locuteurs et il faut admettre qu’il y a des zones de chevauchement importantes (cf. figure 1).

	Monolingue F	Bilingue F/C (p.ex. jeune citadine)	Bilingue C/F (p.ex. vieux cultivateur)	Monolingue C
Université	F	F	F	---
Administration	F	F	F	C
Église	F	F	C/F	C
Supermarché	F	C/F	C/F	C
Épicerie	F	C/F	C	C
Marché	F	C/F	C	C
Discussion amicale	F	C/F	C	C
Blagues et jurons	(F)	C	C	C

Figure 1 : L’emploi du créole et du français (cf. Sobotta 2006, Pustka 2007)

Le contact entre le français et le créole mène à des phénomènes de ‘mélange’ linguistique : Comme tous les locuteurs d’une langue seconde (L2), les personnes qui ont le créole comme première langue (L1) parlent un français avec des interférences. Il s’ajoute que l’on retrouve chez tous les bilingues en Guadeloupe des alternances codiques, volontaires autant qu’involontaires. Ainsi, le changement du français au créole chez notre locutrice dans *C’est gros sapin Noël¹ A YO²/SÉ GWO SAPEN NOEL A YO* (l. 40) devrait plutôt être interprété comme faisant partie d’une rhétorique identitaire que comme un manque de compétence.

Depuis la départementalisation de la Guadeloupe en 1948 et la généralisation de la scolarisation, le français se répand dans toute la population³ – également dans les domaines de l’immédiat communicatif. Aujourd’hui, il n’existe presque plus d’enfants qui n’acquièrent pas le français comme L1 et le créole se trouve en réel danger de disparition (cf. Pustka à paraître). Ce processus de passage au français L1 va de pair avec une stabilisation du français parlé en Guadeloupe et l’émergence d’une norme régionale.

¹ La première partie de la phrase est ambiguë : il pourrait tout aussi bien s’agir du français créolisé que du créole.

² En créole (majuscules), YO est le pronom personnel de la troisième personne du pluriel.

³ Il faut noter que le français a toujours été présent aux Antilles depuis la colonisation, mais le rôle que ce français colonial (qui a dû survivre dans les familles des anciens colonisateurs) joue dans la formation du français régional, à côté du français hexagonal actuel, n’est pas clair.

2. L'extrait sonore

L'extrait transcrit ci-après est tiré d'une conversation guidée entre une locutrice guadeloupéenne et l'enquêtrice, locutrice bilingue français/allemand, alors doctorante en linguistique française. La locutrice interviewée est une jeune femme âgée de 19 ans au moment de l'enquête (2004), alors élève en Terminale. Elle est née à Petit-Canal, en Grande-Terre, la partie nord de l'île (cf. figure 2). Son père était Guadeloupéen, sa mère est Métropolitaine. La L1 de la locutrice est le français, mais elle a appris pendant son enfance également le créole. Il conviendrait de noter que cette jeune femme ressent un besoin particulier de prouver son identité guadeloupéenne, probablement car elle est métisse : elle a vécu pendant un an dans une communauté rasta⁴ dans la forêt tropicale de Basse-Terre, apprend le créole au lycée dans le cadre de l'option *Langues et Cultures Régionales* et parle avec un accent très prononcé pour son âge (cf. tests de perception dans Pustka 2007).

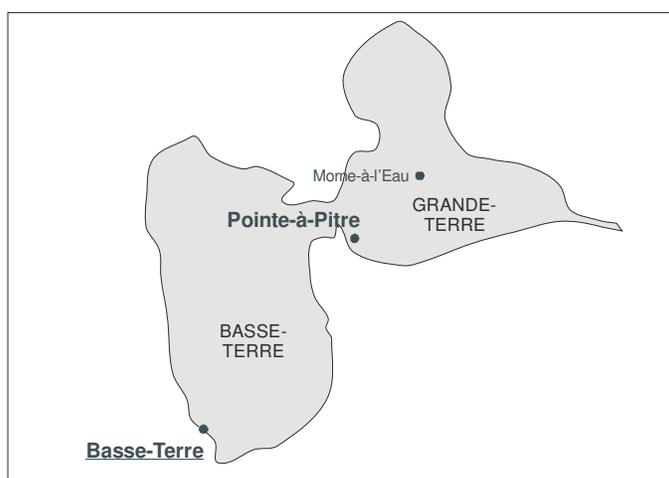


Figure 2 : La Guadeloupe

Le sujet abordé dans l'entretien transcrit concerne les coutumes de Noël en Guadeloupe. La locutrice raconte comment la fête se passe dans son quartier : chaque famille installe des tables avec les plats et les boissons typiques sur sa terrasse et fait ensuite le tour des voisins afin de manger et de boire avec eux. Comme spécialités, elle cite le jambon de Noël, qui se mange avec du riz et une sorte de petits pois, les pois d'Angole (l. 14/15), et comme boissons le shrubb (une liqueur à base de rhum, d'écorces d'orange, de vanille, de cannelle et de café), le punch coco et le ti punch (rhum, sucre, citron vert) (l. 30-32). Comme la locutrice adhère à la croyance rasta, elle est végétarienne et ne boit elle-même pas d'alcool : elle mange donc du poisson rôti à la place du jambon (l. 23-28) et boit des jus de fruits à la place des punches (l. 32-34). La jeune femme constate avec regret que ces coutumes sont en train de se perdre en faveur de la tradition européenne : le sapin de Noël et la fête en famille (l. 37-48). A la fin de

⁴ Le mouvement rastafari est une religion basée sur la bible, née parmi la population noire en Jamaïque dans les années 1930 et comptant aujourd'hui environ 5 millions d'adhérents dans le monde entier. Les rastas considèrent Haïlé Sélassié Ier, empereur d'Éthiopie de 1930 à 1974, comme réincarnation de Dieu sur terre et plaident pour un retour des Noirs en Afrique. La religion implique un certain mode de vie, qui en partie est repris par des mouvements de jeunesse : la non-consommation d'alcool et de tabac, une alimentation végétarienne (sans produits d'origine animale), la consommation de cannabis, les dreadlocks (mèches de cheveux emmêlés) et la musique reggae (p.ex. de Bob Marley).

l'extrait, la discussion tourne autour de l'opposition tradition vs américanisation par rapport à la nourriture (racines vs Mac DonaldsTM) et aux vêtements (madras vs NikeTM et KangolTM).

3. Particularités de l'oral

Le français guadeloupéen est un français régional qui à l'heure actuelle en est seulement à sa formation. Malgré son utilisation dans les situations de l'immédiat communicatif, on y trouve encore des traces du médium graphique et du style soutenu, témoignant de la voie par laquelle le français est arrivé en Guadeloupe (par l'écrit) et de son ancienne spécialisation fonctionnelle sur les situations de distance : l'emploi de la forme *l'on* pour *on*, de *lorsque* au lieu de *quand*, etc. (cf. Pustka 2007, Ludwig/Pouillet/Bruneau-Ludwig 2006). Dans l'entretien, on retrouve par exemple le mot *mets* (l. 10) pour *plat*. Mais il faut reconnaître que l'on trouve beaucoup moins de traces de l'écrit chez les jeunes que chez les personnes âgées.

D'autres traits en revanche montrent clairement qu'il s'agit d'un discours parlé :

- **hésitations** : *euh* (l. 6, 10, 11, etc.), allongements, p.ex. *beaucoup de racines* (l. 57)
- **répétitions** : *on laisse notre maison, on laisse notre maison ouverte quoi* (l. 8/9), *on s'amuse comme ça, on s'amuse comme ça* (l. 11/12), *C'est des, c'est des pois* (l. 21), etc.
- **reformulations** : *c'est-à-dire le Dam/, le rhum* (l. 32) : la locutrice commence par le nom de la marque *DamoiseauTM* pour ensuite employer le nom commun
- **autocorrections** : *du jus de les saisons, du jus des fruits de saison* (l. 33), *les vêtel/, la nourriture* (l. 51)
- **ruptures dans la syntaxe de l'énoncé** : *il y a la port/, la porte est ouverte* (l. 6), *c'est des, un truc comme des* (l. 21), *Il y a une partie des gens qui, pour eux euh, ils, ils s/, ils adoptent les affaires des étrangers quoi.* (l. 38/39)
- **amorces d'énoncés inachevés** : *on fait halloween ici alors que* (l. 3)
- **marqueurs discursifs** : *bon* (l. 2, 4, 6, etc.), *ben* (l. 2, 14, 30, etc.), *hein* (l. 14, 19, 59, etc.), *quoi* (l. 2, 5, 9, etc.), *tu vois* (l. 41), *je dis* (l. 51), *tu as vu* (l. 71), *en fait* (l. 21, 26, 34, etc.)

4. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

En Guadeloupe, il faut bien distinguer entre le français des locuteurs du créole L1, contenant une multitude d'interférences comme toutes les interlangues d'apprenants et étant stigmatisé comme du 'mauvais français', et le français régional L1. En effet, seulement une petite partie des créolismes est en train de se stabiliser dans le processus d'émergence de la norme régionale : l'enseignement du français à l'école éradique la majorité des confusions phonémiques, sémantiques et morphosyntaxiques, et probablement, seulement quelques particularités phonétiques et lexicales pourront subsister (cf. Pustka 2007).

4.1. Lexique

La majorité des particularités lexicales du français guadeloupéen sont des emprunts au créole désignant des objets typiques du monde caribéen, pour lesquels il n'y a pas de mots en français de France, p.ex. la pieuvre *chatrou*, le fruit *corossol*, la *dombré* 'sorte de gnocchi', le *gwoka* 'tambour' ou bien le *gadè-d-z'affaires* 'voyant' (cf. Telchid 1997). Mais on y trouve aussi des survivances du français colonial du XVII^{ème} siècle qui ont disparu dans l'Hexagone,

p.ex. *présentement* ‘actuellement’ et *prendre fin* ‘être fini’ (cf. Ludwig/Poullet/Bruneau-Ludwig 2006). De plus, il existe quelques innovations comme *négropolitain* pour les Antillais vivant en métropole ou *giraumonade* pour la purée de potiron, dérivé de *giraumon* ‘potiron’. Dans l’extrait, on retrouve le mot *linge* non au sens de ‘linge de corps’, mais au sens de ‘vêtement’, ce qui s’explique par le cr. *lenj* ‘habit, vêtement’. Le mot *gwada* est assez récent et se trouve utilisé par les jeunes pour exprimer leur identité guadeloupéenne. Quant au mot *racines*, il est utilisé à la campagne antillaise, notamment chez les rastas, pour référer aux madères, malangas, ignames, patates douces, etc.

En outre, l’extrait présente des traits qui sont particuliers du français parlé en général. Tout d’abord, il s’agit du pronom *ça* (l. 3, 4, 12, etc.), qui est constamment employé, notamment dans la construction *comme ça* (l. 12, 43, etc.), et non *cela*, réservé à l’écrit. De plus, la locutrice utilise l’expression *des fois* (l. 8), qui correspond à *parfois* dans le français écrit, et le mot passe-partout *truc* (l. 21, 39, 52, etc.). À deux reprises, elle essaie de substituer le mot *truc*, une fois par *phénomène*, une fois par *affaire*, mais l’emploi de ces mots n’est pas très idiomatique. Finalement, on remarque la forme verbale *chèquent* (l. 42) : c’est un anglicisme du langage des jeunes (< angl. *to check* ‘vérifier, surveiller’), qui par ailleurs existe aussi au Québec, pour dire ‘capter, regarder, prendre compte de’, que ces jeunes utilisent également en créole (*tchèk*).

De plus, on retrouve des mots composés d’après le schéma de composition du créole, qui est la juxtaposition (tandis que le français préfère généralement l’utilisation de la préposition *de*), p.ex. *sapin Noël* (l. 40) au lieu de *sapin de Noël* et *traditions vêtement* (l. 59) pour *traditions vestimentaires* (cf. aussi Hazaël-Massieux/Hazaël-Massieux 1996) ; *punch coco* peut être considéré comme un emprunt du créole qui a fait son entrée dans le français commun.

4.2. Syntaxe

Sur le plan syntaxique, on retrouve en français antillais beaucoup de calques du créole : confusions de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode, confusion, manque ou ajout de déterminants, pronoms, conjonctions, prépositions, etc. (cf. Hazaël-Massieux/Hazaël-Massieux 1996, Telchid 1997, Pustka 2007, Ludwig/Poullet/Bruneau-Ludwig 2006). Il s’agit dans ces cas majoritairement d’interférences de locuteurs L2 et on ne peut pas encore dire à l’heure actuelle lesquelles de ces déviations entrèrent dans la norme régionale

Dans l’entretien transcrit, on note plusieurs cas d’omission du déterminant : *c’est shrubb* (l. 30) et non comme en français hexagonal *c’est le shrubb* avec l’article défini, *Shrubb, c’est un punch* (l. 30/31) au lieu de *Le shrubb, c’est un punch, c’est racines* (l. 57) pour *c’est les racines* ainsi que *on fait punch coco* (l. 31) pour *on fait du punch coco* avec l’article partitif. Cette particularité peut être ramenée au créole, où il n’y a pas de déterminant quand le référent est visé dans son aspect générique. Cela expliquerait aussi l’emploi du déterminant indéfini du pluriel *des* dans *des boissons* (l. 7) et *Des gens, ils vont entrer là* (l. 19), où on attendrait plutôt l’article défini *les*.

L’extrait contient en outre un cas d’omission d’un pronom : *on mange avec le riz et le jambon* (l. 23) au lieu de *on le mange*. Cela pourrait remonter au fait qu’il n’existe pas de pronoms clitiques préposés en créole ; on y rencontre seulement des pronoms postposés qui sont issus des pronoms toniques du français (p.ex. *y < lui* : cr. *an ka manjé-y* correspond à fr. *je le mange*). Cette différence entre les deux langues expliquerait peut-être le *ça* postposé dans *on*

fait ça cuire avec une petite sauce (l. 22) que l'on substituerait par un pronom clitique en français dit 'standard' : on le fait cuire.

Quant aux prépositions, on remarque l'emploi de *dans* pour *sur* dans la construction *mettre du madras dans sa tête* (l. 69), ce qui s'explique par cr. *adan* 'dans, sur, de'. La construction *ne pas être sur qn* au sens de 'ignorer qn' (*ils sont pas sur leurs voisins*, l. 42), elle, est à considérer comme appartenant au langage des jeunes.

Mis à part ses particularités guadeloupéennes, l'extrait se caractérise par une syntaxe qui est typique du français parlé en général : l'emploi de *on* pour *nous* (l. 4, 8, 46, etc.), l'omission très fréquente de la particule négative *ne* (l. 4, 10, 23, etc.), les structures présentatives avec *il y a... qui* (p.ex. *il y a deux phénomènes qui se font en Guadeloupe*, l. 37/38 ; *il y a d'autres personnes*, l. 42) et *c'est* (p.ex. *la Noël, c'est jambon Noël*, l. 14 ; *après la Noël, c'est shrubb*, l. 30), notamment à la place de *ce sont* (p.ex. *c'est beaucoup les mamies qui mettent ça*, l. 67). De plus, on y retrouve quelques dislocations à gauche (p.ex. *la fête européenne, c'est déjà installé ici*, l. 2 ; *les gens, ils vont entrer*, l. 9 ; *moi je*, l. 37 ; *Les gens qui travaillent, c'est des racines qu'ils mangent quoi.*, l. 57/58) et à droite (p.ex. *C'est du français hein, pois d'Angole*, l. 19 ; *c'est pour moi le poisson*, l. 28 ; *C'est très américain, les linges, c'est très américain, des trucs comme ça quoi.*, l. 62/63). Une structure typique de l'oral est également la juxtaposition de propositions principales comme dans le cas suivant : *le voisin vient là, il va manger, il va boire* (l. 8). La formulation spontanée entraîne parfois des séquences agrammaticales, comme dans notre cas *du jus de les saisons* (l. 33), où la locutrice se corrige directement : *du jus des fruits de saison*.

5. Prononciation

En ce qui concerne la prononciation, on note également une différence importante entre les locuteurs du français L1 et L2. Certaines particularités peuvent clairement être identifiées comme des créolismes, car elles sont inexistantes chez les locuteurs L1 : la substitution des voyelles antérieures arrondies par leurs homologues étirés (p.ex. *deux* [de] pour [dø]), le relâchement de voyelles hautes (p.ex. *jusqu'ici* [ʒy̥skisi] pour [ʒyskisi]), la confusion du schwa avec [e]/[ɛ] (p.ex. *de* [dɛ] pour [də]), la réalisation du *h aspiré* comme [h] et l'introduction d'un [ɛ] prothétique devant un groupe consonantique initial commençant par [s] (p.ex. *stupide* [ɛstypid]). Or, on ne retrouve qu'un seul de ces phénomènes chez notre locutrice, qui a acquis le français comme L1 : *dehors* (l. 7) prononcé avec un [e] au lieu d'un [ø], [œ] ou [ə] (bonne prononciation l. 10). Tout de même, elle paraît comme une locutrice représentative de l'accent antillais (cf. Pustka 2007).

5.1. Consonnes

Le système consonantique du français antillais est identique à celui du français parisien. On constate néanmoins quelques divergences dans la réalisation concrète des phonèmes.

Réalisations du /r/

La prononciation du /r/ est la caractéristique la plus saillante du français antillais. Traditionnellement, la distribution des variantes correspond à celle du créole : /r/ se prononce [ʁ] en attaque de syllabe devant les voyelles étirées (p.ex. *repas*, l. 7, *rester*, l. 11, *riz*, l. 17) ; après les consonnes labiales, devant les voyelles arrondies et en finale absolue, il s'affaiblit en

[ɥ] (p.ex. *français*, l. 19, *rurales*, l. 56) ou se vocalise en [w] (p.ex. *c'est-à-dire*, l. 32, *sortir*, l. 60, *dormir*, l. 68, *voir*, l. 68) ou [ø] (p.ex. *venir*, l. 6), mais il peut aussi s'élider, surtout en première position d'une coda branchante (p.ex. *porte*, l. 6) et en fin de syllabe (p.ex. *alors que*, l. 3, *pour*, l. 5). Il est assez frappant de noter que l'élision atteint chez notre locutrice parfois la deuxième position d'attaque, quand /r/ est le deuxième élément d'un groupe obstruante-liquide (p.ex. *truc*, l. 21, 57) ; dans *après* (l. 8), *sucre* et *citron* (l. 32), en revanche, elle prononce une fricative dévoisée. L'omission du /r/ dans *parce que* (l. 2), par contre, est commune à toutes les variétés de français.

Chute des liquides postconsonantiques finales

Il est bien connu, également pour le français parisien, que les liquides (/r/ et /l/) tendent à l'élision en position postconsonantique finale, p.ex. *quatre* [kat], *table* [tab]. En Guadeloupe, ce processus est bien plus répandu qu'en région parisienne et concerne davantage le contexte prévoicalique, ce qui s'explique par le fait que le créole ne permet pas de groupes obstruante-liquide finals (cf. Jourdain 1956) et qu'il possède des mots correspondant aux mots français sans liquide, p.ex. cr. *kat* (fr. *quatre*), cr. *pran/pwan* (fr. *prendre*), etc. Dans l'extrait, on observe p.ex. *table* (l. 6, 7), *notre* (l. 9), *prendre* (l. 10), *autre* (l. 11, 42, 47), *par contre* (l. 51), *peut-être* (l. 52) et *Pointe-à-Pitre* (l. 54)

Assimilation des plosives antérieures aux nasales

En position finale après une voyelle nasale, les Guadeloupéens remplacent souvent les plosives antérieures par les nasales homorganiques (cf. Jourdain 1956) : /p/ et /b/ sont réalisés [m], p.ex. *jambe* [ʒãm] au lieu de [ʒãb] et /t/ et /d/ sont réalisés [n], p.ex. *prendre* (l.10) [pɾãn] au lieu de [pɾãdɾ].

Affrication

Chez quelques Guadeloupéens, on constate parfois une affrication des plosives dentales /t/ et /d/ devant les voyelles et glissantes hautes antérieures /i/, /y/, /j/ et /ɥ/ (cf. Hazaël-Massieux/Hazaël-Massieux 1996). Il faut avouer que ce trait est beaucoup plus répandu en Martinique qu'en Guadeloupe, mais on peut entendre tout de même quelques légères affrications dans l'extrait : *c'est-à-dire* (l. 32), *différents* (l. 33), *partie* (l. 38).

5.2. Voyelles

Quant aux voyelles, le système phonémique du français guadeloupéen semble ne pas encore être fixé à l'heure actuelle.

/a/ : /ɑ/

L'opposition entre /a/ et /ɑ/ n'existe pas en Guadeloupe, comme dans la plupart des régions françaises. Les paires de mots comme *patte* /*pâte* sont donc homophones.

/ɛ̃/ : /œ̃/

En contradiction avec les informations d'Hazaël-Massieux (1996 : 627), le corpus PFC pour la Guadeloupe montre que l'opposition entre /ɛ̃/ et /œ̃/ est encore assez vivante en Guadeloupe, ce qui s'explique probablement par l'importance de la graphie et de la norme scolaire pour de l'apprentissage du français en Guadeloupe. Quant à l'article indéfini *un*, on pourrait aussi penser à une influence de l'article créole *on*, qui mènerait à un maintien de l'arrondissement. Il faut cependant admettre qu'il existe des fluctuations dans la parole spontanée au sein d'une même grammaire de production. Chez notre locutrice, on a presque

l'impression d'entendre l'article créole *on* [ɔ̃] dans *faire un effort* (l. 60), mais c'est clairement un [ɛ̃] juste après dans *un petit linge madras* (l. 60/61).

Voyelles moyennes

Tout comme dans d'autres variétés du français, il existe en français guadeloupéen une certaine tendance à la 'loi de position' (voyelle mi-fermée en syllabe ouverte, voyelle mi-ouverte en syllabe fermée), ce qui semble plutôt être dû à une tendance interne du français qu'à une influence du créole (car celui-ci possède l'opposition en syllabe ouverte, p.ex. *pé* [pe] 'pouvoir' vs *pè* [pɛ] 'peur') : p.ex. [e] au lieu de [ɛ] dans *c'est* (l. 2, 4, 5, etc.), *fait* (l. 3, 22, 31, 52) [fe], *après* (l. 8, 11), *maison* (l. 9, 10), *fais* (l. 24), *saison* (l. 33) et *c'était* (l. 45) et [œ] au lieu de [ø] dans *crèmeuse* (l. 23).

Mais il ne s'agit pas d'une distribution complémentaire stricte comme en français du Midi, car on observe chez un même locuteur différentes prononciations pour un même mot. Ainsi, dans *on fait* [fɛ] *halloween ici alors que, ça fait* [fe] *deux ans qu'on fait* [fɛ] *halloween* (l.3) notre locutrice prononce *fait* d'abord avec [ɛ], comme en français parisien, ensuite avec [e], selon la 'loi de position', et à la fin encore une fois avec [ɛ]. De même, on remarque que la désinence de l'imparfait *-ait* est réalisée [e] dans *était* (l. 45), et directement après [ɛ], dans *venait* et *allait* (l. 46) (également dans *passait* ; l. 51, 52).

D'autres exceptions à la 'loi de position' concernent la prononciation de [ɛ] en finale absolue : *mais* (l.4), *français*, *vrai* (l. 63 ; cf. aussi *vraiment*, l. 56) et *très* (l. 56, 62). De plus, *autre* (l. 11, 43, 47) et *chose* (l. 64) sont prononcés avec la voyelle mi-fermée [o].

5.3. Schwa

En français guadeloupéen, le <e> reste muet en finale (p.ex. *européenn(e)*, l. 2, *un(e)*, l.4, *fêt(e)*, l.4, *Guadeloup(e)*, l.4) et en milieu de polysyllabe après une consonne (p.ex. *Guad(e)loupe*, l. 4, 35, 38, *guad(e)loupéenne*, l. 68, *maint(e)nant*, l. 46, 62, 70, *vêt(e)ment*, l. 60, *emm(e)ner*, l. 64, *seul(e)ment* l. 26), comme en français parisien. En revanche, il est plutôt réalisé en début de polysyllabe (*venir*, l. 6, *repas*, l. 7) et dans les clitiques monosyllabiques (p.ex. *Il y a le sapin*, l. 4, *et le jambon*, l. 23, *pas de jambon*, l. 23, *moi je crois*, l. 37).

Ce comportement s'explique par le fait que le créole connaît des formes lexicales correspondantes sans voyelle finale (p.ex. cr. *kaz* pour fr. *case*) et médiane (p.ex. cr. *achté* pour fr. *acheter*), mais avec une voyelle pleine en début de polysyllabe (p.ex. *bèzwen/bizwen/bouzwen* pour fr. *besoin*) et dans les monosyllabes (p.ex. cr. *dè* pour fr. *de*). Il s'ajoute que l'apprentissage du français écrit et soutenu à l'école favorise une maintenance du schwa dans ces contextes.

On peut néanmoins observer quelques exceptions que l'on pourrait interpréter comme des indices d'un changement en cours vers le français parisien par diffusion lexicale : les mots fréquents *p(e)tit* (l. 22, 31, 61) et *s(e)ra* (l. 61) ainsi que les co-occurrences fréquentes *moitié d(e) la cité* (l. 47) et *pas d(e) traditions vêtement* (l. 59) sont prononcés sans 'e muet'.

5.4. Liaison

Vu l'arrivée du français en Guadeloupe par la voie écrite et le registre formel, il n'est pas surprenant de constater un taux de liaisons facultatives plutôt élevés, surtout chez les

locuteurs L2 (cf. Pustka 2007). Chez notre locutrice par contre, une jeune ayant le français comme L1, le taux des liaisons réalisées est très faible et la liaison manque même dans certains contextes dits ‘obligatoires’ : après le *c’est* impersonnel (*c’est en vert*, l. 21/22, *c’est un punch*, l. 30, *c’est à la ville*, l. 54, *c’est américain*, l. 70) et après les adverbes et conjonctions monosyllabiques (*c’est pas une fête de Guadeloupe*, l. 4, *très américain*, l. 62, 63, *quand ils vont venir*, l. 6, *quand on voyage*, l. 63/64). Dans les autres contextes obligatoires, par contre, la liaison est réalisée : *les enfants* (l. 5/6), *les affaires* (l. 38), *des étrangers* (l. 38/39, 39), *un autre voisin* (l. 11), *un effort* (l. 60), *ils adoptent* (l. 38, 39), *ils arrêtent* (l. 40/41), *on est* (l. 41, 44) et *on allait* (l. 46). Les liaisons facultatives ne sont jamais faites : *la porte est ouverte* (l. 6), *ils vont entrer* (l. 9), *Ils vont aller prendre* (l. 10), *ils vont aller* (l. 11), *Mais ils vont pas rester* (l. 11), *Mais avant* (l. 45) et *chez un autre voisin* (l. 11).

5.5. Prosodie

Le français antillais est connu pour son ‘accent chantant’, impression qui se rapporte probablement au grand nombre de syllabes accentuées ainsi qu’aux montées d’intonation remarquables, caractéristiques probablement dues au créole.

Accentuation

Même si le français guadeloupéen partage avec le français parisien la tendance générale à une perte de l’accent de mot dans la chaîne parlée, on remarque quelques accents supplémentaires (marqués par une montée de l’intensité) sur la première syllabe des lexèmes et sur les clitiques, sans que cela ait – comme en français parisien – une fonction emphatique. Il faut cependant reconnaître que la fréquence de ces accents diffère fortement d’un locuteur à l’autre. Dans l’extrait présenté, on note par exemple des accents sur la première syllabe de *mélangé* (l. 3), sur le numéral dans *ça fait deux ans* (l. 3), sur la préposition dans *par contre* (l. 51) ainsi que sur la préposition et la première syllabe du lexème dans *beaucoup de racines* (l. 57).

Intonation

Alors que l’intonation parisienne est assez plate, on retrouve en Guadeloupe des montées de la courbe mélodique assez importantes : *Il y a le sapin, il est là, pour montrer que c’est la Noël, pour les enfants, quand ils vont venir* (l. 5/6), *et bon, euh, on s’amuse comme ça* (l. 11/12) et *ils adoptent les trucs de, bon, d’extérieur quoi* (l. 39).

Bibliographie

Hazaël-Massieux, G. & M.-C. Hazaël-Massieux (1996). Quel français parle-t-on aux Antilles ? In D. de Robillard & M. Beniamino, (éds.) : *Le français dans l'espace francophone*. Paris : Champion, 665-687.

Jourdain, É. (1956). *Du français aux parlers créoles*. Paris : Klincksieck.

Ludwig, R., H. Pouillet & F. Bruneau-Ludwig (2006). Le français guadeloupéen. In R. Confiat & R. Damoiseau (éds.) : *A l'arpenteur inspiré. Mélanges offerts à Jean Bernabé*. Matoury : Ibis Rouge Éditions, 155-173.

Pustka, E. (2007). *Phonologie et variétés en contact - Aveyronnais et Guadeloupéens à Paris*. Tübingen : Narr.

Pustka, E. (à paraître). Le mythe du créole L 1. *Romanistisches Jahrbuch* 58.

Sobotta, E. (= Pustka) (2006). Französisch und Kreolisch in Guadeloupe. In T. König, C.O. Mayer, L. Ramírez Sáinz & N. Wetzel (eds.): *Rand-Betrachtungen. Peripherien - Minoritäten - Grenzziehungen*. Bonn: Romanistischer Verlag, 99-114.

Telchid, S. (1997). *Dictionnaire du français régional des Antilles – Guadeloupe, Martinique*. Paris : Éditions Bonneton.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectuée par Elissa Pustka, Ludwig-Maximilians-Universität München & Paris X UMR 7114 MoDyCo

- 1 E: C'est comment que vous fêtez Noël ? Il y a un sapin ou ?
2 sc1: Bon oui, il y a un sapin, parce que, ben, la fête européenne, c'est déjà installé ici quoi, c'est déjà
3 mélangé, comme halloween, on fait halloween ici alors que, ça fait deux ans qu'on fait halloween,
4 mais halloween, c'est pas une fête de Guadeloupe ça. Mais bon, il y a le sapin, mais bon, on va pas
5 s'asseoir autour du sapin quoi. Il y a le sapin, il est là, pour montrer que c'est la Noël, pour les
6 enfants, quand ils vont venir, mais bon euh, c'est, il y a la port/, la porte est ouverte, il y a des tables
7 dehors, des tables, une table pour des boissons, une table pour le repas, et bon, les gens viennent,
8 les gens, le voisin vient là, il va manger, il va boire. Après, on va partir avec le voisin, des fois, on
9 laisse notre maison, on laisse notre maison ouverte quoi. Des gens, ils vont entrer là, mais ils vont
10 pas rentrer, euh, dans la maison quoi. Ils vont aller prendre des mets à manger, du jambon dehors.
11 Mais ils vont pas rester dans la maison. Après, ils vont aller chez un autre voisin, et bon, euh, on
12 s'amuse comme ça, on s'amuse comme ça.
13 E: Et quels sont les plats typiques de Noël ?
14 sc1: De Noël, eh ben, la Noël, c'est jambon Noël, et euh, c'est pois d'Angole hein, jambon Noël et,
15 et riz, pois d'Angole.
16 E: Le dernier, c'est quoi ?
17 sc1: Riz <E : Oui.> et pois d'Angole. Pois d'Angole.
18 E: Qu'est-ce que c'est ?
19 sc1: Pois d'Angole est euh, est. C'est du français hein, pois d'Angole.
20 E: Mais qu'est-ce que comme pois ?
21 sc1: C'est des, c'est des pois, c'est des, le truc comme des haricots <E: Ouais.>, en fait, mais c'est en
22 vert. C'est vert, et bon, on fait ça cuire avec une petite sauce quoi, donc que ça fasse une sauce
23 crémeuse, et on mange avec le riz et le jambon. Et si on mange pas de jambon, on va faire du
24 poisson rôti, comme moi, je fais du poisson rôti.
25 E: Pourquoi ? Toute la, toute la famille est végétarienne ?
26 sc1: Voilà, c'est moi seulement. En fait.
27 E: Ah, c'est pour toi le poisson.
28 sc1: Voilà, c'est pour moi le poisson.
29 E: Il y a des boissons spéciales pour Noël ?
30 sc1: Ben oui, c'est l/, l/, pour la Noël, c'est shrubb. Shrubb, c'est un punch de rhum et d'écorces
31 d'orange, avec le, bon, le punch coco, on fait punch coco, bon, le petit punch quoi. Le ti punch,
32 c'est-à-dire le Dam/, le rhum, avec euh, ts, du sucre et du citron. Et sinon, pour les gens qui boivent
33 pas d'alcool, c'est du jus quoi, du jus de différents, du jus de les saisons, du jus des fruits de saison,
34 en fait. Voilà.
35 E: Et euh tu penses que les traditions en Guadeloupe sont en train de se perdre ou ça se maintient,
36 ou ça se refait ?
37 sc1: En fait, c'est qu'il y a deux, bon, moi je crois qu'il y a deux phénomènes qui se font en
38 Guadeloupe quoi. Il y a une partie des gens qui, pour eux euh, ils, ils s/, ils adoptent les affaires des
39 étrangers quoi. Bon, quand je dis des étrangers, euh, ils adoptent les trucs de, bon, d'extérieur quoi.
40 Ils, ils font ça passer avant. C'est gros sapin Noël A YO/SÉ GWO SAPEN NOEL A YO, et ils
41 arrêtent d'aller chez les gens, ils sont, c'est chacun chez soi, tu vois, comme si on est en France
42 quoi, chacun chez soi. Et euh, ils chèque pas les voisins quoi, ils sont pas sur leurs voisins. Et que
43 bon, il y a d'autres personnes, que bon, elles sont toujours pour la tradition, ça a toujours été comme
44 ça et que bon, c'est pas parce qu'on est en deux mille que ça va changer quoi. Donc euh, comme par
45 exemple chez nous, chez nous avec la voisine, ça n'a pas changé. Mais avant, dans la cité, c'était
46 toute la cité quoi. Donc la voisine venait nous chercher, on allait à côté. Tandis que maintenant,

47 c'est peut-être la moitié de la cité qui fait ça, et l'autre moitié, c'est chacun chez soi quoi, en fait.
48 Donc euh, donc c'est dommage, mais bon. Comme ça.
49 E: Et à part ça, les autres traditions comme les vêtements, le, la nourriture <sc1: Les vêtements.>, la
50 musique ?
51 sc1: Ouais, par contre, les, euh, les vête/, la nourriture par contre, je dis, la nourriture ça passait
52 peut-être comme ça, ça passait peut-être comme ça, on fait des trucs beaucoup, beaucoup de Mac
53 DonaldsTM, les gens vont beaucoup des Mac DonaldsTM. Mais ça va, les gens, les gens qui sont
54 souvent à Pointe-à-Pitre, parce que Mac DonaldsTM euh, c'est à la ville quoi. Il y a pas, comme en
55 Martinique, tu vas trouver des Mac DonaldsTM dans toutes les communes. Mais euh (raclement de
56 gorge), ici les campagnes sont très rurales quoi, c'est vraiment rural. Donc euh, il y a pas ça quoi.
57 Donc euh, on mange beaucoup de racines. Ça c'est des trucs de tradition quoi, c'est racines. Les
58 gens qui travaillent, c'est des racines qu'ils mangent quoi. Ben, c'est ça qui va te donner de la force.
59 Bon, les vêtements, non, les vêtements, il y a pas de traditions vêtement hein. Les traditions
60 vêtement, c'est par exemple on va sortir, on va sortir, et bon, on va faire un effort. On va mettre un
61 petit linge madras, mais ça sera peut-être un, ce sera pas le madras même, ça va ressembler au
62 madras, un truc comme ça, parce que maintenant, les gens sont très américains en fait. C'est très
63 américain, les linges, c'est très américain, des trucs comme ça quoi. Mais c'est vrai quand on
64 voyage, on va à l'extérieur, on veut toujours emmener quelque chose pour euh, pour montrer aux
65 gens que c'est Gwada qui est là quoi. Tu as vu ?
66 E: Alors le madras, c'est que pour, pour les mamies ?
67 sc1: Bon, eux ils s/, bon, c'est beaucoup les mamies qui mettent ça hein, beaucoup les mamies. Ou
68 sinon, on met ça pour quand on va dormir quoi. C'est rare de voir, euh, une jeune fille
69 guadeloupéenne qui va mettre du madras dans sa tête, en fière d'avoir un madras dans sa tête quoi.
70 Parce que bon. Parce que maintenant, c'est très, bon, c'est la casquette NikeTM, KangolTM, c'est
71 américain quoi, c'est la, c'est la télé qui fait ça en fait hein. Tu as vu ?

Le français parlé en Haute-Savoie et les corrélats prosodiques d'un accent perçu comme « traînant »

Elissa Pustka¹ et Martin Vordermayer²

¹Ludwig-Maximilians-Universität, Munich & MoDyCo UMR 7114, Université de Paris X - Nanterre
Courriel : elissa.pustka@romanistik.uni-muenchen.de

²Ludwig-Maximilians-Universität, Munich
Courriel : martin.vordermayer@gmx.de

1. Introduction

L'extrait présenté ici provient d'une enquête effectuée en 2006 en Haute-Savoie dans la vallée de l'Arve ; cette enquête constitue la base de la présentation suivante du français de Haute-Savoie. L'extrait est tiré d'un entretien guidé entre un étudiant allemand (E ci-après) et l'un des 14 locuteurs de l'enquête, le témoin EP. EP, qui a vécu toute sa vie au village de Magland, près de Cluses, est né en 1936 et avait, donc, 70 ans au moment de l'enquête. Après sa scolarité à l'école du village, il a travaillé dans le secteur forestier et dans l'industrie du décolletage. EP est bien enraciné dans sa commune et parle aussi bien le français que le francoprovençal¹ qu'il pratique entre autres en tant qu'acteur dans des représentations de théâtre folklorique organisées par son village.

2. Aspects culturels

Département montagneux, la Haute-Savoie se trouve dans le Centre-Est de la France et est limitrophe du Lac Léman au Nord, du Valais à l'Est, de la Savoie au Sud et de l'Ain à l'Ouest (cf. fig. 1 et 2). La Haute-Savoie se situe dans le domaine du francoprovençal (cf. Tuillon 1972 : 377), ce qui, entre autres, peut expliquer certaines particularités de son français régional. Même si ces dernières se conservent assez bien aux endroits isolés du département, elles sont de plus en plus nivelées sous l'influence du pluralisme socio-économique et touristique de la vallée.

Figure 1: La Haute-Savoie en France²

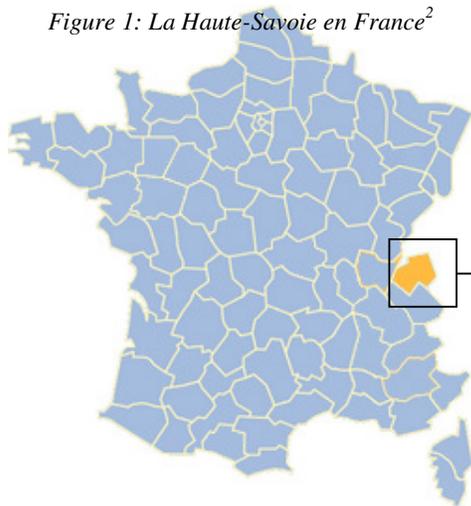
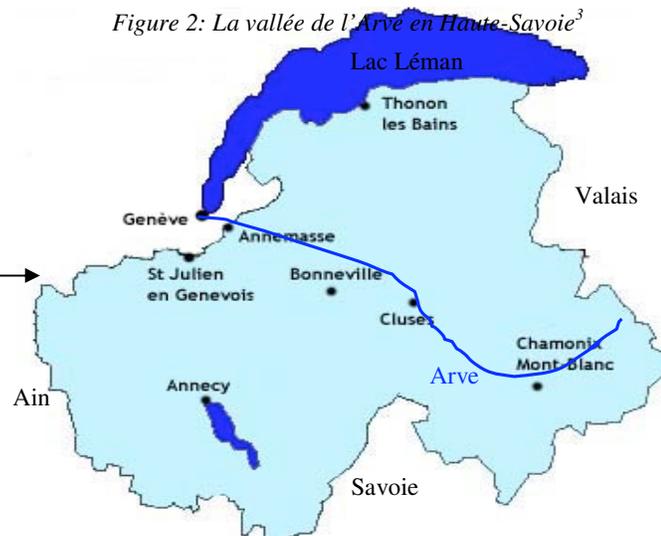


Figure 2: La vallée de l'Arve en Haute-Savoie³



¹ Le francoprovençal, troisième grand idiome gallo-romain, est aujourd'hui en voie de disparition et se situe typologiquement entre le français et l'occitan.

Dans le présent extrait, EP raconte ses souvenirs de jeunesse et évoque quelques phénomènes typiques de la culture haut-savoyarde qui nécessitent des précisions.

Ainsi, EP parle de vieilles recettes et habitudes alimentaires de Haute-Savoie et explique la méthode de conservation de la viande qu'on pratiquait autrefois (l. 7-13). Cette dernière consistait en une salaison de la viande en saumure, puis en un fumage dans une dite *beurne* (l. 8), mot savoyard pour fumoir. Puis, comme plat typiquement haut-savoyard, EP mentionne la *pormonaïse* (l. 14), saucisse de chou, qui constitue, au même titre que les *diots*, autre sorte de saucisse, l'une des spécialités les plus authentiques de la charcuterie haut-savoyarde. Ces plats sont, de préférence, accompagnés de polenta, qui pouvait se manger autrefois sous forme de pain avec du saindoux (l. 18-19). Au terme standard *pomme de terre*, EP préfère le mot *patate* (l. 3 et 20), dont l'emploi n'est pas pour autant restreint à la Haute-Savoie ; c'est un phénomène fréquent du français familier. À la ligne 27, EP mentionne la guerre d'Algérie, à laquelle il a pris part. Cette guerre s'est déroulée de 1954 à 1962 et a débouché sur l'indépendance de l'Algérie, colonie française depuis 1830. Pour ce qui est de l'élevage d'animaux, EP dit que sa famille « *élevait le 'con', comme on dit, 'pouère', [...] en patois on dit 'le pouère', 'caillon'.* » (l. 34-35). *Caillon* (ou bien sa forme réduite *con*) et *pouère* sont des mots francoprovençaux pour cochon (cf. Duraffour 1969 : 4953, 7387). À la ligne 57, EP évoque le décolletage. C'est dans cette industrie de précision (fabrication de pièces métalliques tournées à partir de barres de métal) qu'il a travaillé toute sa vie après une courte période de travail en forêt (*avec les gardes* (l. 57), *on coupait des bois quoi, ben euh, on faisait des coupes* (l. 58)). Aujourd'hui encore, c'est essentiellement grâce au décolletage que la vallée de l'Arve compte parmi les pôles industriels les plus florissants de France. *Vulpillièrre* (l. 59) est le nom d'un hameau proche de chez EP où se trouvait un petit atelier de décolletage.

3. Aspects lexicaux et morphosyntaxiques

Avant même de regarder de plus près les traits spécifiques du français haut-savoyard de cet extrait, il est important de souligner que le français parlé diffère du français écrit rien qu'en raison de son caractère oral. Autrement dit, de nombreux phénomènes « d'anormalité » d'un énoncé de français parlé ne sont dus qu'au simple fait que ce dernier est justement réalisé à l'oral et ne relèvent donc pas forcément d'une quelconque provenance géographique ou socioéconomique du locuteur.

Pour ce qui est du domaine lexical, certains termes (comme *boulot* au lieu de *travail* ou *bossier* au lieu de *travailler* pour ne mentionner que deux exemples) sont réservés au français parlé et ne s'utilisent pas à l'écrit. Parmi ce genre de phénomènes du parlé en général, on trouve notamment dans cet extrait le remplacement généralisé de *cela* par *ça* (p. ex. [...] *on faisait saler ça* [...] (l. 7)) et l'indication de quantité *pas mal de* au lieu de *beaucoup de* (l. 19).

Sur le plan morphosyntaxique, l'extrait présente comme phénomènes du parlé en général des hésitations, indiquées par *euh* dans la transcription (p. ex. *Bon, et puis euh, c'est tout, c'était pas euh [...]*. (l. 3)), ainsi que des répétitions, indiquées par des virgules (p. ex. *C'était tout des produits qu'on, qu'on euh, qu'on avait nous quoi.* (l. 5)). On trouve également des

² http://wikitravel.org/upload/fr/8/8c/Localisation_Haute-Savoie.png (modifié).

³ <http://www.sommets-tourisme.org/images/region/haute-savoie/Carte74.JPG> (modifié).

énoncés inachevés qui mettent en place des spécifications, des reformulations et/ou des autocorrections (p. ex. [...] *et on mettait, on accrochait ça à hauteur de deux mètres [...]*. (l. 9-10)) et qui entraînent parfois une rupture dans la syntaxe (p. ex. [...] *avec du, du bois de, bien sec du sapin [...]* (l. 10-11)). De même, on a affaire à une omission systématique de l'élément clitique de négation *ne* (p. ex. [...] *c'était pas la grande vie*. (l. 3)) ainsi qu'à la particule *quoi* en fin de phrase, que l'on trouve du reste souvent en français parlé (p. ex. *C'était tout des produits qu'on avait nous quoi*. (l. 5)). Enfin, on notera le pronom *on* pour *nous* (p. ex. *On avait deux bêtes [...]*. (l. 2)) et la forme *c'est* pour *ce sont* (p. ex. *C'était tout des produits [...] qu'on avait nous quoi [...]*. (l. 5)).⁴

3.1. Aspects lexicaux

Comme d'autres français régionaux, le français de Haute-Savoie est caractérisé par un inventaire lexical typique (cf. Gagny 1993). Les termes particuliers remontent au francoprovençal et, par conséquent, au latin (p. ex. *panosse* au lieu de *serpillière* remonte au latin *pannuncia*). D'autres sont hérités des français régionaux voisins (p. ex. *septante* au lieu de *soixante-dix* sous l'influence suisse) ou bien constituent des mots de provenance inconnue (p. ex. *coffe* au lieu de *sale*). Cependant, mis à part les termes qui ont été expliqués en 2, ces items sont absents de notre extrait.

3.2. Aspects morphosyntaxiques

Pour ce qui est de la morphosyntaxe, il y a notamment deux traits typiquement haut-savoyards qui frappent l'auditeur non-autochtone. Le français haut-savoyard permet l'emploi du passé surcomposé (p. ex. *j'ai eu fait ça* au lieu de *j'ai fait ça*) en proposition principale, et il tend au remplacement des pronoms singuliers COD (complément d'objet direct) par *y*. Si cet extrait ne contient aucun exemple de passé surcomposé en proposition principale (phénomène, qui, d'ailleurs, se rencontre aussi dans d'autres régions de France (cf. Walter 1988 : 170 sqq.), on trouve néanmoins deux emplois de *y* en fonction de COD : [...] *on y mettait dans, dans une beurne [...]* (l. 8), *il fallait y mettre saler un mois avant* (l. 12-13). Dans les deux cas, *y* renvoie à un groupe nominal imaginaire du type *la viande des cochons et des vaches* et se substitue ainsi à un pronom en fonction de COD tel que *la* ou bien *ça*. Il est à noter que cet emploi de *y* ne constitue pas pour autant un trait limité exclusivement à la Haute-Savoie : il est largement répandu partout à l'Est de la ligne Autun-Valence (cf. Tuailon 1988 : 295).

4. Prononciation

En ce qui concerne la transcription, il est important de souligner que cette dernière est basée sur des conventions de transcription orthographique et non pas phonétique. Par conséquent, certains aspects de la prononciation n'apparaîtront pas dans la transcription (p. ex. *il y avait* (l. 7) est prononcé [iyavɛ] et *je suis* (l. 54-55) est prononcé [ʃɥi]).

⁴ Afin de ne pas surcharger ce commentaire, consacré avant tout à la présentation des caractéristiques du français haut-savoyard, la liste de caractéristiques générales du français oral n'est pas exhaustive et n'évoque que les phénomènes les plus importants.

4.1. Niveau segmental

4.1.1. Consonnes

D'une manière générale, l'inventaire consonantique du français haut-savoyard ne diverge pas du système dit standard.

4.1.2. Voyelles

Contrairement à d'autres français régionaux, le français haut-savoyard tend à maintenir les 16 phonèmes vocaliques (Grevisse 1993 : 33) du français dit standard. Par conséquent, les exceptions orthoépiques à la Loi de Position sont bien vivantes en Haute-Savoie.

En général, les Haut-Savoyards maintiennent les oppositions /e/ vs /ɛ/ en syllabe finale ouverte (p. ex. *épée* vs *épais*) et /o/ vs /ɔ/ en syllabe finale fermée (p. ex. *paume* vs *pomme*). Il en va de même, et cela surtout chez les locuteurs âgés, pour l'opposition /o/ vs /ɔ/ en syllabe non-finale ouverte (p. ex. *beauté* vs *botté*), tandis que, contrairement au français suisse (cf. Schmitt 1990 : 731), la même opposition ne se maintient pas en position finale ouverte (p. ex. *peau* vs *pot*). L'opposition /ø/ vs /œ/ (p. ex. *jeûne* vs *jeune*), en revanche, semble être en voie de disparition et n'apparaît que chez certains locuteurs. Toutefois, le présent locuteur ne nous donne aucun exemple correspondant.

Pour ce qui est de l'opposition /a/ vs /ɑ/, elle se maintient davantage en français de Haute-Savoie qu'en français dit standard. Tandis que, dans ce dernier, la variante vélaire /ɑ/ tend à être systématiquement remplacée par /a/, elle se montre assez tenace en français haut-savoyard. EP nous en donne les exemples suivants : *carré* (l. 9), *gâté* (l. 20, 31, 35), *gagnait* (l. 55). Le /ɑ/ vélaire semble, d'ailleurs, être un des schibboleths les plus saillants du français haut-savoyard qui serait caractérisé, selon les habitants de la vallée de l'Arve, notamment par un « appui sur les a » très marqué.

Les voyelles nasales du français haut-savoyard ne diffèrent pratiquement pas de celles du français dit standard. Tout au plus, on pourrait remarquer quelques tendances à l'oscillation de /ã/ vers /ẽ/. L'opposition /ã/ vs /ẽ/ (p. ex. *brun* vs. *brin*) est assez stable, sauf chez les jeunes.

4.1.3. Schwas

Nous considérons ici qu'un « e » graphique est un schwa potentiel. La pratique de schwa de EP correspond assez bien aux règles d'effacement de schwa présenté dans Dell (1985). Ainsi, en syllabe initiale, le schwa tend à se réaliser, sauf s'il est précédé d'une sibilante (p. ex. *Je veux* [ʒvø] (l. 41)). À l'intérieur du groupe rythmique, le schwa se réalise toujours s'il est précédé de deux consonnes (p. ex. *saucisse de choux* [sosisdøʃu] (l. 14), *avec le lard* [avɛklølaʁ] (l. 18)), et facultativement s'il est précédé d'une seule consonne (p. ex. *pain de polenta* [pɛ̃dpølɛ̃t] (l. 16), *je suis revenu* [ʒsqiɛ̃vøny] (l. 54-55)). En position finale de groupe, il tombe, même s'il est précédé de deux consonnes (p. ex. *une ferme* [ynfɛ̃ʁm] (l. 33)).

4.2. Niveau suprasegmental

Pour ce qui est des réductions et des liaisons, le présent locuteur se distingue peu du français dit standard. En revanche, le français haut-savoyard offre des schémas accentuels remarquables.

4.2.1. Réductions

Comme d'autres variétés de français, le français de Haute-Savoie tend à des réductions segmentales de groupes consonantiques. Cela concerne avant tout les cas de la suite ObsLiq#C à l'intérieur d'un groupe rythmique, où la liquide peut tomber avec le schwa (p. ex. *deux mètres* [dømet] (l. 10), *commençait à être fumé* [aæt] (l. 12)). Un autre exemple de réduction segmentale est la chute du [l] de *il* devant consonne : *il y avait pas de congélateur* [ijavε] (l. 7), *il faut pas se plaindre* [ifo] (l. 29).

4.2.2. Liaisons

La liaison peut être obligatoire, interdite ou facultative (cf. Delattre 1951). Le français parlé est souvent caractérisé par l'absence de liaison facultative et cet extrait ne fait pas exception : tandis que EP réalise toutes les liaisons obligatoires (p. ex. *on avait* [õnavε] (l. 2), *dans une beurne* [dãzyn] (l. 8), *c'est un fumoir* [setœ] (l. 8)), il ne réalise aucune des liaisons facultatives (p. ex. *ça commençait à être* [kõmãseæt] (l. 11-12), *fallait y mettre* [falei] (l. 12-13), *on pouvait pas aller* [paale] (l. 24)). Par ailleurs, même si EP ne nous en donne pas d'exemple, on constate que dans le français de Haute-Savoie, tout comme dans d'autres variétés du français, la conjonction *quand* tend souvent à être réalisé avec un /t/ final, même si le mot suivant a une initiale consonantique.

4.2.3. Accentuation

En français dit de référence, l'accent neutre d'une unité phonique est mis sur la dernière syllabe ne contenant pas de schwa (oxytonie du français) ; il est véhiculé avant tout par la durée syllabique. On appelle un syntagme terminé par une syllabe accentuée un *groupe rythmique*. D'un point de vue statistique, on peut constater qu'en français dit standard, une syllabe accentuée est deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée, c'est-à-dire que la relation de syllabe inaccentuée à accentuée est en moyenne de 1/2 (= 0,5) (cf. Léon 1992 : 107 sq.). Or, en français haut-savoyard, l'avant-dernière syllabe d'un groupe rythmique est souvent allongée, de sorte que la relation de syllabe inaccentuée à syllabe accentuée peut s'élever à 1, voire à 2 (cf. fig. 3).

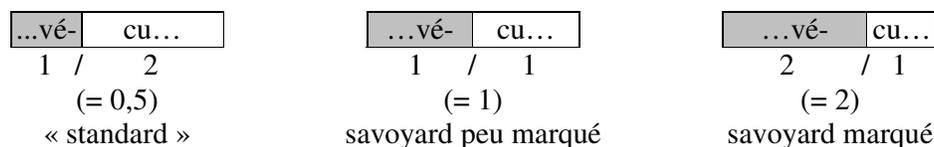


Figure 3: Relations d'avant-dernière à dernière syllabe d'un groupe rythmique en français dit standard, en français de Haute-Savoie peu marqué et en français de Haute-Savoie marqué. Exemple : Il a vécu...

Cela se vérifie non seulement dans la représentation des habitants de la Haute-Savoie, qui décrivent leur français régional souvent comme « traînant », mais aussi dans leur perception :

le résultat d'un test de perception⁵ suggère que plus l'accent de chacun des 14 locuteurs de l'enquête est évalué comme accent haut-savoyard marqué, plus les locuteurs ont tendance à une relation moyenne élevée d'avant-dernière à dernière syllabe (> 0,5) des groupes rythmiques (cf. fig. 4).

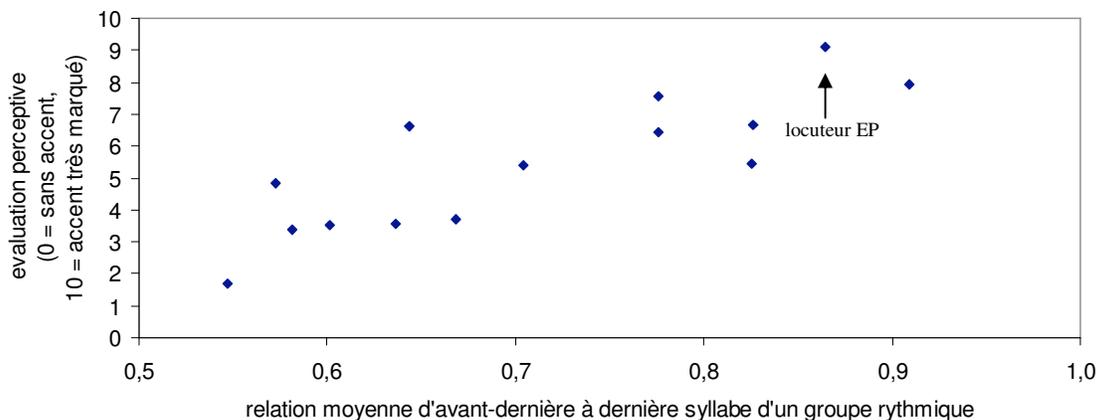


Figure 4: Evaluations moyennes (9 auditeurs) de 14 stimuli (1 stimulus d'environ 20 secondes de parole spontanée pour chacun des 14 locuteurs) sur une échelle de 0 (sans accent) à 10 (accent très marqué) en fonction des relations moyennes d'avant-dernière à dernière syllabe des groupes rythmiques (calculées sur la base d'échantillons d'une minute de parole spontanée par locuteur) ; coefficient de corrélation $r = 0,84$

En français haut-savoyard, contrairement au français dit standard, cette accentuation ne reflète pas la volonté d'exprimer l'emphase ou l'affection, mais elle est neutre du point de vue affectif. Dans notre extrait, on trouve de nombreux exemples : *saler* (l. 7), *saucisses* (l. 14), *vécu* (l. 17), *sabots* (l. 30), *pénible* (l. 43), *la main* (l. 43), *les foins* (l. 44), *verraient* (l. 44), *gagnait* (l. 55), *plaisait* (l. 56). Par ailleurs, cet accent sur la pénultième est fréquemment accompagné d'une montée de la courbe mélodique.

5. Conclusion

Idiome à substrat francoprovençal, le français de Haute-Savoie est caractérisé avant tout par deux traits phonologiques : (1) le /a/ vélaire et (2) des schémas accentuels contrecarrant l'oxytonie du français dit de référence. Pour ce qui est de la morphosyntaxe, l'auditeur non-autochtone sera surtout frappé par la substitution fréquente de *y* aux pronoms COD *le* et *la*.

Bibliographie

Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury College.

Dell, F. (1985). *Les règles et les sons*. Paris : Hermann.

Duraffour, A. (1969). *Glossaire des patois francoprovençaux*. Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

Gagny, A. (1993). *Dictionnaire du français régional de Savoie. Savoie et Haute-Savoie*. Paris : Bonneton.

⁵ Le test a été effectué en mars 2006 avec 9 auditeurs de Haute-Savoie entre 25 et 31 ans.

Grevisse, M. (1963 [1993]). *Le bon usage*. (13^{ième} édition, 1993). Paris : DeBoeck-Duculot.

Léon, P. (1992). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Nathan.

Schmitt, Ch. (1990). Frankophonie III. Regionale Varianten des Französischen in Europa, II. c) Schweiz, In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, V/1. Tübingen: Niemeyer, 726-732.

Tuaille, G. (1972). Le francoprovençal. Progrès d'une définition, *Travaux de linguistique et de littérature* 10 (1) : 293-339.

Tuaille, G. (1988). Le français régional. Formes et rencontres. In Vermees, G. (1988), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Bd. 1, Langues régionales et langues non territorialisées*. Paris: Éditions l'Harmattan, 291-300.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

http://wikitravel.org/upload/fr/8/8c/Localisation_Haute-Savoie.png téléchargé le 6 avril 2006.

<http://www.sommets-tourisme.org/images/region/haute-savoie/Carte74.JPG> téléchargé le 6 avril 2006.

Annexe : transcription de l'extrait

Enquête réalisée et sélection d'extrait effectué par Martin Vordermayer, Université de Munich.

1 E : Et votre vie d'autrefois, elle était comment ?
2 EP : On avait deux bêtes, deux vaches quoi, et on foinait l'été, on faisait nos jardins, nos
3 patates. Bon, et puis, c'est tout hein, c'était pas euh, c'était pas la grande vie. On mangeait pas
4 du rôti tous les jours hein. <E : Hum.> On mangeait la soupe, on mangeait du pot-au-feu, on
5 mangeait, bon ben, c'était tout des produits qu'on, qu'on, qu'on avait nous quoi, <E : Hum.> en
6 principe. On tuait le cochon l'hiver, des fois on tuait une vache. (sonnerie de pendule en bruit
7 de fond). À l'époque, il y avait pas de congélateur, alors on faisait saler ça euh à la saumure, et
8 ensuite euh, on y mettait dans, dans une beurne, c'est-à-dire une beurne, c'est un fumoir, qui
9 dépasse en dessus du toit <E : Hum.>, tout en bois, carré, et on mettait, on accrochait ça à
10 hauteur de deux mètres, deux mètres cinquante, et on faisait le feu dessous, avec du, du bois
11 de, bien sec du sapin ou, ou du hêtre, du fayard quoi. Et, au bout d'une semaine, ça
12 commençait à être fumé, vous voyez, après ça se conserve une fois que c'est fumé. Il fallait y
13 mettre saler un mois avant <E : Hum.>. On mettait tout ça au sel, hein, lard, euh, à part les
14 saucisses, on faisait des saucisses et puis de la pormonaise, saucisse de chou. Euh, autrement,
15 ben euh, il fallait vivre avec ce qu'on avait hein, il y avait pas le choix, euh. Après la guerre là,
16 moi je me rappelle, j'étais tout petit, ben, on mangeait pas, on mangeait du pain de polente, et
17 (rire) puis là, il y en a peut-être pas beaucoup qui ont vécu ça encore. On mangeait du pain de
18 polente, enfin, avec le lard du cochon, on faisait du saindoux, on faisait des t/ , des tartines
19 avec ça. Bon, on faisait de la confiture, et puis, puis voilà, euh, on va, on semait pas mal de
20 patates, on était pas, on était pas gâté comme maintenant, et en plus, euh il y avait pas euh, il
21 y avait pas les, les supermarchés qu'il y a maintenant euh, ça existait pas, on vo/ , on avait les
22 tickets, on allait chercher du, on allait chercher de la nourriture là dans une épicerie, ben
23 fallait, on avait les tickets à présenter pour/ ils nous prenaient les tickets comme quoi, quoi, on
24 avait eu droit à tant par mois. Alors, euh, bon ben, on pouvait pas aller tous les jours chercher
25 le pain frais hein. Ça existait pas à l'époque. <E : Hum.> Après la guerre là, tout de suite après
26 la guerre. <Hum.> Bon ben, après, on, on a déjà vécu la guerre là, moi j'ai encore vécu la
27 guerre d'Algérie, j'ai fait deux ans là-bas en Algérie. Bon ben, ça euh, no/ notre plus belle
28 jeunesse, on l'a passée là-bas hein. Entre dix-neuf et vingt et une ans. C'est sûr que euh c'était
29 dur quoi. Enfin, on est revenu, il faut pas se plaindre, il y en a beaucoup qui sont pas revenus
30 hein. Alors voilà, là à peu près notre vie euh. On allait à l'école quoi. On avait des sabots en
31 bois, euh. On était pas gâté comme maintenant hein. <E : Hum, hum.> Eh oui.
32 E : Et vos parents, ils avaient, euh, une ferme?
33 EP : Ben euh, une ferme, on avait deux bêtes quoi, deux vaches, <E : Hum.> euh. <E : Hum>
34 On élevait le 'con', comme on dit, 'pouère', <E : Hum, hum.>, en patois on dit 'le pouère',
35 'caillon'. <E : Hum.> Et puis, bon ben euh, on était, je dis bien, on était pas gâté comme
36 maintenant hein. On allait pas euh tous les jours, euh, à Carrefour, ou/. (femme qui parle au
37 fond). Ça existait pas à l'époque hein, il y avait qu'un, qu'un/. On descendait à travail là en bas
38 le village (XX) travail en bas, cherch/ chercher notre (bruit de fond) pain, on faisait deux trois
39 courses, à ce qu'on avait eu droit, puis on remontait à pied hein. Jusqu'à la maison. Mais
40 c'était plus sociable. Les gens étaient pas si, étaient pas si euh (bruits de chaise), étaient pas si
41 bêtes que maintenant. Je veux dire bête en é/, en/, méchant quoi. <E: Hum.> Les gens (XX),
42 nous, dans un village, on s'aidait tous, quand il y en avait un qui avait du travail à faire
43 pénible, on allait donner la main, hum, porter le fumier avec le euh, porter la terre pour euh,
44 faire le jardin quoi. Les foins, tout ça, mais maintenant. Maintenant, ils vous verraient au bord
45 de la route agoniser, maintenant, et ils vous jettent encore un coup de pied dedans, dans les
46 côtes, pour vous finir, euh. C'est vrai maintenant, c'est, c'est ça la jeunesse hein. D'ailleurs

47 vous voyez bien tous les coups durs, les maisons qui se brûlent et tout, euh. Ici en France,
48 c'est horrible.
49 E : Euh oui.
50 EP : Alors, euh. Oui, on n/, on a pas euh, on a manqué de rien mais c'était pas euh. C'est,
51 envers ce qu'il y a maintenant, c'était euh, c'était autre chose.
52 E : Et vous, après l'école, vous avez fait quoi ?
53 EP : Ben, j'ai travaillé avec mon père là euh <E: Hum.>, jusqu'à vingt ans quoi. Après <E :
54 Hum.> je suis parti (XX), à dix-neuf ans, je suis parti au régiment. <E : Hum.> Puis, quand je
55 suis revenu, ben, j'ai travaillé un peu avec les gardes, mon père était âgé et puis ça gagnait
56 pas. C'était pas euh. Il aurait fallu moderniser quoi euh. Moi, ça me plaisait pas trop le
57 décolletage, alors euh, on travaillait un peu dans les bois euh avec les gardes, on coupait des
58 euh, coupait euh, coupait du bois quoi, ben euh, on faisait des coupes. <E : Hum.> Puis après,
59 ben j'ai retr/, j'ai retravaillé à côté, à l'usine, c'était Vulpillière là, à côté euh, je travaillais là.
60 Alors, c'était pas loin, on y travaillait de/. Il y avait juste la, la route <E : Hum.> à traverser et
61 euh c'était tout bon, ouais.

Le français oral dans l'Ouest canadien : conversation en Alberta

Douglas Walker

Département de français, italien et espagnol, University of Calgary
Courriel : dcwalker@ucalgary.ca

1. Introduction

Cet extrait provient d'une enquête effectuée en 2002 dans la région de Rivière-la-Paix, région qui se trouve à quelque 400 kilomètres au nord ouest de la capitale, Edmonton, dans la province d'Alberta, Canada.¹ Il s'agit d'une zone rurale agricole qui a accueilli depuis le début du 20^{ème} siècle bon nombre de colonisateurs francophones, surtout de la province de Québec. Ces colons étaient attirés au début et par les demandes de l'église catholique de peupler une région qu'elle voulait maintenir catholique et francophone, et par les possibilités économiques qu'offrait la terre fertile de la nouvelle province.² Depuis 1950, cependant, la composition de la population de la province a grandement changé, de sorte qu'à l'heure actuelle les francophones représentent moins de 3% de la population albertaine. Malgré ce bouleversement général, il y a toujours des zones de concentration francophone, zones qui bénéficient d'un fort appui gouvernemental et qui témoignent d'une fierté de leur histoire et de leur identité françaises. Selon Statistique Canada, 60% de la population de la région qui nous intéresse (qui, à part de grandes fermes, regroupe surtout de petits villages) s'identifiait comme francophone en 1971, et en 1981 (la première année où on a posé cette question) le français était la seule langue de 44% des foyers. En 2001, par contre, le pourcentage de francophones se chiffrait à 50 et le français était la langue de seulement 11% des foyers (37% des foyers s'identifiant comme bilingues).³ D'importants projets industriels annoncés pour la région, projets reliés à l'industrie pétrolière, ainsi que l'évolution du métier agricole et le phénomène général de l'urbanisation, risquent aussi de transformer la répartition de la population, avec des conséquences linguistiques qui restent à déterminer.

On entend, dans cet extrait, une conversation libre entre deux jeunes femmes âgées de 19 ans au moment de l'enregistrement : E, qui mène l'entrevue, et sa cousine CA. C'est surtout CA qui parle et qui discute de ses expériences et impressions lors d'un voyage en Europe organisé par son école, de sa famille et de sa participation à un carnaval francophone tenu dans sa région. Les trois sujets de conversation se prêtent facilement à des analyses linguistiques et culturelles.

2. Commentaires linguistiques

La variété de langue discutée ici est typique du français canadien populaire en milieu minoritaire (et manifeste, en même temps, des propriétés du français populaire qui sont largement répandues

¹ Je tiens à remercier Julien Eychenne pour ses commentaires perspicaces tant sur la forme que sur le fond de cet article.

² Etablie comme province dans la Dominion du Canada en 2005, l'Alberta a une superficie de 661 848 km² et une population de 3 455 000 selon une estimation de Statistique Canada en 2007. La France métropolitaine, à des fins de comparaison, a une superficie de 551 695 km² et une population en 2007 de 61 538 000 selon l'Institut Géographique National.

³ Certains effets linguistiques de ces changements démographiques sont discutés dans Walker (2003a, b), (2004), (2006).

dans le monde francophone). Dans ses traits phonétiques, grammaticaux et lexicaux, elle ressemble au français du Québec. La grande majorité de la population de cette région est bilingue et connaît bien la langue anglaise, l'ayant souvent acquise en même temps que le français. Il n'est donc pas surprenant de constater un bon nombre d'anglicismes grammaticaux et lexicaux, parfois flagrants, parfois plus subtils. On verra également, dans le traitement de certains emprunts, des indications de ce que les détails de la phonologie anglaise (version canadienne) sont bien maîtrisés. Nonobstant ce contact continu avec l'anglais, on voit que CA démontre, dans sa facilité d'expression, que le français reste évidemment sa langue dominante. On constate, de plus, que la variété nous fournit un excellent point de départ pour des recherches additionnelles sur le contact linguistique.

2.1. Phonologie

Le système phonologique du français canadien populaire (FCP) et celui du français albertain (FA) présentent un certain nombre d'aspects conservateurs, surtout dans la partie vocalique, si on le compare à celui du français de référence.

Voyelles et semi-voyelles						
semi-voyelles	j	ɥ	w			
fermée	i	ü	u			
mi-fermée	e	ø	o			
mi-ouverte	ɛ: ε	œ	ə	ɔ	ẽ õ	õ
ouverte		a	ɑ			ã
	antérieure		postérieure			nasale

Consonnes						
	(alvéo)					
	labiale	apicale	palatale	vélaire	uvulaire	laryngale
occlusive	p	t		k		
	b	d		g		
fricative	f	s	ʃ			h
	v	z	ʒ			
nasale	m	n	ɲ	ŋ		
liquide		l			R ([r r] et autres fréquents)	

On constate d'abord la préservation du /ɛ:/ long (*fenêtre*⁴ (19)), du /œ/ (*un* (50, 58, 69, 84...)) et du /ɑ/ postérieur (*Non je pense pas* (5) ; *Puis qu'est-ce qui se passait* (32)). Mais c'est surtout

⁴ Dans les exemples cités, le chiffre se rapporte à la ligne correspondante de la transcription.

dans les diverses réalisations allophoniques que le FCP/FA se distingue. Parmi les consonnes, l'assibilation de /t/ et /d/ devant les voyelles et semi-voyelles antérieures (/t d/ → [ts dz] /___ i ü j ɥ) est bien connue : *éventuellement* (4) ; *Tu veux-tu m'en parler* (15) ; *pour dix jours* (17). L'aspiration assez forte des consonnes occlusives sourdes, surtout /p/, s'entend parfois aussi : *à moins que* (5) ; dans *les fenêtres puis* (20) ; *avec Madame Pauline* (26) ; *quoi d'autre* [dot^h] (3). Et les diverses réalisations du /R/ (/R/ → [r ɾ ʁ ʁ̥]), liées partiellement à la présence des mots d'emprunts (*Amsterdam* (17), *Red Light District* (18), *nurse* (58)), ne sont pas limitées au FA,⁵ tout comme la simplification de nombreux groupes de consonnes finals : *autres* /ot/ (41), *triste* /tris/ (21), *notre* /nɔt/ (94), *ensemble* /āsām/ (53), *correct* /kɔʁɛk/ (45), etc., qui est à contraster avec la présence, bien fréquente en FA et FCP, d'un /t/ final dans *icitte* (= *ici*, (34) et *tout, tous* /tut/ (82, 84) ainsi que de nombreux noms propres au Québec et au Canada francophone en général.

C'est parmi les voyelles, cependant, que les traits caractéristiques du FCP/FA se manifestent de la façon la plus marquée. Sans doute le plus connu est le relâchement des voyelles fermées brèves en syllabe fermée : [ɪ] *Belgique* (14), *triste* (19), *huit* (38), *musique* (97) ; [ʏ] *autobus* (31), *ducs* (81), *capsule* (83), *juste* ; [v] *toutes* (82), etc. On y constate aussi facilement la diphtongaison des voyelles longues : [ej] *mère* (41), *infirmière* (61), *neige* (98) ; [œy] *soeur* (49) ; [aw] *lâches* (61) ; [ãw] *étrange* (34), *ensemble* (55) ; [ɔw] *fort*, etc. S'ajoute à cela la modification des voyelles nasales. En plus de la diphtongaison de /ãw/ qu'on vient d'illustrer, on voit aussi le déplacement /ẽ/ vers [ē] (*trains* (35) ; *loin* (55)) et celui de /ā/ vers [ā] ou [ã] : *parents* (38) ; *passant* (53). La voyelle /ɛ/ se modifie aussi, vers [æ] en position finale absolue (*met* (82) ; *parce qu'on avait appris* (25)), ou à [a] devant /ʀ/, du moins sporadiquement : *faire* [faʀ] (10) ; *personne* [paʀsɔn] (27). Finalement, on note, chez les deux locutrices, la prononciation non standard du mot *Europe* : [y(:)ʁɔp] (14 ; 30) et la variation constante entre /pi/ et /pɥi/ pour *puis*, employé dans le sens de 'alors' aussi bien que 'et'.

2.2. Morphophonologie et Morphologie

Dans le domaine morphophonologique du FA, on observe une modification répandue des pronoms sujets, bien connue en FCP ainsi que dans d'autres variétés : *il* réalisé comme /i/ devant consonne, comme dans la plupart des variétés, mais il se réduit à /j/ devant voyelle : *il s'est marié* (52) ; *ils ont acheté* (sans liaison de *ils*) (53). Ces formes semblent suggérer que le pronom a été réanalysé en /i/, en face de /il/ en français métropolitain. Certaines combinaisons fréquentes se réduisent aussi : *tu* devient /t/ et *je suis* devient /ʃt/⁶ devant voyelle dans *t'es, t'as, t'aimes* (46, 63 ; 73, 83 ; 9) et *je suis assez bonne* /ʃtasbebɔn/ (6) tandis que *c'était* se prononce /ste/ (*c'était*

⁵ Voir Santerre (1978).

⁶ On peut voir dans cette forme un /t/ analogique dont la source serait le /t/ de liaison dans *il est*. On l'entend parfois aussi à la deuxième personne du singulier : *t'es/t/ arrivé ; t'es/t/ un pas bon !*

intéressant (22)). Il n'est pas surprenant de constater, en même temps, une absence de certaines liaisons obligatoires (ou du moins fréquentes) : *c'est* | *un carnaval* (93) ; *participé dans* | *un festival* (78) ; *c'est* | *eux-autres* (88) ; *ils* | *ont* | *acheté* /jɔ̃ʁʁte/ (53).

Dans le domaine strictement morphologique, on peut observer la présence fréquente du pronom renforcé *eux-autres*, au masculin comme au féminin (*qui sont après eux-autres* (20), *c'est eux-autres qui deviennent reine* (88)). On voit aussi l'emploi étendu du suffixe *-age* : *chantage* 'action de chanter' (4). Ailleurs dans le corpus, on entend *cannage* 'mettre en conserve'⁷, *équitage* 'équitation' ou *voyageage* 'faire la navette', tous des indications de la productivité générale du suffixe en FCP⁸.

2.3. Syntaxe

Les liens entre le FA et le FCP (et parfois, le français parlé en général) sont tout aussi visibles dans le domaine syntaxique. L'emploi du *tu*-interrogatif⁹ (réalisé [tsü]) est fréquent chez les deux participantes, mais surtout chez E qui mène l'entrevue et pose beaucoup de questions

tu planifies-tu de faire quelque chose...? (4)

tu veux-tu m'en parler? (15)

il y a-tu une vraie temps...? (29)

tu as-tu un attachement...? (69)

Un autre trait tout à fait caractéristique du FA/FCP, *là* dans son rôle de particule discursive, est omniprésent :

ça c'était pas mal intéressant là (19)

triste de voir comme des femmes là (19)

qui sont après eux-autres là (20)

puis euh, je sais pas ils travaillent fort là (61)

c'est pas des, des lâches là mais... (62)

un/une esprit plus, intéressant là (91)

puis, folklorique là (97)

Un autre exemple de particule discursive, très fréquente et plutôt controversée dans le contexte anglophone, nous est fourni par le mot *like*, qui apparaît en FA (et en français acadien) dans la forme originale empruntée mais aussi dans la forme calquée *comme*.¹⁰

tu sais des hommes qui like, qui sont après eux-autres là (20)

que, tu as eu, comme que tu as vraiment aimé comme un moment préféré en Europe (30)

ils ont acheté une maison comme à, un mile de chez nous (54)

il y a comme des ducs et des duchesses (81)

⁷ Dérivé du verbe équivalent 'to can' en anglais.

⁸ Pour une discussion du suffixe, voir Léard (1995).

⁹ La même forme sert aussi comme suffixe exclamatif en FCP : *C'est-tu assez fort !, C'est-tu beau !*

¹⁰ Voir Chevalier (2002), Romaine et Lange (1991).

Finalement, on voit, ici comme ailleurs, la modification de plusieurs syntagmes comportant des mots interrogatifs : *quand que* (*quand qu'on allait* (31) ; *quand qu'on veut visiter* (55)), *comment que* (*comment que tu dis ça* (59)), aussi bien que *à cause que* (*à cause/parce qu'on avait appris* (25)). On peut y ajouter *où que* (*c'est là où ce que luskəl* (77)), dérivé de *où est-ce que* qui se rencontre aussi (dans un emploi stigmatisé) en métropole.

2.4. Ecart

Il arrive souvent dans les communautés linguistiques minoritaires de voir des écarts de la norme générale fournie par le français de référence.¹¹ Il n'est donc pas surprenant de constater le même phénomène apparaître en FA dans divers domaines : changements de genre (*au Belgique* (14), *une vraie temps* (29), *un/une esprit plus intéressant* (91)) ; absence du subjonctif (*à moins que quelqu'un il/il me voyait là* (6) ; *aimé qu'il y a des pères* (44)) ; l'absence des pronoms sujets (*puis là faut que tu vendes des billets* (82), très fréquent avec *falloir*, comme en français parlé en général¹²) ; écarts sporadiques tels que *icitte on n'a pas des métros* (35) ou *il y a Falher là qu'on va* [et non *où on va...*] (75).

2.5. Lexique

Le lexique du FA présente aussi des traits intéressants, dans des expressions françaises aussi bien que dans des emprunts à l'anglais. Sans doute certaines des tournures suivantes poseraient-elles des problèmes d'interprétation (du moins pour un francophone non canadien) :

piger pour (= 'piocher une capsule') (87)
à chaque cinq billets (= 'à tous les cinq billets') (83)
en à tours de de là (= 'à peu près') (85)
c'est correct (= 'c'est bien ; d'accord') (43, 45)

De nouveau, le contexte anglophone englobant exerce son influence dans la contribution directe des mots d'emprunt non-assimilés mais aussi de façon plus subtile dans le cas des emprunts structuraux et des calques. On voit apparaître, par exemple, les conjonctions empruntées *so* et *but* :

So, autre que les sports, quels sont tes loisirs (1)
but je pense pas que je suis assez bonne (6)
c'était probablement le plus triste but c'était intéressant (22)

Ce sont surtout les substantifs, en revanche, qui fournissent la grande majorité des mots d'emprunt, normalement sans être assimilés phonétiquement (ce qui démontre la connaissance générale de l'anglais de la part de la population francophone de la région) :

Amsterdam
(c'est (le)) fun (= 'c'est amusant, c'est bien')
nurse (= 'infirmière')

¹¹ Voir Béniak, Carey et Mougeon (1984).

¹² Un autre exemple du corpus, fourni par un locuteur 'sénior' : *Chauffaient ça puis emmenaient les enfants à l'école.*

Red Light District (= ‘quartier réservé’)

show (= ‘spectacle’)

cool (= ‘cool’ (argot))

Les emprunts, les calques, qui pénètrent de plus en plus le parler des jeunes de la région, sont souvent particulièrement subtils. Il faut néanmoins reconnaître que, par rapport à d’autres participants dans cette enquête, le taux de calques relevés ici est nettement inférieur à celui d’autres jeunes locuteurs (et même des locuteurs de la génération “moyenne”). En voici quelques-uns :

autre que (=ang. ‘other than’ (1))

en neuvième/douzième année (=ang. ‘in ninth/twelfth grade’, dernières années du collège et de l’école secondaire (26, 13))

études sociales (=ang. ‘social studies’, un sujet obligatoire à l’école secondaire (25))

il est un fermier (=ang. ‘he’s a farmer’ (58))

la principale (=ang. ‘the principal’, la directrice de l’école (42))

mon plus vieux frère (=ang. ‘my oldest brother’ (51))¹³

3. Conclusion

L’extrait présenté dans ces pages démontre, si besoin est, que le FA fait partie, avec des éléments locaux bien sûr, du FCP en général. Celui-ci connaît bien l’emploi du *tu*-interrogatif, du suffixe *-age*, de *eux-autres*, des emprunts et des calques, en fait de l’ensemble des traits phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux discutés ci-dessus. On peut même soutenir qu’il y a peu de traits du FA qui soient absents du français vernaculaire de l’Hexagone, au moins dans les tendances les plus “avancées” de celui-ci. Quoi qu’il en soit, la conversation entre ces deux femmes nous fournit un matériel bien utile pour tous ceux qui s’intéressent au fonctionnement de la langue dans un contexte informel au Canada.

On doit reconnaître de plus que la variété présentée ici représente ce qu’on pourrait appeler le FA “traditionnel” – elle descend du parler des premiers colons québécois venus dans les premiers décennies du 20^{ème} siècle s’établir en Alberta (et les deux locutrices sont les petites-filles de ces agriculteurs). Mais la situation actuelle de la francophonie albertaine, francophonie fortement minoritaire bien sûr, est plus complexe. A part cette immigration québécoise qui s’ajoutait à une population métisse et qui s’organisait autour des paroisses catholiques (qui soutenaient la langue, la religion et la culture françaises devant une immigration massive d’autres colonisateurs non francophones), on doit, plus récemment, considérer plusieurs facteurs additionnels. Le phénomène général de l’urbanisation ; la diversification de la population française par l’arrivée de nouveaux immigrants de l’Europe, de l’Afrique ou d’autres provinces ou pays ; la présence de francophiles sortant des programmes d’immersion ; le développement de nombreux appuis à la communauté française (médias, conseils scolaires, organisations communautaires, programmes gouvernementaux...) rendent l’analyse du FA de nos jours bien complexe et délicate, mais aussi

¹³ C’est un exemple qui mériterait une plus longue discussion. Il est évident que cet ordre adjectif au superlatif + nom est fréquent et naturel en français parlé (pour les adjectifs prénominaux: *mon meilleur souvenir* ; *mon plus grand regret*). Il s’agirait donc ici d’un cas où un trait du français parlé est renforcé par le seul ordre possible en anglais. Je remercie Julien Eychenne d’avoir attiré mon attention sur ce point.

particulièrement enrichissante. Il est donc évident, dans ce contexte, que le FA fournit un laboratoire sociolinguistique et pédagogique de tout premier plan.

Bibliographie

Allaire, G. (1999). Le rapport à l'autre : l'évolution de la francophonie de l'Ouest. Dans Thériault, J.-Y., (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton : Les Éditions d'Acadie, 163-189.

Beniak, É., S. Carey, et R. Mougeon (1984). A sociolinguistic and ethnographic approach to Albertan French and its implications for French-as-a-first-language pedagogy. *La revue canadienne des langues vivantes* 41 (2) : 308-314.

Bouchard, M. (2003). Perdre la langue française et l'identité franco-albertaine : une discussion anthropologique sur l'identité francophone de la région de Rivière-la-Paix. Dans Kermeur, N., (dir.) *Variations sur un thème : la francophonie albertaine dans tous ses états*. Edmonton : Salon d'histoire de la francophonie albertaine, 127-151.

Chevalier, G. (2002). Comment 'comme' fonctionne d'une génération à l'autre. *Revue québécoise de linguistique* 30 (2) : 13-40.

Dumas, D. (1987). *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Forest, C. et D. Boudreau (1991). *Dictionnaire des anglicismes. Le Colpron*. Laval, QC : Beauchemin.

Hallion Bres, S. (2006). Similarités morphosyntaxiques des parlers français de l'Ouest canadien. *Revue canadienne de linguistique appliquée* 9.2, 111-132.

Léard, J.-M. (1995). *Grammaire québécoise d'aujourd'hui. Comprendre les québécismes*. Montréal : Guérin.

Meney, L. (1999). *Dictionnaire québécois-français. Mieux se comprendre entre francophones*. Montréal : Guérin.

Mougeon, R. et É. Beniak (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction*. Oxford : Oxford University Press.

Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois. Normes et usages*. Montréal : Guérin.

Papen, R. (dir.) (2004). *Les parlers français de l'Ouest canadien*. Numéro spécial des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* 16.1/2. Saint-Boniface : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Rochet, B. (1994). Le français à l'ouest de l'Ontario. Tendances phonétiques du français parlé en Alberta. Dans Poirier, C. (dir.) *Langue, espace, société. Les variétés du français en Amérique du Nord*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 433-455.

Romaine, S. et D. Lange (1991). The use of *like* as a marker of reported speech and thought : a case of grammaticalization in progress. *American Speech* 66 (3) : 227-279.

Santerre, L. (1978). La variation des /R/ en français montréalais. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne de linguistique. London, Ontario, mai 1978.

Smith, D. (1985). Les francophones de l'Alberta : aperçu historique. Dans Kermoal, N. (dir.) *Variations sur un thème : La francophonie albertaine dans tous ses états*. Edmonton : Salon d'histoire de la francophonie albertaine, 7-43.

Walker, D. (1984). *The pronunciation of Canadian French*. Ottawa : University of Ottawa Press.

Walker, D. (2003a). Aperçu de la langue française en Alberta (Canada). Dans Delais-Roussarie, E. et J. Durand (dir.) *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 279-300.

Walker, D. (2003b). Le français en Alberta. *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 33, 78-88.

Walker, D. (2004). Le vernaculaire en Alberta. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* 16 : 1/2, 53-65.

Walker, D. (2006). Canadian English in a Francophone family. *Canadian Journal of Linguistics* 51 (2/3), 215-224.

Annexe 1 : transcription de l'extrait

Enquête réalisée par Douglas Walker, Université de Calgary

- 1 E : So <ang>, autre que les sports, quels sont tes loisirs ?
- 2 CA : Euh j'aime dessiner, <E : Mm hmm.> faire du bricolage (rires), euh quoi d'autre,
- 3 quoi d'autre, quoi d'autre, je sais pas, chanter, j'aime chanter.
- 4 E : Tu planifies-tu de faire quelque chose avec ton chantage, éventuellement ?
- 5 CA : Non je pense pas. <E : Non, tu penses pas ?> Non, à moins que quelqu'un il/il me
- 6 voyait là, but <ang> je pense pas que je suis assez bonne (rires).
- 7 E : Moi je pense pas c'est ça.
- 8 CA : Moi je sais pas.
- 9 E : OK. Euh, est-ce que tu aimes voyager ?
- 10 CA : Oui, je veux en faire plus.
- 11 E : Tu veux en faire plus.
- 12 CA : Oui.
- 13 E : Puis, hum, tu as voyagé en douzième année aussi.
- 14 CA : Oui, on est allé en Europe, on est allé au Belgique, en France, puis, à Amsterdam.
- 15 Puis ça c'était vraiment, vraiment le fun <ang>. <E : Tu veux-tu m'en parler,> On a
- 16 été pour, <E : Qu'est-ce qu'on a fait,> on y a été pour, <E : Qu'est-ce que tu as fait ?>
- 17 on y a été pour dix jours. Puis je sais pas on a été comme tout partout à Amsterdam et
- 18 à, Amsterdam. On est allé au red light district <ang>. Ca c'était pas mal intéressant
- 19 là. <E : Mm hmm.> C'était, c'était triste de voir comme des femmes là dans les fenêtres
- 20 puis, tu sais des hommes qui like <ang>, qui sont après eux-autres là puis, mais, je sais
- 21 pas. Ça c'était probablement là l'affaire la plus intéressante c'était probablement le plus
- 22 triste but <ang> c'était intéressant. Puis on a été, je sais pas, on a été tout par/à pleins
- 23 de places. On a été à Notre Dame de Paris puis à pleins de petits châteaux. C'était
- 24 vraiment intéressant de voir l'histoire. On a été au Château de Versailles. Ça c'était
- 25 intéressant à cause/parce qu'on avait appris, des choses en études sociales. Je pense
- 26 c'est en neuvième année qu'on avait appris à propos de ça, avec Madame Pauline oui.
- 27 Puis c'était vraiment intéressant, de voir en personne, au lieu de voir des photos puis,
- 28 des livres, c'était cool <ang>.
- 29 E : Oui, puis euh il y a-tu une vraie temps, que, tu as eu, comme que tu as vraiment
- 30 aimé comme un moment préféré en Europe ?
- 31 CA : C'était probablement quand qu'on allait dans les autobus ou les métros (rires).
- 32 E : Puis qu'est-ce qui se passait ?
- 33 CA : Parce que ben/c'était-tu plus sale puis il y a, il y avait des personnes vraiment
- 34 étranges là. Puis euh, <E : Puis c'était ?> c'était/c'était intéressant parce qu'icitte on a
- 35 pas des métros puis on a pas des gros, gros trains comme ça partout là puis, je sais pas
- 36 c'était le fun.
- 37 E : Tu es allée avec combien de personnes ?
- 38 CA : On est allé avec, je pense c'était huit, jeunes, puis quatre, parents ou,
- 39 accompagnateurs.
- 40 E : Est-ce que, un de tes parents est/sont venus ?
- 41 CA : Ben oui ma mère est venue, puis il y avait des autres mères puis notre, la
- 42 principale <ang> de l'école <E : OK, puis,> Madame Linda.
- 43 E : C'était correct avec les parents qui sont venus ?
- 44 CA : Oui, c'était le fun. Oui, j'aurais aimé ça que, qu'il y a des pères là mais, je sais
- 45 pas c'était correct.
- 46 E : OK. Ta famille. Tu es proche à ta famille ?
- 47 CA : Oui.
- 48 E : Tu veux-tu me parler de tes parents puis de, tes frères, puis de ta nouvelle belle

49 sœur ?

50 CA : Ben oui, ben j'ai euh, j'ai trois frères, il y en a un qui est plus jeune que moi

51 Mark. Puis là il y a Robert puis Daniel qui sont plus vieux. Ah, puis, mon, plus vieux

52 frère Daniel il s'est marié l'été passé avec Christine qui est la cousine à Mélanie, en

53 passant (rires). Puis euh, oui, c'est fun parce que ils, ils ont acheté une maison

54 comme à, un mile de chez nous ben de, la maison de mes parents. Ça fait que c'est

55 pas loin là quand qu'on veut visiter puis, on fait sou/souvent des choses ensemble

56 puis, oui, c'est le fun.

57 E : OK. Puis, ton père puis ta mère qu'est-ce qu'ils font eux ?

58 CA : Ben mon père il est un fermier, puis ma mère est une euh, une nurse <ang>, un,

59 comment que tu dis ça ?

60 E : Une infirmière ?

61 CA : Une infirmière. Puis euh, je sais pas ils travaillent fort là. C'est pas des, des lâches

62 là mais... Ils ont toujours <bruit> fort il me semble.

63 E : OK. Euh. Tu es née dans la région c'est ça ?

64 CA : Oui.

65 E : Tu es née où ?

66 CA : A McLennan.

67 E : A McLennan ?

68 CA : Oui.

69 E : Puis, tu as-tu un attachement particulière à McLennan ?

70 CA : Non, pas à McLennan.

71 E : Pas à McLennan ?

72 CA : Non.

73 E : Tu as un attachement particulière, <CA : A Guy.> Puis tu as-tu d'autres places euh

74 autour de la région de Rivière-la-Paix que tu aimes ou ?

75 CA : Ben il y a Falher là, (bruits) qu'on va toujours puis, (bruits) c'est pas mal/ je, je

76 m'associe probablement plus à, à Guy puis à Falher que nulle part d'autre dans la

77 région <E : OK> parce que c'est là où ce que, on est toujours rendu là. Puis.

78 E : OK (rires) Tu as participé dans un, festival un carnaval, une année. Tu veux-tu

79 m/m'en parler ?

80 CA : On a, oui, c'était le, carnaval de Saint Isidore. Puis, euh j'ai, remis une, (bruits)

81 participé comme, euh, (bruits) duchesse (bruits). Il y a comme des ducs et des

82 duchesses puis là faut que tu vendes (bruits) des billets. Puis là on met toutes, toutes

83 les billets comme à chaque cinq billets mettons tu as un, une capsule. Puis là tu mets

84 toutes les/les capsules de toutes les jeunes dans un gros baril. On était à peut près,

85 c'était quoi, quatre je pense, quatre filles puis quatre gars mettons. En à tours de de-là,

86 puis, euh. Puis là on fait tout un, un déroulement là où, il y a du monde qui viennent

87 piger pour les capsules. Puis c'est la première personne, le premier la première fille,

88 qui se fait, piger quatre capsules, c'est eux-autres qui deviennent reine, puis le premier

89 gars qui se fait piger quatre capsules c'est lui qui devient le roi. Puis là c'est juste euh,

90 de faire comme un petit show <ang> là pendant le carnaval puis, juste de donner

91 un/une esprit plus, intéressant là pour les jeunes puis des choses comme ça.

92 E : C'est quoi le carnaval puis où est-ce que ça ce passe ?

93 CA : Euh c'est à Saint Isidore puis c'est un carnaval, euh, d'hiver. Puis c'est juste pour,

94 célébrer les francophones dans la région puis, notre culture francophone. Oui, je sais

95 pas c'est fun <ang>, c'est pas mal fun.

96 E : Qu'est-ce, qu'est ce que tu fais à, au carnaval ?

97 CA : Ben il y a de la musique, puis, folklorique là, puis euh il y a toutes sortes de jeux

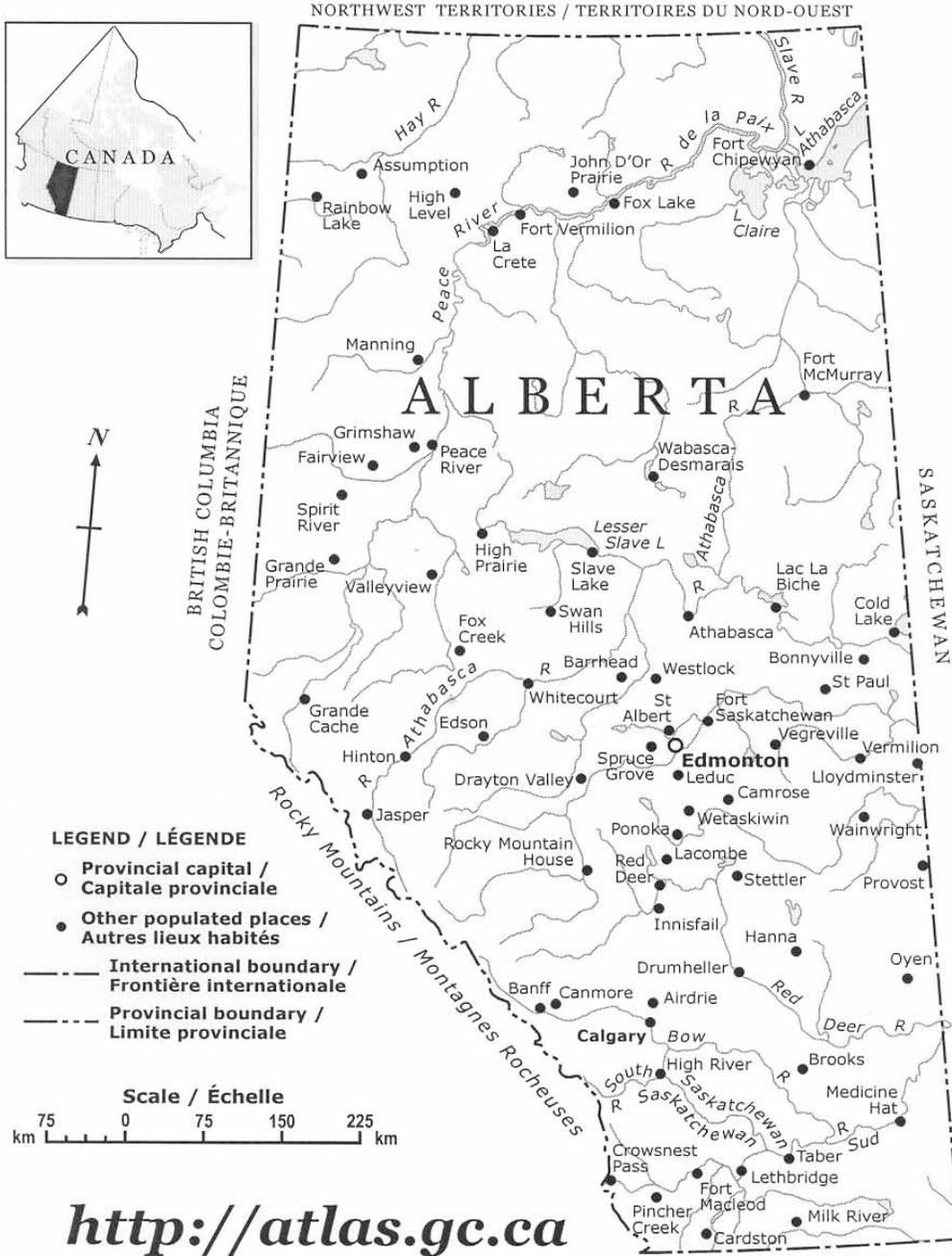
98 comme le sciage de bois puis des concours comme ça les sculptures de neige, ah c'est

99 un peu comme le Carnaval du Québec mais beaucoup beaucoup beaucoup plus petit

100 là, mais c'est comme, le même genre.

Annexe 2 : Cartes





© 2002. Her Majesty the Queen in Right of Canada, Natural Resources Canada.
 Sa Majesté la Reine du chef du Canada, Ressources naturelles Canada.

Travaux descriptifs et théoriques

PFC en terre africaine

Akissi Béatrice Boutin¹, Chantal Lyche², Gisèle Prignitz³

¹CLLE, Université de Toulouse & ILA, Université de Cocody-Abidjan.

Courriel : boubeaki@gmail.com

²Universitetet i Oslo. Courriel : chantal.lyche@ilos.uio.no

³Université de Pau et des Pays de l'Adour. Courriel : gisele.prignitz@univ-pau.fr

1. Introduction

Le français en Afrique est récemment implanté (à peine plus de cent ans) mais son dynamisme n'a rien à envier à celui de nombreuses autres zones francophones. Entre 2002 et 2006, les proportions de la francophonie dans le monde ont changé : désormais, le continent qui abrite le nombre le plus élevé de francophones n'est plus l'Europe mais l'Afrique : 50% (dont 10% au Maghreb) contre 42% en Europe (Rapport de l'OIF 2007). Ce nombre ne cesse de croître, conjointement à la démographie, à la progression de la scolarisation et à l'avancée de l'urbanisation. A juste titre, le projet PFC (www.projet-pfc.net) considère les variétés africaines de français comme des états du français dans sa diversité actuelle.

Le projet PFC, dont l'objectif premier vise à la description phonologique des variétés de français, a envisagé, dès sa conception, la construction d'une grande base de données où la francophonie serait largement représentée. De fait, parmi les premiers points d'enquête on compte la Belgique, la Suisse et Québec. L'extension aux zones francophones de l'Afrique s'est faite dans un deuxième temps, car il s'avérait indispensable de bien établir le protocole avant de le confronter à des dynamiques linguistiques très éloignées de ce qu'offrait la scène européenne. Il convenait de mener une réflexion sur des situations de francophonie plus complexes, tout comme sur les limites que doit se fixer le projet PFC pour conserver l'unité des outils et des méthodes ainsi que la cohérence des résultats. Les zones où opère PFC sont celles où le français est langue première ou seconde et où il possède certains traits sociolinguistiques qui attestent l'existence de communautés francophones et de variétés régionales ou nationales de français : l'historicité, la diversité des modes d'appropriation et des fonctions, la véhicularisation, la vernacularisation, la fonction identitaire et symbolique, l'émergence d'une norme locale. S'il ne saurait faire aucun doute que les français d'Afrique ont leur place au sein du projet PFC, les situations linguistiques et sociolinguistiques fort diverses et très distinctes de ce que l'on observe en Europe, risquent de mettre en question la validité d'un protocole élaboré sur la base de connaissances portant sur un français 'européen'. Il convient également de s'interroger sur la validité d'une enquête à des fins essentiellement phonologiques comme c'est le cas pour PFC, sans lui adjoindre une réflexion sociolinguistique plus fine que ce que préconise le protocole.

Cette contribution a pour but de faire l'état des enquêtes PFC en Afrique, réalisées ou en cours. Après un bref aperçu de la situation du français en Afrique en général et des spécificités de quelques pays où des enquêtes PFC ont été effectuées (section 2), nous rappelons les motivations et l'arrière-plan de PFC-Afrique (section 3). Nous exposons ensuite le déroulement et/ou le fini des enquêtes à Abidjan, à Ouagadougou, et au Mali (section 4) et donnons les orientations des recherches qui ont suivi ou sont en perspective (section 5).

2. Situation du français en Afrique

Si, historiquement, le français s'est, partout en Afrique, superposé à des vernaculaires et des véhiculaires plus ou moins étendus (Bavoux, 2003), la situation du français y est aujourd'hui très diversifiée. Dans les pays où il est langue officielle, quatre situations sont possibles, pour lesquelles nous donnons quelques exemples :

- le français peut être limité aux usages formels (littérature, école, administration, média, etc.) en concurrence avec une langue nationale au Sénégal, au Mali, au Togo, au Centrafrique ;
- il peut être langue véhiculaire lorsque aucune langue locale ne fait l'unanimité des locuteurs, comme dans les villes de Côte d'Ivoire et des provinces francophones du Cameroun ;
- il peut être une langue vernaculaire (au sens de Manessy 1993)¹, qui occupe la vie quotidienne, la rue et les foyers, en Côte d'Ivoire, au Gabon ou au Cameroun, dans les situations urbaines où les particularismes ethniques et régionaux sont mis en veilleuse et où l'identité urbaine s'exprime en français ;
- il peut être parlé par des natifs, souvent bilingues, mais parfois uniquement francophones.

Cette dernière situation est typiquement celle de la Côte d'Ivoire urbaine, mais se retrouve aussi à Libreville, à Yaoundé. Dans toutes les nations africaines où il est langue officielle et seconde, le français fait l'objet d'une appropriation nationale à des degrés divers et s'insère jusque dans les langues locales par l'alternance codique, les emprunts et d'autres changements moins visibles. Si on considère que le français langue seconde se situe entre les deux pôles langue étrangère et langue maternelle (voir Boutin *et al.*, ce numéro), on observe que plus il est proche du pôle langue étrangère, cantonné à l'école et aux situations officielles, mieux il se conserve proche du standard, plus il entre dans le quotidien, se vernacularise, plus la communauté l'approprie à ses besoins. Il entre alors dans le dynamisme évolutif des langues vivantes.

Dans nombre de pays où il n'est pas langue officielle et seconde, il est première langue étrangère enseignée, comme au Nigeria ou en Namibie. Enfin, des pays qui travaillent avec les pays francophones africains ressentent la nécessité de recourir au français dans leurs échanges commerciaux et économiques, tels que l'Afrique du sud (Vigouroux 1998), le Nigeria (Sonaiya 2007).

2.1. Officialité et usages du français dans les pays africains

Dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne², le français est presque partout seule langue officielle – mentionnée dans la constitution de ces Etats (Bénin, Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Togo) partageant ce statut avec d'autres langues : l'arabe (Comores, Djibouti, Mauritanie, Tchad), l'anglais (Cameroun, République Démocratique du Congo), le sango (Centrafrique), l'espagnol (Guinée équatoriale), le kirundi (Burundi), le kinyarwanda et l'anglais (Rwanda). A côté de la langue officielle, la plupart des Etats ont octroyé le statut de langue nationale à quelques langues majoritaires (entre une et vingt), statut que ne possède le français dans aucun Etat.

Dans tous ces Etats, les textes officiels sont rédigés en français, conçus le plus souvent par des nationaux ayant fait leurs études en France ou dans des écoles où l'enseignement est dispensé en français. Les documents administratifs n'échappent pas à cette règle : le français reste la

¹ Manessy (1993) utilise ce terme pour désigner une langue majoritairement utilisée par une communauté dans toutes les fonctions sociales, neutre à l'intérieur de cette communauté et qui la représente.

² Pour une description plus détaillée, voir Queffelec (2000 : 797 et suivantes) dont cette partie s'inspire.

langue de travail majoritaire, faute d'avoir standardisé et plié aux exigences techniques les langues nationales. A l'oral néanmoins, la diffusion et l'explication des textes se fait dans une ou plusieurs langues nationales, via la radio essentiellement. Dans la plupart des pays, l'usage de ce français reste marqué par une certaine formalité, et la compétence des rédacteurs demeure la caution d'un ordre institutionnel garanti par la sélection de locuteurs légitimes.

Hors des situations officielles et formelles, c'est l'alternance codique qui est de mise. Les efforts des terminologues ont cependant enrichi les langues nationales de termes - juridiques, par exemple - qui permettent de recourir à d'autres langues que le français dans des situations courantes où la société civile a besoin d'exprimer ses préoccupations (procès, déclarations d'état civil, litiges, actes). Il reste que pour obtenir un emploi dans le secteur formel moderne, le français reste indispensable. Maîtrise du français et compétence technique sont associées dans les représentations collectives. En revanche dans le secteur informel, le vecteur de l'échange n'est pas forcément le français, mais une double compétence linguistique est souvent utile pour faire face aux difficultés croissantes du commerce et des petits métiers.

Dans certains domaines, comme la politique ou la médecine, l'usage des langues et du français obéit à des nécessités de communication. Le prestige du locuteur qui possède la maîtrise du français, sous-jacente aux situations hiérarchiques, intervient de façon réglée et selon de subtils codages sociaux. La religion comme la famille sont les domaines où les langues vernaculaires sont majoritaires, encore que le développement des grandes villes brasse la population et que les liens familiaux stricts peuvent être distendus par les impératifs de scolarisation, de logement, de travail. Les grands véhiculaires et le français tirent ainsi leur épingle du jeu.

L'apprentissage du français passe généralement par la scolarisation. Tout enfant scolarisé est un candidat au français. Mais les difficultés que connaît le système éducatif en Afrique rendent la qualité de l'apprentissage réel très problématique. La précarité du statut des enseignants, le peu de moyens mis à la disposition de l'école par l'Etat, les dysfonctionnements comme les grèves à répétition qui se soldent par des « années blanches » et des résultats catastrophiques n'aident guère à la progression du niveau d'études et de l'acquisition du français en particulier. L'illettrisme, voire l'analphabétisme ont des répercussions sur la production et l'achat de titres écrits, que ce soit des journaux ou des livres : le lectorat est très faible ; la production artisanale, et la diversité apparente de la presse très fragile. Cependant, le développement des journaux et revues de presse en ligne, au départ davantage à l'intention de la diaspora que de nationaux résidents, connaît un succès qui n'a pas encore été mesuré.

« Dans la plupart des Etats d'Afrique francophone, sont apparus, à partir des années 1990, de nouveaux médias indépendants (radios privées, chaînes de télévision, presse écrite, Internet). Emergeant souvent dans des contextes plurilingues où l'oralité prime sur l'écrit, ces nouveaux outils de communications légitiment, encouragent, ou en tout cas, valorisent les formes de parole et/ou d'écriture qui y ont cours, ce qui tend à modifier les statuts et les fonctions des langues en présence sans que les décisions proviennent des Etats », écrit Alioune Ndao dans l'appel à communications pour le numéro 14 de la revue en ligne *Glottopol*, intitulé « Nouveaux médias et dynamiques des langues en Afrique francophone ». Il dessine les contours d'une évolution rapide des phénomènes de pidginisation du français : « Les journalistes et les animateurs deviennent alors des « passeurs » d'un français de plus en plus empreint de réalités locales. Des mutations comparables sont attestées dans la presse écrite. A côté des journaux publics, qui se caractérisent par un français hyper normé, on trouve

désormais une presse " indépendante" ou " populaire " ».

2.2. Les locuteurs et le français : exposition, compétence et insécurité linguistiques

L'apprentissage et la pratique des langues diffèrent selon qu'on est à la campagne - où les langues ethniques sont les premières acquises par l'enfant - ou dans une grande ville, qui impose d'emblée la connaissance d'un véhiculaire de grande diffusion. Parfois, cette langue véhiculaire peut être le français. C'est le cas dans les familles qui ont les moyens de pouvoir parler cette langue à la maison, faisant preuve d'une compétence suffisante, qui va habituellement de pair avec un niveau d'instruction de 10 ans de scolarité (BEPC). Cependant, le monolinguisme n'existe guère. La règle est l'alternance codique car la famille n'est jamais isolée, même si elle parle majoritairement un véhiculaire dans ses échanges quotidiens. Les conversations entre parents, voisins, sont tenues dans la langue qui paraît à chaque moment la plus appropriée. Même si la langue française n'est pas le principal véhiculaire, elle entre dans le répertoire des individus.

C'est la confrontation avec le secteur formel (en Côte d'Ivoire, d'une grande part du secteur informel urbain aussi) qui va entraîner la nécessité de comprendre et d'intégrer le français à son répertoire linguistique. L'exposition au français se fait à la fois dans les établissements d'éducation et de formation professionnelle, et dans certains échanges plus ou moins formels (travail, transports, commerce...) et plus ou moins nombreux selon les pays. Les jeunes scolarisés ont dans tous les cas, une exposition au français bien supérieure à celle des jeunes non scolarisés. Mais l'efficacité de l'école est de moins en moins évidente, car le manque de place dans les établissements d'enseignants, dans des écoles aux classes souvent surchargées, leur manque de préparation et l'inadaptation des méthodes au public actuel conduisent à une forte sélection et à une déperdition rapide du savoir acquis, et de la connaissance de la langue. « L'insécurité linguistique en français naît donc des difficultés à maîtriser la norme prescriptive, mais elle semble davantage le fait des personnes ayant été ou étant scolarisées dont la communauté attend la démonstration de la compétence censée acquise à l'école », constate Auzanneau (2000 : 97). Elle a pu le vérifier en particulier en observant les interactions entre jeunes de Saint-Louis du Sénégal. Lorsque leurs pratiques sont évaluées en référence au wolof naît un sentiment d'insécurité, qui est contrebalancé par la sécurité que procure un usage adapté au contexte, approprié à la fonction de communication : c'est un mixte wolof-français voire anglais, prisé particulièrement par les jeunes. Le wolof urbain a donc une valeur identitaire. La situation n'est guère différente au Cameroun, où l'on parle de Camfrançais (Voir de Féral, 2004). Quant à la République Démocratique du Congo, elle offre une évolution similaire avec la prédominance du lingala, jadis dévolu à la communication interne à l'armée, et qui gagne les campus, selon le témoignage de Ntita et Koni (2004 : 536).

« Si le français investit des espaces sociaux jusque-là réservés aux langues africaines, indique Dreyfus (2000 : 129), celles-ci pénètrent également dans les espaces sociaux traditionnellement dévolus au français », ce que confirment des observations faites au Burkina Faso, au Mali, au Sénégal auprès de ceux qui sont censées être détenteurs d'une norme reconnue. « On assiste donc, ajoute-t-elle, à un affaiblissement progressif des « frontières » entre les usages linguistiques, sans que l'on puisse réellement prévoir si la nouvelle « perméabilité » des espaces sociolinguistiques et si la remise en cause de la répartition fonctionnelle des codes favoriseront le passage à un « monolinguisme recomposé ».

Le contact des langues en effet, comme le précise encore Julliard (2000 : 135), réside dans le répertoire individuel et non dans la compétition abstraite de systèmes linguistiques prédéterminés. C'est l'hypothèse de travail du projet Campus mis en oeuvre, avec le soutien de la Coopération française, par Claude Caitucoli en 1989-93 à l'université de Ouagadougou, qui a requis une équipe pluridisciplinaire : linguistes, sociolinguistes, spécialistes de littérature écrite et orale, didacticiens du français ; au niveau micro sociolinguistique les enquêtes ont procédé par îlots dans des quartiers de plusieurs grandes villes pour montrer les stratégies langagières dans les relations interpersonnelles.

2.3. Place du français dans le multilinguisme et attitudes des locuteurs dans la sous-région de l'Afrique de l'Ouest

Pour illustrer la diversité des situations linguistiques dans la seule Afrique de l'Ouest, nous avons choisi à titre d'exemple, trois pays où des enquêtes PFC ont été effectuées : la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Mali (voir la carte d'Afrique en annexe 4).

2.3.1. Côte d'Ivoire

La situation linguistique de la Côte d'Ivoire, en particulier celle du français, a été souvent décrite (Knutsen, 2007 ; Kouadio N'Guessan, 2005 ; Kube 2004 ; Lafage, 2003-2004 ; Boutin, 2002 et 2003 ; Ploog, 2002a, *inter alia*). Le cas de la Côte d'Ivoire est un peu particulier par rapport au tableau dressé ci-avant puisque le français a dans ce pays une place très privilégiée (Voir aussi Boutin *et al.*, ce numéro). Trois variétés locales de français, plus ou moins distinctes du standard, sont des espaces de sécurité linguistique dès que la pression de la norme exogène se fait moins sentir. Ces variétés sont connues sous les noms de français populaire ivoirien, français courant ivoirien et nouchi.

Le français populaire ivoirien, héritier du français véhiculaire diffusé sur le territoire de la colonie au début du XX^e siècle et du français populaire d'Abidjan (Hattiger, 1981 ; Ploog, 2002a), est omniprésent dans la rue. Il est la seule langue véhiculaire neutre, les autres (dioula, agni-baoulé) étant encore marquées ethniquement dans les représentations collectives. Deux décennies environ après l'Indépendance a émergé une deuxième variété locale, *le français courant ivoirien*, régi par une norme endogène qui, depuis, ne cesse de gagner du terrain jusqu'à insécuriser les locuteurs du français standard (Boutin, 2002). La troisième variété de français à occuper le terrain linguistique est le *nouchi*, argot jeune fortement imprégné des langues et réalités locales. Il affiche un dynamisme extraordinaire depuis la fin des années quatre-vingt (J. Kouadio N'Guessan, 1992 et 2005).

Plusieurs facteurs ont favorisé un tel éloignement du standard, par ailleurs toujours accessible en Côte d'Ivoire. Certains viennent d'en haut, comme une politique linguistique floue, des attitudes des professionnels des discours à grand public ne montrant aucune réticence à passer outre la norme officielle du français (presse orale et écrite, discours politique, y compris des plus hauts fonctionnaires de l'Etat...), une appropriation littéraire du français selon une esthétique particulière qui « [distord] une langue trop rigide pour que [la] pensée s'y meuve. » (Ahmadou Kourouma, 1970, cité par Lafage 1984). Certains facteurs proviennent également de la base où les besoins communautaires d'identité, de sécurité linguistique, d'expressivité en accord avec les valeurs culturelles, s'allient avec la déception devant les difficultés du développement, déception qui rejaillit sur la langue qui l'avait promis et s'en était fait l'instrument.

Pour résumer l'histoire du français en Côte d'Ivoire, Kouadio N'Guessan (2005) avance : « Par habitude, le locuteur ivoirien du français ne s'est jamais laissé impressionner ni emprisonner par le carcan de la norme classique de cette langue aux effets inhibiteurs et source d'insécurité linguistique ailleurs. » En Côte d'Ivoire où chacun se pose la double question de l'avenir du français et de la variété de langue à enseigner à l'école ou à diffuser par les médias, les réponses des professionnels du français sont diverses : c'est le français standard international selon des critères académiques et internationaux, mais un français localisé selon des critères culturels ; la rue répond que le français ivoirien est requis quel que soit le niveau d'études du locuteur dans tout contexte non académique ; la réponse des jeunes est : le nouchi.

Le nouchi a l'avantage de faire le lien avec les langues ivoiriennes qui étaient, jusqu'à présent, tenues à l'écart de la vie « moderne ». De fait, aucune des soixante à soixante-dix langues africaines (de la famille Niger Congo³) de Côte d'Ivoire n'a encore reçu le titre de langue nationale du Gouvernement. Une vingtaine de langues y sont pressenties de par leur prestige, le nombre important de locuteurs, leur place relativement privilégiée dans les médias. Ce sont, avec en tête la langue dominante du groupe :

- dans le groupe mandé : le dioula, le yacouba, le gouro,
- dans le groupe gur : le sénoufo, le lobi, le koulango,
- dans le groupe kru : le bété, le dida, le guéré, le wè, le wobè, le krou, le néo,
- dans le groupe kwa : le baoulé, l'agni, l'abron, l'attié, l'ébrié, l'adjoukrou, l'abè.

Pour conclure, nous insisterons sur l'extrême vitalité du français, entièrement réapproprié par les locuteurs et également langue première de nombre d'entre eux. L'ampleur de ce phénomène sociolinguistique en Côte d'Ivoire en fait, pour l'instant, un cas unique, mais des phénomènes similaires, qui pourraient être propices à la même évolution, commencent à pointer dans d'autres régions.

2.3.2. Burkina Faso

Le français assume des fonctions très importantes pour les locuteurs citadins, comme dans d'autres pays où il est langue officielle. Le statut respectif des langues nationales et du français relève de la diglossie. La part grandissante du français dans la communication a amené certains linguistes à émettre l'hypothèse selon laquelle le français serait la 61^e langue du Burkina Faso.

Les langues nationales sont classées en cinq groupes de la famille Niger-Congo⁴ :

- le groupe gur, avec le moore, le gurancema, le gurunsi, le bwamu, le dagara, le senoufo, le lobiri ;
- le groupe mandé avec le san (ou samo), le bisa, le bobo (ou sya), le jula (ou dioula) proche du bambara car appartenant au mandekan (ou manding) ;
- le groupe atlantique, avec le fulfulde
- le groupe kru, avec le siamou,
- le groupe dogon

et un groupe isolé, dit berbère (de la famille dite afroasiatique), avec le tamasheq.

Le mooré est la langue de l'ethnie majoritaire, les Mosse (ou Mossi), historiquement prépondérante avant l'ère coloniale. Expansionniste, la langue conquiert par la voie des marchés, et par son rôle ancien de langue de la capitale où siège le Mogho-Naba, une place

³ Les travaux de classification génétique des langues africaines sont encore en cours ; celle que nous donnons ici est la plus habituelle.

⁴ La classification est de Kastenholz, 1996, cité par B. Heine et D. Nurse (2004 : 30).

remarquable. Le mooré et le dioula jouent un rôle capital vu le poids démographique de leurs locuteurs. Le dioula est de plus un véhiculaire interrégional et interethnique au Burkina et dans la sous-région. Seul le français cependant a le statut de langue officielle.

La capitale Ouagadougou est un cas particulier puisqu'elle est devenue un pôle d'attraction des migrations, dont le rôle s'est accru ces dernières années en raison des évolutions politiques et économiques de la sous-région (en particulier de la Côte d'Ivoire). Ce phénomène a une contrepartie linguistique : toutes les langues parlées au Burkina sont représentées à Ouagadougou, même si cette représentation est inégale. Outre son emploi dans les situations formelles, le français a aussi une fonction véhiculaire. L'acquisition se fait moins par la voie scolaire que par un apprentissage « sur le tas », ce qui a pour conséquence une pratique « populaire » où l'efficacité de la communication semble l'emporter sur la qualité. Enfin, le français aurait une fonction d'identité citadine et on assiste à l'émergence d'un français « ordinaire », qui va de pair avec la construction d'une identité burkinabè francophone urbaine. Il est donc exclu que le français demeure pour l'ensemble des usagers un système extérieur à la communauté, réduit à sa fonction instrumentale et donc peu soumis à la pression normative.

Cette langue « superposée » à une multitude de langues locales conduit les habitants du Burkina Faso, à défaut d'en être des locuteurs, du moins des auditeurs passifs. Ce qui fait qu'on a un continuum qui couvre des niveaux de compétence que l'on continue à dissocier en basilectal, mésolectal et acrolectal, niveau qui se confond avec la compétence en français standard. La compétence des locuteurs basilectaux consiste à adapter les éléments du français à leurs habitudes articulatoires par des « substitutions, ajouts et suppressions » phonétiques, métaplasmes qui s'expliquent par la nécessité de conformer le mot français à la langue source, donc un phénomène d'interférences.

Les « candidats au français » passent aussi par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues nationales. Ces expériences se multiplient, surtout dans les zones rurales ; l'alphabétisation fonctionnelle conduit progressivement les apprenants des langues partenaires jusqu'au français. Une réflexion d'envergure⁵ est menée en tenant compte de ces acquis par les didacticiens du français, mettant en oeuvre une « pédagogie convergente », pour déboucher sur une véritable éducation bilingue.

La situation malienne se rapproche de celle décrite ici, elle s'en distingue cependant en ce que le pourcentage de locuteurs passifs y est plus élevé.

2.3.3. Mali

Le Mali est l'un des pays les plus pauvres du monde, caractérisé par une forte natalité, ce qui explique que, malgré une espérance de vie qui ne dépasse pas 50 ans, la population soit passée de 4,5 millions en 1961 à 13 millions environ de nos jours. Le Mali a conservé le français comme langue officielle, mais c'est l'un des rares pays de la zone sub-saharienne à favoriser systématiquement l'usage et l'enseignement de langues locales redéfinies comme langues nationales. Le nombre des langues locales varie selon le point de vue adopté (50 ou plus pour certains), mais treize d'entre elles jouissent d'un statut spécial et ont été promues au rang de langues nationales. Le respect des langues et des cultures fait l'objet d'une mention spéciale dans le préambule de la constitution, confirmant ainsi un désir profond d'unir toutes les

⁵ Dont se fait largement l'écho le volume de l'AUF, *Penser la francophonie* (2004).

ethnies sous la bannière du pluralisme dont la défense est portée au rang de devoir national (Skattum, à paraître)⁶.

Les treize langues nationales n'ont cependant pas le même usage dans la mesure où l'une d'entre elles, le bambara, est parlée par 80% de la population, ce qui en fait une langue véhiculaire dans de nombreuses régions, réduisant encore le rôle du français. Trois familles de langues d'Afrique regroupent les langues nationales, avec le groupe mandé en tête, groupe également dominant au Burkina Faso et bien représenté en Côte d'Ivoire.

- La famille Niger-Congo, tout comme au Burkina Faso, est de loin la mieux représentée au Mali, avec trois groupes qui rassemblent 9 des 13 langues nationales :
 - le groupe mandé : bambara, manding, kasonkan, soninke, bozo
 - le groupe gur : bwamu⁷, sénoufo, minyanka
 - le groupe dogon (parfois rattaché au groupe gur)
 - le groupe atlantique : peul
- La famille nilosaharienne : songhay, linguistiquement proche des langues mandé (Niger-Congo).
- La famille dite afroasiatique, qui regroupe des langues très éloignées⁸ : tamasheq -langue berbère- ; hasanya -langue arabe-.

Le bambara, langue première de près de trois millions de locuteurs et deuxième ou troisième langue de 40% de la population, s'impose comme la grande langue nationale et la politique linguistique gouvernementale ne peut infléchir cette tendance. Le bambara s'étend à de nouvelles régions et conquiert parfois la position de langue seconde aux dépens d'une autre langue, tout comme il progresse dans la sphère de l'écrit, accumulant ainsi les caractéristiques d'une langue haute, une langue de prestige, ce qui ne s'opère pas sans certaines réticences de la part de certaines ethnies et en particulier des Touaregs qui ressentent cette domination comme une forme d'oppression. Parmi les autres langues nationales, le peul et le songhay fonctionnent comme *lingua franca* dans les régions où elles sont parlées, et bénéficient ainsi d'un statut spécial qui les place juste en dessous du bambara dans une échelle de prestige dominée par le français.

Le français n'est pas la langue première des locuteurs maliens, mais il fait toujours l'objet d'un apprentissage comme langue seconde ou troisième langue, etc. Le choix des autorités de privilégier un enseignement des langues nationales dans un espoir de réduire le taux d'illettrisme dans le pays, doit entraîner à terme une régression du français. Remarquons néanmoins que le retour des travailleurs maliens de la Côte d'Ivoire semble introduire le français dans des contextes informels, par exemple au marché. Le français se maintient cependant fort bien comme la langue des élites, la langue du succès social, sans pour autant s'imposer comme la langue de communication ordinaire. En effet, les classes privilégiées ne s'expriment pas en français dans le cadre familial. Les étroites limites de la sphère d'utilisation du français fragilisent la langue, l'empêchant également de développer pleinement une variété endogène. Les locuteurs maliens s'approprient le français par le biais de l'école, mais ils ne l'utilisent pas en dehors de la salle de classe, si ce n'est dans des situations officielles. La langue apprise est donc fortement normée, et nous sommes donc très loin de la vitalité dont témoigne le français en Côte d'Ivoire. Plungian et Tembine (1994 : 183) résument ainsi la situation en pays dogon :

⁶ Cette section s'appuie en grande partie sur Skattum (à paraître).

⁷ Les Bwaba (de langue gur) sont aussi appelés Bobo-oule, mais ne font pas partie du groupe bobo de Bobo-Dioulasso, qui parlent une langue mande (sya).

⁸ L'existence même de cette famille est très controversée.

« En simplifiant un peu les choses, on peut dire que le peul est une langue que tout le monde comprend mais que l'on refuse souvent de parler, le français est une langue que peu de gens comprennent mais que l'on est prêt à parler ; enfin le bambara est une langue que la plupart des gens comprennent et parlent à la fois. » Dumestre, dans le même ouvrage, souligne que le bambara n'occupe plus le statut de langue ethnique mais qu'il est devenu une langue neutre. De ce fait, il se place dans une position charnière entre la langue régionale et le français, acquis comme troisième ou quatrième langue, une fois le bambara maîtrisé.

Pour conclure, nous insisterons sur le changement manifeste qui s'est opéré depuis l'indépendance : si les documents officiels laissent à penser que français et langue nationale/régionale se partagent l'espace linguistique, force est de constater que le français recule dans les situations ordinaires et que l'espace qu'il libère est investi par le bambara. Les trois pays que nous venons de brièvement décrire exhibent trois situations linguistiques distinctes : un français très vivant en Côte d'Ivoire, un français qui cohabite avec une (ou plusieurs) langue locale au Burkina Faso et un français menacé par la vitalité de la plus grande langue nationale, le bambara, au Mali.

3. Historique et motivations

Le projet PFC s'inscrit dans la lignée directe des grandes enquêtes sur les usages du français (Durand, Laks et Lyche, 2003 ; Laks, 2003) et, comme nombre d'entre elles, il a tout d'abord des visées phonologiques. L'élaboration du protocole a donc pu bénéficier d'une profondeur historique et s'appuyer sur de nombreux travaux antérieurs. Le français en Afrique est, nous l'avons vu une langue jeune, et de toute évidence nous n'avons pas accès à toute cette profondeur historique. Après un tour rapide d'horizon des corpus et travaux antérieurs, nous envisagerons le fonctionnement du protocole PFC en situation africaine.

3.1. Les données de français oral recueillies en Afrique

Les corpus existants sur l'ensemble de la francophonie ont été recensés récemment par Cappeau et Gadet (2007). Pour l'Afrique, de réels corpus oraux enregistrés, dont la transcription est alignée sur le signal sonore, et disponibles pour la communauté scientifique n'existent pas actuellement, hormis ceux de PFC et du CIELF⁹, en cours d'élaboration.

Dans le cadre des recherches panlectales promues par l'AUF, il existe la *Base de données lexicographiques panfrancophone* (BDLP, www.tlfq.ulaval.ca/bdlp). Elle comporte les entrées lexicales de divers styles, propres à chaque variété nationale ou régionale, avec leur sens et leur réalisation phonique. Les données ont été mises en ligne en 2004 par zones géographiques et sont régulièrement enrichies par les diverses équipes protagonistes du projet. La compatibilité des données et l'interrogation de toutes les bases à partir du même système sont garanties par des outils de travail communs à toutes les équipes (Poirier *et al.* 2003). Il ne s'agit pas, cependant, d'un corpus de données de « paroles continues » (Baude, 2006), mais de la simple réalisation sonore de mots.

Outre la carence de corpus oraux de référence, il faut noter que de nombreuses données ont été recueillies en Afrique depuis une cinquantaine d'années. Ces recueils ont été effectués dans le but d'études diverses (lexicales, morphosyntaxiques, sociolinguistiques, phonologiques, didactiques) et sont répertoriées dans la Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire *Le français en Afrique*, qui met régulièrement à

⁹ Corpus International Equilibré de la Langue Française (www.romanistik.uni-freiburg.de/pfaender).

jour une bibliographie scientifique concernant la langue française en Afrique (Nice : CNRS - I.L.F. - UMR 6039, <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/Presentation.html>).

Les enregistrements effectués en vue d'études morphosyntaxiques et lexicales sont sans doute les plus nombreux. Le premier corpus, très connu et souvent cité, est celui de Jean-Louis Hattiger (1981) sur le français populaire d'Abidjan. Il est constitué d'enregistrements de locuteurs de plusieurs groupes linguistiques ivoiriens, transcrits phonétiquement.

De nombreux autres travaux de thèses ont été réalisés sur la base de corpus oraux et écrits, notamment dirigés par Gabriel Manessy, Suzanne Lafage, Ambroise Queffelec. Suzanne Lafage, dans son intérêt pour faire connaître les français d'Afrique, a non seulement mis à la disposition de la communauté scientifique de nombreux travaux lexicographiques détaillés, mais a aussi montré les liens qui existent entre l'approche sociolinguistique et la recherche lexicographique, phonologique et morphosyntaxique. Les travaux de Manessy ont une visée ethnolinguistique. Ils tentent d'expliquer une « manière africaine » d'utiliser le français, qui pourrait tenir à des influences réciproques des sémantaxes¹⁰ des langues considérées. Une expérience de modeste envergure a eu lieu en 1991 à la Baume-les-Aix autour de lui, qui a abouti à la constitution d'un embryon de corpus (*Corpus africains*) sur lequel s'est exercée l'analyse des membres d'un groupe réuni sur la notion de « norme endogène et normes pédagogiques ».

Le domaine phonologique est resté secondaire dans la recherche sur le français en Afrique. Durant les premières décennies après la fondation du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD, 1963), de l'Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan (ILA, 1966) et de celui de Bangui (ILA, 1975) au temps de la Coopération Française, les travaux phonologiques étaient effectivement prioritaires, mais avaient pour objet principal les langues africaines. En ce qui concerne le français, seule existe l'étude contrastive de S. Lafage (1985) sur la prosodie de l'éwé et du français en 1976. Le plus souvent, ce n'est qu'indirectement, pour des buts didactiques que la phonologie du français était et continue à être considérée. Ainsi, c'est pour relever des 'erreurs' chez les apprenants que l'on fait mention de certains faits d'ordre phonétique. Cependant, les écarts constatés chez les locuteurs africains n'ont pas été relevés de la même façon selon les auteurs. Cela s'explique par la grande variabilité qui existe en ce domaine, mais aussi par des phénomènes liés à la subjectivité de la perception, qui appréhende les faits acoustiques selon des représentations phonologiques préexistantes.

Les aspects phonologiques du français en Afrique n'ont toujours pas fait l'objet d'études approfondies, ni monographiques (sur une variété de français), ni contrastives (comparant la phonologie d'une langue décrite en regard de celle du français), ni panlectales (offrant une vision panoramique des variétés du français). En outre, les principales difficultés des travaux existants concernent leur accessibilité. Ce dont nous disposons ne sont que des bandes plus ou moins disponibles et plus ou moins transcrites. L'état de tous ces travaux met surtout en évidence l'absence de corpus structuré à des fins phonologiques, et, par conséquent, l'absence de connaissances sur la relation phonologie – diversité de registres, de genres (Cappeau &

¹⁰ Manessy présente cette notion en 1989 : « Nous pensons en effet que [...] la « grammaire universelle » [...] n'est pas directement reflétée par l'appareil syntaxique des langues, mais que s'intercalent entre ces deux plans des modes de catégorisation de l'expérience et, par conséquent, d'organisation de l'information culturellement déterminés, appris et non pas innés [...]. Ces modes de conceptualisation et la « vision du monde » dont ils participent seraient caractéristiques d'aires de civilisation étendues et se manifesteraient par l'« air de famille » qu'ont par exemple les langues et les cultures de l'Afrique occidentale, en dépit de leur très réelle diversité. » (Manessy 1994).

Gadet 2007), etc.

3.2. Appropriation du protocole : pré-enquêtes et travaux préliminaires

En entrant dans le projet PFC, le français en Afrique gagne tout d'abord en visibilité et en comparabilité : les enregistrements sont accessibles en ligne et la stratégie de codage permet des requêtes rapides sur un ou plusieurs registres, un ou plusieurs points d'enquête. Aucun corpus d'une telle ampleur n'existe encore pour l'Afrique, et aucun corpus africain n'était encore entré dans une telle étude pan-francophone. Les limites apparaissent dans le fait que de nombreux locuteurs du français sont laissés de côté faute d'une compétence suffisante en lecture¹¹.

3.2.1. Les paramètres

Les enquêtes PFC n'ont pas la prétention de donner accès à la totalité des pratiques linguistiques, ni par conséquent à l'identification définitive de la variété régionale/nationale ou de la variation sociale. Les critères utilisés pour l'élaboration des quatre tâches, le choix des enquêteurs, la constitution du groupe de témoins et la prise en compte des pratiques sociales des sujets n'en sont pas moins assez rigoureux pour satisfaire aux exigences actuelles de la linguistique de terrain. L'essentiel est d'obtenir du locuteur une variation diaphasique et non l'exhaustivité de ses usages phonologiques : ce but est effectivement atteint. Les pré-enquêtes et enquêtes achevées qui ont eu lieu jusqu'à présent confirment que le protocole permet une collecte systématique et structurée par les quatre types de tâches quel que soit le contexte¹².

Le choix des locuteurs dans des pays où le français, langue seconde, est partenaire de nombreuses langues demande l'intervention de paramètres supplémentaires, dans un souci de représentativité, par rapport à des situations européennes par exemple. En outre, nous enquêtons dans des pays où une réelle représentativité de la population est inaccessible à PFC (dans son protocole actuel) du fait que la majorité a une compétence faible (ou très faible) en français. L'expérience des pré-enquêtes nous a montré que 8 à 10 ans de scolarité sont nécessaires pour que le témoin soit à l'aise dans les tâches de lecture de PFC (Voir ci après 4.1 et 4.3).

Chaque situation linguistique demande une appropriation spécifique des paramètres. Dans l'ensemble, nous avons retenu certaines grandes lignes qui peuvent guider la réflexion méthodologique. En plus de la parité hommes femmes, il serait bon que les paramètres retenus équilibrent les locuteurs selon :

- l'âge, par exemple trois groupes : de 18 à 29 ans / de 30 à 50 ans / plus de 50 ans ;
- le niveau d'études, par exemple trois groupes : pas de bac (fin de collège, lycée ou technique) / bac à bac + 2 / bac + 3 et plus (voir également en 4.3 les choix opérés au Mali) ;
- les professions, en regard, surtout, de l'utilisation du français ;
- les groupes ethniques, sachant toutefois que des langues génétiquement apparentées

¹¹ La Louisiane présente une situation similaire mais encore plus aiguë. Les locuteurs de français ne lisent pas le français et les tâches de lecture ont été remplacées par des traductions, etc. (Klingler, 2006 ; Lyche, 2006)

¹² Rappelons que le protocole comprend deux tâches de lecture à haute voix (une liste de mots, un texte) et deux conversations : une conversation semi dirigée entre l'enquêteur (une personne présentée au sujet par un ami, etc.) et le témoin et une conversation libre entre un enquêteur ami et le témoin ou entre deux témoins appartenant au même réseau dense (Milroy, 1980).

peuvent se révéler très différentes dans une perspective typologique. D'un point de vue phonologique, notamment, une langue peut parfois être très singulière par rapport aux autres de son groupe et/ou mieux se rattacher à un groupe voisin qu'au sien. De plus, il faudra vérifier que l'appartenance ethnique corresponde à l'environnement linguistique de l'enfance.

- les langues principales parlées au foyer. Ces deux derniers paramètres se complètent et sont censés approcher des histoires linguistiques qui se révèlent généralement plus compliquées lors de l'entretien.

Par ailleurs, le programme PFC, qui demande d'opérer à l'intérieur de réseaux denses (Milroy 1980), présuppose que l'enquêteur principal fasse partie du réseau ou qu'il soit très à l'aise dans le milieu où il opère (Durand, Laks & Lyche 2002). Ce prérequis est une condition d'efficacité de l'enquête à plusieurs niveaux : présentation de l'enquête, supervision des tâches, maniement de la variation, transcription des conversations, etc. Pour cette raison, les universités africaines et les chercheurs locaux se trouvent au premier rang de la recherche. PFC est, en effet de ce point de vue, une occasion pour les universités africaines, qui manquent souvent de ressources de toutes sortes, de participer, en tant que sujet, à un tel projet international. Les enquêtes PFC menées jusqu'à présent en Afrique ont été réalisées par des chercheurs africains ou spécialistes du terrain de l'enquête, soit en lien avec une université africaine, soit directement menées de façon institutionnelle par une université africaine.

Le facteur qui est privilégié par PFC concerne le contexte de l'interaction : l'enquêteur principal, familier des témoins, est pour chacun un parent, un ami, un ami d'ami ou de parent. Une fois ce critère posé, un maximum de diversité est obtenu en faisant varier, autant qu'il est possible, l'âge, le sexe, le niveau d'études, la profession, l'appartenance ethnique, la langue première (chaque locuteur n'étant pas considéré comme un prototype de ses divers traits). Du fait du degré important de mixité sociale des sociétés africaines, il est possible d'obtenir une grande diversité de locuteurs, même dans un groupe restreint à une douzaine de locuteurs d'un même réseau.

Tous ces facteurs garantissent la réussite de l'enquête, c'est-à-dire la facilité des transcriptions et codages et l'exploitation des données. Il peut être utile de réaliser l'enquête en deux temps : une pré-enquête et un début d'analyse des données, puis une finalisation après avoir mis le doigt sur les éléments manquants à l'ensemble. Le petit nombre de locuteurs oriente les analyses vers l'étude de cas. L'approche de PFC à cet égard est exemplaire puisqu'il permet l'enregistrement chez un individu donné de la rencontre d'un « objet linguistique », la pratique du français, dans un parcours de vie.

3.2.2. La réalisation des tâches du protocole

Une telle prise en compte des pratiques sociales peut se retrouver aussi à d'autres moments de l'enquête, par exemple dans la mise en situation de la conversation libre. A Abidjan, de nombreux locuteurs peuvent maintenir sans aucun problème une longue conversation en français alors qu'ils n'ont pas (ou peu) été scolarisés. Certains, de milieux urbains (les enfants des rues par exemples), n'ont pas d'autre langue que le français. Dans la plupart des pays, la participation à la conversation libre de locuteurs de plusieurs ethnies, ou d'un locuteur étranger ne parlant pas le véhiculaire dominant, suffit à justifier le recours au français, même

intermittent. Le choix des locuteurs en fonction de la parenté à plaisanterie¹³ a été un allié pour les sujets de conversation au Burkina Faso. Toutes choses égales par ailleurs, il n'y a pas d'inconvénient à ce que la conversation soit tenue dans plusieurs langues si le temps de parole en français est suffisant pour l'étude. On observe une situation similaire en zone créolophone, où la conversation non dirigée se tient le plus souvent en créole sans que cela affecte la portée des résultats (Bordal, 2006).

L'introduction de tâches de lectures contraint le choix des locuteurs, qui doivent avoir été scolarisés et avoir maintenu le contact avec l'écrit. Parmi les locuteurs lettrés, la lecture est perçue comme une tâche allant de soi pour une enquête sur la prononciation du français dans les divers pays du monde, comme nous la présentons d'entrée de jeu : les locuteurs s'y prêtent par amitié.

Les compétences en jeu pour la lecture du texte en France et en Afrique ne sont sans doute pas les mêmes. Par exemple, les noms propres de personnes et les toponymes ne sont pas familiers, contrairement à ce qui peut se passer en Europe. Le fait que le texte soit perçu comme de visée occidentale ne met pas le locuteur dans une situation exceptionnelle, mais plutôt en accord avec le registre formel de la langue. Ce contexte de lecture n'altère pas l'efficacité de la tâche pour la phonologie et permet en outre d'observer l'attitude du témoin face à la norme, endogène ou exogène, du français.

L'existence de variétés ordinaires de français dans un pays met à l'écart du registre courant certains mots et constructions et fait apparaître, paradoxalement, des difficultés dans la lecture du texte. L'exemple suivant est significatif. Parmi les témoins ivoiriens, aucun sur quatorze n'a des difficultés importantes de lecture mais cinq ont buté sur *en effet* en incise, et trois ne sont pas parvenus à le lire de façon exacte. Parmi les témoins burkinabè, cinq sur douze ont des difficultés globales de lecture (lenteur, hésitations, reprises, erreurs), mais ils n'ont pas de difficulté particulière pour lire *en effet* en incise.

4. Déroutement et fini des enquêtes

Deux enquêtes sont achevées, validées et disponibles sur le site PFC (Abidjan et Ouagadougou), d'autres sont en cours : Saint Louis, Dakar, Bamako/Ségou et d'autres à l'étude : Niger, Cameroun, République Centrafricaine. Nous retraçons certaines d'entre elles dans les grandes lignes et, de chacune, nous retenons particulièrement ce qui a permis une réflexion méthodologique, parfois encore en cours.

4.1. Abidjan

La première enquête à Abidjan (PFC-CIA) a été réalisée entre mai 2004 et juin 2005 par B. A. Boutin, avec l'appui des Professeurs Jérémie Kouadio N'Guessan et Zakari Tchagbalé (Institut de Linguistique Appliquée, Université Cocody-Abidjan). Jean-Martial Kouamé, alors doctorant, a participé comme enquêteur non connu des témoins. Le réseau utilisé a été celui de l'école professionnelle Yarani, où B. A. Boutin été enseignante plusieurs années, créée dans les années quatre-vingt-dix par quelques Ivoiriens, comme l'une des multiples initiatives pour faire face à la demande de formation dans les secteurs techniques. Yarani a actuellement

¹³ Il s'agit d'une forme d'insulte rituelle entre certains groupes sociaux : les individus cibles de quolibets doivent répondre sur le même ton de raillerie, sans se fâcher : "cette forme de parenté [...] crée une atmosphère de décrispation de tension sociale" et permet "un règlement à l'amiable" des conflits (Badini, 1996 : 114).

son siège à l'entrée du quartier populaire d'Abobo. Les formations proposées brassent une grande quantité de personnes, issues de plusieurs milieux d'Abidjan : élèves recrutés avec le niveau 5^{ème} à 3^{ème} en formation de CAP ou de BT d'hôtellerie, aide-soignant, boulanger-pâtissier, cuisinier ; professionnels en formation continue ; adultes du quartier en formation du soir ; enseignants et animateurs divers. Les témoins sont des proches et amis, ou sont introduits par ceux-ci : conjoints, parents, professeurs, élèves, etc. Ils vivent tous à Abidjan depuis la naissance (6) ou de depuis nombreuses années (8).

L'enquête s'est déroulée en deux temps. Une pré-enquête en juin 2004 a d'abord eu lieu auprès de 13 locuteurs parmi lesquels 9 ont été retenus et 4 retirés du fait de la défaillance de l'enregistrement de leurs conversations libres. La présence d'un enquêteur, même s'il reste effacé, s'est révélée nécessaire pour tous les problèmes qui peuvent se poser lors de la conversation, du réglage du son lorsque les locuteurs montent le ton au maintien d'une conversation vivante. L'enquête a été finalisée en juin 2005 avec 7 autres témoins qui complétaient les catégories de locuteurs manquantes. Parmi eux, deux jeunes hommes de 23 ans, gardiens de voiture peu scolarisés¹⁴, n'ont pas pu réaliser les tâches de lecture après les deux entretiens.

Le lieu d'enquête est soit l'école Yarani, soit le lieu de travail du locuteur enquêté, c'est-à-dire un endroit familier qu'il maîtrise, de façon à atténuer la « violence symbolique » (Bourdieu 1993) de l'enquête enregistrée. La plupart des fois, après l'introduction de l'enquête par B. A. Boutin, J.-M. Kouamé mène les tâches de lecture et l'entretien guidé dans le but de faciliter un langage formel ou, du moins, relativement surveillé de la part du locuteur. Une fois terminée l'intervention de J.-M. Kouamé, celui-ci sort et B. A. Boutin mène l'entretien libre avec un ou deux témoins. Au total vingt témoins ont été contactés et enregistrés ; les enregistrements de quatorze d'entre eux ont été retenus pour le corpus PFC-CIA et forment un ensemble de 12 heures 40 minutes. Ont été transcrites sous Praat jusqu'à présent plus de 76 minutes d'entretiens guidés, plus de 97 minutes d'entretiens libres, soit 3 heures d'entretiens.

Les locuteurs se répartissent de la façon suivante (Voir Annexe 1) :

1. Sexe : Hommes : 7 / Femmes : 7
2. Age : – 30 ans : 6 / 30 à 50 ans : 4 / plus de 50 ans : 4.
3. Niveau d'études : Pas de bac : 6 / Bac + 2 : 2 / Maîtrise ou Doctorat : 6.
Détail des professions : élèves CAP : 2 / étudiant : 4 / jeune chômeur ou intermittent : 1 / Secrétaires : 2 / Institutrice : 1 / Directeur (communication) : 1 / Médecin : 1 / Professeur (université) : 1 / Magistrat : 1.
4. Groupe ethnique : Mandé Nord : 1 / Mandé Sud : 1 / Gur : 2 / Kru : 2 / Kwa : 8.
5. Langue première : bambara : 1 (mandé nord) / toura : 1 (mandé sud) / tagbana : 1 (gur) / wobè : 2 (kru) / baoulé : 2 ; agni : 1 ; ébrié : 1 ; alladian : 1 (kwa) / français : 4.

On peut supposer que l'enquête en soi a créé une situation plus violente d'évaluation et donc d'insécurité pour deux témoins : une institutrice, consciente de représenter la norme scolaire, et un chômeur, peu instruit. De fait, l'attitude des ces deux enquêtés révèlent des indices d'insécurité linguistique : préparation de la lecture du texte (la plupart des enquêtés ne désiraient pas lire le texte avant la lecture enregistrée), soin dans le choix des mots, hésitations, formules stéréotypées dans l'entretien libre. Dans les entretiens libres où le premier sujet de conversation est décidé ou abordé avant que l'enregistrement commence, ces

¹⁴ L'un a le niveau cours moyen et l'autre a été alphabétisé dans une école franco-arabe.

locuteurs n'abordent pas d'eux-mêmes des sujets qui les intéressent mais attendent des questions ou orientations de conversations.

4.2. Ouagadougou

La première enquête au Burkina Faso (PFC-FA) a été menée à Ouagadougou, capitale du Burkina Faso, en novembre 2004.

G. Prignitz a mené l'enquête seule, en utilisant ses réseaux d'amis et de travail, ayant enseigné par le passé à l'Université (de 1980 à 1985, puis de 1989 à 1993). La première entrée se fit par une amie travaillant à la bibliothèque, ce qui donna l'occasion d'interroger du personnel non enseignant mais lettré de divers niveaux, du reprographe au chef de service, en passant par la secrétaire, et la bibliothécaire. Les bons rapports qu'entretenaient les collègues de bureau entre eux ont permis de mettre à l'aise ceux qui auraient pu se trouver gênés. Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de la faculté de lettres, familiers à presque tous les témoins. Le fait d'être convoqués par un intermédiaire qui mettait deux personnes en présence a facilité la procédure. L'âge de l'enquêtrice, bien qu'elle soit étrangère, a aussi certainement eu un effet rassurant sur les témoins. Il faut compter avec les aléas des rendez-vous manqués, la disponibilité des uns ou des autres n'étant pas toujours assurée. Ainsi un jeune homme qui présentait beaucoup d'intérêt pour l'enquête de par son parcours ne put faire venir une camarade pour réaliser l'entretien libre.

Les individus ont été choisis selon trois classes d'âge : 20 – 35 ans pour couvrir la génération des jeunes qui sont nés bien après les indépendances, 35-50 pour ceux qui ont connu la transition de l'école coloniale à la nouvelle, et enfin les plus âgés au dessus de 50 ans, qui font figure d'anciens, dans une population dont la majorité a moins de 30 ans. La répartition hommes femmes a été respectée le plus possible, mais ce sont les jeunes femmes qui ont été le moins représentées, faute de temps pour aller à leur rencontre (voir aussi 3.2).

Un élément a été ajouté, qui permet de corriger ce que la présence de l'enquêteur ou celle du micro, ou le sujet de l'enquête, le français, pouvait perturber dans la relation naturelle instaurée entre deux locuteurs du français. On a tenté d'appliquer un « distracteur » qui est la « parenté à plaisanterie » (voir 3.2). Sans présupposer que l'échange dût, dans le cas d'une situation de plaisanterie visant à désamorcer les conflits ethniques, se passer en français, cette langue a été de fait imposée. Mais ce que la conversation en français a d'artificiel (le code switching étant la règle – encore qu'il faudrait nuancer cette affirmation) est corrigé par une autre convention, qui est de s'insulter rituellement – ce qui finalement peut bien se faire en français (cf. les fonctions « marginales du français » dans Poutignat et Wald 1979). Ce « distracteur » a donc été utilisé comme biais destiné à contourner le paradoxe de l'observateur blanc et acrolectal dans un milieu censé parler un français mésolectal - il y aurait beaucoup à dire sur l'attitude d'humilité ou d'insécurité linguistique qu'induit une situation hiérarchiquement posée comme inégale, comparativement à une situation comparable en France - une ressource culturelle parfaitement intégrée et plaçant l'échange dans un contexte optimisé.

L'accès à des personnes de milieux différents mais partageant le français comme langue familière, en particulier lorsqu'ils étaient d'origine ethnique différente, a donc été facile. Là se posait un autre problème, c'est que le français pouvait entrer en compétition (mais plus sûrement en alternance) avec une autre langue, dioula ou mooré. Cependant l'emploi exclusif du français n'était pas absurde car pratiqué en famille et dans les cours communes où les

enfants l'ont comme langue première (cas relativement fréquent en ville dans les milieux enseignants ou fonctionnaires).

Au total, sur les quinze témoins enregistrés, ont été retenus jusqu'à présent douze témoins (Voir Annexe 2), ce qui représente quatorze heures d'enregistrements. Ont été transcrites sous Praat un peu plus d'une heure d'entretiens guidés et une heure d'entretiens libres.

4.3. Mali

L'enquête au Mali a été réalisée par A. M. Knutsen, A. Lacheret, C. Lyche et I. Skattum en novembre 2006.¹⁵ Ingse Skattum a dirigé pendant 10 ans, en collaboration avec l'université de Bamako, un projet sur l'enseignement des langues nationales dans les écoles maliennes et elle est très bien intégrée dans toutes les sphères de la société malienne. L'enquête au Mali a été engagée avec un double objectif: 1) entreprendre une enquête PFC selon le protocole établi; 2) mener une pré-enquête dans le cadre du projet *Contemporary French in Africa and in the Indian Ocean* (CFA), projet sur lequel nous reviendrons en 5.2. Le travail de terrain s'est étalé sur quinze jours et le recrutement des locuteurs n'a présenté aucune difficulté grâce à la connaissance du terrain de Ingse Skattum et à l'aide apportée par les collègues maliens. Les collègues de l'université de Bamako ont eux-mêmes participé à l'enquête et sollicité leurs réseaux familiaux et leurs réseaux de connaissances. Selon la méthodologie PFC, ces locuteurs étaient des membres de leur famille, des amis, des voisins. Nous nous sommes également adressés directement à des étudiants présents sur le campus et par effet boule de neige, ces étudiants nous ont aidées à trouver d'autres jeunes possédant les critères linguistiques que nous recherchions. Dans tous les cas, l'entretien semi-dirigé a été mené par un des membres de l'équipe PFC, alors que les entretiens libres avaient lieu entre deux locuteurs appartenant au même réseau, sans la présence d'un tiers. La plupart des témoins ont reçu la somme 3000 francs CFA pour leur participation¹⁶, auxquels s'ajoutait le remboursement des frais de déplacement lorsque les locuteurs devaient venir à la faculté de lettres (la FLASH).

La plus grande partie des enregistrements ont été effectués dans les locaux de la FLASH. Certains témoins, personnes âgées avec CEP ou DEF¹⁷, ont été interviewés à leur domicile. Ces dernières conditions d'enregistrement sont loin d'être optimales car, d'une part, un enregistrement dans un lieu clos accentue le degré de solennité, et d'autre part, le silence ambiant était plus qu'approximatif: climatisation, cris d'enfants, d'animaux, bruits divers en provenance de l'extérieur. Pour deux témoins uniquement, deux instituteurs retraités, les

¹⁵ L'enquête PFC au Mali a été subventionnée par une bourse de la faculté des Lettres de l'Université d'Oslo. Les enregistrements ont été effectués pour la plupart par Chantal Lyche, mais ont participé également Ingse Skattum et Anne Moseng Knutsen, toutes trois de l'université d'Oslo. Anne Lacheret, université de Paris-X assurait la logistique informatique et la formation des enseignants locaux à Praat.

¹⁶ Soit 4,60 euros. Selon les activités professionnelles, cette somme représente un gain de 1 heure de travail à 6 jours. Dans le cadre des enquêtes PFC, les témoins n'ont jamais été rémunérés pour leur temps, mais la question de la rémunération des témoins est délicate et, hors de PFC, les pratiques divergent beaucoup selon les enquêtes. Il est courant par exemple, d'indemniser les témoins dans le cadre de la préservation des langues amérindiennes. L'enquête PFC au Mali était considérée à la FLASH comme une extension du projet norvégien dirigé par Ingse Skattum pendant 10 ans. Or ce projet octroyait un per diem à tous les participants y compris le personnel scientifique et administratif de la FLASH. L'équipe PFC bénéficiant de tous les réseaux mis en place par le projet norvégien, se devait d'adopter les mêmes pratiques.

¹⁷ Les enfants sont officiellement scolarisés à partir de 7 ans et le premier cycle d'études s'étend sur 6 ans pour être sanctionné par le certificat de fin d'études primaires (abrégé CEP dans l'usage courant). Le deuxième cycle comprend trois ans d'études qui s'achèvent avec le diplôme d'études fondamentales (DEF). Enfin le secondaire s'étale également sur trois ans et s'achève avec le baccalauréat dont l'obtention ouvre les portes de l'université.

enregistrements ont eu lieu en dehors de Bamako, à Ségou, ville située à environ 200 Km au nord de la capitale.

Le choix des locuteurs pour l'enquête PFC au Mali (PFC-MA) a été guidé par un souci de représentativité, sachant que, comme indiqué précédemment, nous enquêtons dans un pays où la majorité de la population a une compétence très faible en français. Le protocole PFC prévoit une distinction d'âge et de sexe, mais ces paramètres ont été jugés insuffisants compte tenu de la situation linguistique du pays et les paramètres explicités en 3.2.1 ont été systématiquement envisagés pour le travail de terrain. Puisque tous les locuteurs devaient avoir reçu un minimum de scolarisation aussi bien pour la tâche de lecture que pour être aptes à tenir une conversation en français, il est apparu opportun de les regrouper en cycles d'études pour une meilleure comparaison de leurs compétences linguistiques. Le premier paramètre concerne le **niveau d'études**, et la fiche d'enquête spécifie si les témoins ont réussi à l'examen qui sanctionnait le cycle qu'ils avaient suivi (CEP, DEF, Bac). Le deuxième paramètre prend en compte la **langue première des locuteurs**, paramètre essentiel si l'on fait l'hypothèse que certaines interférences de la langue première du locuteur apparaîtront dans un français acquis dans le meilleur des cas comme langue seconde. De surcroît, de nombreux locuteurs ont affirmé pouvoir détecter l'origine linguistique d'un locuteur s'exprimant en français.

Nous avons vu que suivant les auteurs, on compte jusqu'à 50 langues parlées au Mali. De toute évidence, recruter des locuteurs natifs de toutes ces langues n'est pas envisageable et il a été décidé de prendre comme point de départ les 13 langues nationales¹⁸. Ce choix s'explique par le désir de coupler l'enquête purement phonologique à une enquête sociolinguistique sur les attitudes linguistiques, sur la situation linguistique au foyer pendant l'enfance et sur l'influence de la scolarisation dans les langues nationales quand elle existe (Skattum 2000). Les enregistrements comprennent 39 locuteurs (Voir annexe 3), avec une catégorie non remplie, celle des femmes avec 6 ans d'école et âgées de plus de 60 ans. L'insécurité linguistique qui caractérise cette population explique la difficulté rencontrée à trouver des témoins qui acceptent de parler devant un micro.

L'enquête telle qu'elle a été menée soulève quelques questions de fiabilité. Rappelons que l'objectif initial était double : faire un point d'enquête PFC et entreprendre une pré-enquête sociolinguistique sur la compétence des locuteurs en tenant compte de leur niveau de scolarisation ainsi que sur leurs attitudes linguistiques. Ces objectifs posés, nous nous devons de questionner la méthodologie : des enregistrements effectués pour la plupart dans le sein de l'université, avec des témoins qui, plantons ou professeurs, sont exposés quotidiennement au

¹⁸ Pour voir les 13 langues nationales représentées, il est nécessaire de retenir 26 témoins si l'on souhaite enregistrer dans chaque langue nationale une personne de chaque sexe. La prise en compte combinée des paramètres niveau d'études et L1 exige 78 locuteurs. Si l'on retient également trois tranches d'âges suivant les consignes du protocole PFC, nous aboutissons à un total de 234 locuteurs. Il s'est donc avéré indispensable d'opérer un ensemble de choix pour réduire le nombre de locuteurs tout en gardant une certaine représentativité, ce qui nous a amenés dans un premier temps à nous limiter à quelques langues nationales. Nous avons vu que les treize langues nationales se divisaient en 3 familles et que la famille nigéro-congolaise rassemblait trois groupes de langues. Pour une représentation optimale des variétés linguistiques, nous avons retenu une langue pour chaque groupe de la famille nigéro-congolaise ainsi qu'une langue pour les deux autres familles, soit 5 langues officielles sur les 13 : bambara, sénoufo, peul, songhay, tamasheq. Cette réduction du nombre de langues diminue le nombre de locuteurs mais pas suffisamment puisque de 234 nous passons maintenant à 90. Sur la base de l'hypothèse que la L1 d'un locuteur influencerait toujours le français parlé, nous avons atténué la valeur du paramètre L1, cherchant uniquement à ce que les diverses L1 soient représentées par au minimum deux locuteurs dans notre corpus. Des questions pratiques ont également imposé ce choix puisqu'il est loin d'être certain que, enquêtant à Bamako, nous aurions pu remplir toutes les cases de notre grille originelle.

français, ne reflètent en rien l'immense disparité d'expression que l'on rencontre au Mali. Les locuteurs retenus sont pour la plupart des 'privilegiés du français'. A part deux personnes, tous les locuteurs sont domiciliés à Bamako, mais certains d'entre eux, et en particulier les jeunes, y ont encore peu séjourné. Les enregistrements reflètent la pluralité ethnique et linguistique caractéristique d'une capitale africaine, mais représentent une image idéalisée de la situation du français au Mali.

Nous ne pouvons prétendre avoir obtenu des entretiens libres qui le soient vraiment. Toutes les consignes du protocole PFC ont ainsi été scrupuleusement suivies pour les deux entretiens. Les recommandations pour l'entretien libre étaient de, si possible, s'exprimer en français, mais qu'une alternance avec la langue pratiquée au quotidien ne posait aucun problème. Ces indications avaient pour objectif d'atténuer l'exigence du tout français qui mettrait les locuteurs mal à l'aise. On n'observe cependant pas d'alternance codique dans les enregistrements indiquant par là que le français n'est pas la langue de communication entre pairs. Malgré les efforts déployés, les entretiens libres manquent de spontanéité du fait que les locuteurs étaient placés dans une situation emprunte d'artificialité compte tenu que leur langue de communication usuelle était rarement le français.

4.4 Conclusion

Les enquêtes réalisées ou en cours sont les premières dans chaque pays et, de ce fait, pour la plupart générales et réalisées dans la capitale ou la plus grande ville, où le problème de la représentativité de la population entière se posait. Ces premières enquêtes entrent dans une démarche empirique – inductive et doivent faire apparaître des pistes de recherches linguistiques (phonologiques et autres), mais aussi méthodologiques.

5. Analyses

5.1. Adéquation du protocole et des outils de codage

Les enquêtes achevées montrent la pertinence des quatre tâches. Elles manifestent une variation diaphasique individuelle chez tous types de locuteurs. Dans l'entretien guidé, les locuteurs, quel que soit leur niveau social ou de formation, s'efforcent de garder un style surveillé. Dans la conversation libre, à l'exception du Mali, le langage ordinaire apparaît sans difficulté, avec ses alternances de codes, les insertions d'interjections proprement africaines, de séquences de nouchi (Abidjan), etc.

La transcription orthographique standard présente les mêmes problèmes qu'ailleurs pour la transcription des segments très éloignés du français standard, comme les flexions verbales ou nominales erronées, les ellipses, etc. S'ajoutent des énoncés en langues africaines et des mots spécifiques au français en Afrique. Pour tous ces phénomènes, les outils de transcriptions disponibles sont : l'orthographe standard du français, l'orthographe standard des langues africaines et une orthographe française usuelle des mots empruntés aux langues africaines, au nouchi, etc. Ces outils sont relevés dans le matériel lexicographique habituel, par exemple le *Lexique français de Côte d'Ivoire* (Lafage 2003-2004), *Les mots du patrimoine* (N'Diaye-Corréard (éd) 2006), ou l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* de l'AUPELF (1988). De tels documents n'ont pas de portée normative intentionnelle mais constituent une base commune, d'autant qu'ils attestent normalement les usages nationaux.

Le codage des schwas, contrairement au codage de la liaison qui a été effectué normalement,

a tout de suite posé de nouvelles questions méthodologiques (Bordal 2006, Boutin 2006b). Pour les enquêtes CIA et BFA, il a mis en évidence non seulement la répartition des (non) réalisations du schwa, mais aussi une autre problématique, celle des réductions consonantiques. En effet, la non réalisation du schwa en finale est souvent liée à la chute de la consonne précédente, qu'elle appartienne à un groupe consonantique (attaque branchante) ou qu'elle soit en finale simple : le schwa potentiel devient postvocalique et, du fait de sa position, il paraît inutile de le coder. Cependant, l'ampleur du phénomène dans l'enquête d'Abidjan surtout, mais aussi du Burkina et de la Réunion nous a amenés à coder le schwa absent dans le but de repérer les réductions consonantiques (de /r/ en particulier). Le choix du codage a été fait en cohérence avec l'ensemble des directions de notations (Delais-Roussarie & Durand, 2003 ; Durand, Laks & Lyche, 2002b). Un item du codage prévu pour les réductions de première consonne de groupes consonantiques, jusque là peu utilisé, a été spécialisé (Boutin 2006a), ce qui a valu ensuite le perfectionnement d'un outil informatique (plateforme PFC, Eychenne 2007).

Ces questions méthodologiques ne sont donc pas anodines ; elles ont fait apparaître une démarche expérimentale de PFC qui aurait pu rester cachée et ont montré l'adaptabilité des outils.

5.2. Les travaux phonologiques réalisés

Les travaux phonologiques n'en sont qu'à leurs débuts. Le premier objectif global est de caractériser la phonologie des français des divers pays où PFC a opéré, mais des pistes plus spécialisées ont été approfondies.

Ainsi, la variation des réalisations du /r/, ses réductions et les autres réductions de consonnes et groupes consonantiques ont fait l'objet de recherches détaillées (Boutin et Turcsan 2006). Contrairement à ce qui se passe dans d'autres variétés, les groupes consonantiques s'affaiblissent dans des positions fortes, y compris en initiales de mots. La question des simplifications doit être séparée de celle du comportement des liquides, pour lesquelles on doit admettre une variation libre de huit allophones de surface.

L'inventaire du système phonémique du français de Côte d'Ivoire a mis au jour des spécificités des voyelles moyennes, qui s'opposent au sein d'un système lexical plus que positionnel, en particulier dans les mots construits ou fléchis. L'analyse contrastive des énoncés de lecture et des énoncés de paroles met en évidence l'impact de l'écrit et de la norme endogène, qui se distingue nettement de la norme du français standard hexagonal (Boutin 2006c).

Le corpus PFC-CI a permis d'approfondir les voies de l'érosion des clitiques, repérée par Ploog (2001 ; 2002, a et b), à l'interface entre phonétique, phonologie et morphosyntaxe. C'est par la réduction/vocalisation de la consonne que le clitique s'affaiblit et la voyelle qui subsiste entre en coalescence avec le mot suivant.

5.3. Les travaux en perspective dans d'autres domaines

La base de données PFC-Afrique offre de nombreuses pistes de travail au delà de la phonologie. L'exploitation didactique des données africaines fait l'objet d'une réflexion déjà avancée (voir Boutin *et al.*, ce numéro) et s'intègre in extenso dans le projet *PFC - Enseignement du français* qui se propose de contribuer au renouvellement des matériaux et

des outils pour l'enseignement du français. Nous n'y reviendrons pas ici, mais envisagerons brièvement l'aspect sociolinguistique, l'étude des langues africaines partenaires du français, et la syntaxe. Ces quelques domaines ne représentent que quelques champs déjà ouverts, d'autres restent à ouvrir. Rappelons, par ailleurs, que le volet *Variation du français* du projet PFC entre dans l'un des objectifs prioritaires de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), notamment de son réseau « Étude du français en francophonie » (<http://www.eff.auf.org>) : la constitution de banques de données pan francophone.

5.3.1. Portraits sociolinguistiques

L'enquête sociolinguistique menée dans le cadre de PFC permet de dresser une série de « portraits stylistiques » de différents « types » des sociétés urbaines africaines. Des profils sociolinguistiques peuvent être issus des entretiens guidés où les thèmes abordés cernent bien les situations dans lesquelles se trouve insérés les individus. Les entretiens libres permettent une véritable étude stylistique comme peut la mener Werner Kallmeyer, qui étudie des « portraits sociolinguistiques »¹⁹. Par ailleurs, le traitement du schwa, de la liaison, du R, des groupes consonantiques, des finales et des oppositions comme celle des voyelles moyennes, ou des fricatives alvéolaires et post alvéolaires sont autant de variables à observer et croiser avec les jugements épilinguistiques des locuteurs.

L'enquête sélectionne des individus appartenant à des milieux scolarisés – essentiellement locuteurs du mésolecte – mais il n'est pas exclu de faire intervenir aussi des sujets parlant l'acrolecte et, en l'introduisant avec doigté, le basilecte.

La présentation de ces portraits pourrait être illustrée de quelques exemples individualisés, de façon anonyme.

5.3.2. Recueil de données en langues africaines

Les zones où le français est en contact avec d'autres langues donne un intérêt tout particulier aux enquêtes PFC. L'alternance codique (Gumperz 1989) étant un mode habituel de communication en Afrique, les langues africaines, les argots, etc. vont être enregistrés en contexte de parole spontanée conjointement au français. Loin d'être du temps perdu pour PFC, ces minutes d'enregistrements pourront être exploitées selon plusieurs orientations.

En effet, dans toutes les zones francophones où le français est en contact avec d'autres langues, son étude doit y être menée avec celle de ses langues partenaires pour une meilleure analyse du changement phonologique, lexical, syntaxique ou pragmatique. En outre, le recueil des données linguistiques d'un même locuteur dans plusieurs des langues qu'il pratique permet une meilleure approche de ses compétences linguistique et communicationnelle. Ces dimensions de la variation vont donc être reflétées par les enquêtes PFC, qui apportent l'avantage inestimable de recueillir des énoncés d'autres langues en interaction avec le français dans le même contexte de parole.

Par ailleurs, même si le champ d'étude prioritaire de PFC est le français et que, dans un premier temps, les domaines d'analyse de PFC sur la variation du français priment, la parole spontanée en d'autres langues demeure disponible pour des études postérieures²⁰. L'étude de

¹⁹ Comme dans Werner Kallmeyer (2004) : *Variation multilingue et styles sociaux communicatifs*. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne (*Langage & Société* n° 109, *Le style comme perspective sur la dynamique des langues*, 75-93).

²⁰ Cette orientation particulière de PFC a été envisagée par Thierno Cissé (UCAD).

ces enregistrements pourra soulever des questions qui intéressent la didactique des langues en contact (wolof au Sénégal ; bambara au Mali, etc.), telles que les interférences, la comparaison des mots et modèles empruntés dans leur langue source et dans la langue « receveuse » (« *recipient language* », Weinreich 1953 : 31).

Par la suite, on pourra envisager une systématisation du recueil de données non seulement en français mais aussi dans les autres langues pratiquées par le locuteur.

5.3.3. Syntaxe

Des études syntaxiques du français oral demandent un classement des données qui n'est pas encore réalisé. Dans les études syntaxiques entreprises à ce jour sur le français du Burkina et de Côte d'Ivoire, PFC vient plus confirmer ce qui était déjà connu qu'être occasion d'analyses de faits jusque là non étudiés.

Ainsi, Prignitz (2006b) retrouve dans le corpus un certain nombre de ressources lexicales et de tours syntaxiques qui confirment la norme endogène par la fixation d'un habitus linguistique : citons - entre autres faits bien décrits - l'insertion du discours indirect qui est présenté dans l'instance discursive du locuteur, sans transposition de personne ou de temps, et l'utilisation d'un *que* complétif faisant office d'introducteur de discours.

Une étude est en cours aussi sur les syntagmes nominaux génériques, référentiels et anaphoriques en français oral, débutée avec Boutin (2007). Le corpus PFC a notamment permis d'illustrer l'existence d'un déterminant zéro générique en français de Côte d'Ivoire, à distinguer des omissions de déterminant que l'on retrouve dans de nombreux autres cas, y compris pour des syntagmes nominaux à référents spécifiques et des syntagmes nominaux anaphoriques.

Ces études n'ont pas été induites par le corpus PFC, mais par des recherches antérieures. Des projets tels que CFA peuvent permettre de meilleures ressources pour des analyses syntaxiques.

5.3.4. Le projet CFA (Contemporary French in Africa and in the Indian Ocean)

Le projet CFA sous la direction de Chantal Lyche et de Ingse Skattum se fixe deux objectifs²¹ : 1) une description des particularités phonologiques, syntaxiques et sociolinguistiques de 6 pays africains (Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Côte d'Ivoire, Mali, Sénégal), et de deux îles de l'océan indien (Maurice et la Réunion, où le français coexiste avec un créole) ; 2) une étude transversale destinée à mettre à jour un ensemble de traits partagés.

Outre tous les chercheurs impliqués dans les enquêtes africaines de PFC, le projet CFA a invité un certain nombre de sociolinguistes et de syntacticiens en France, en Norvège et dans les pays concernés. Le protocole de PFC est retenu tel quel pour les travaux phonologiques, mais le rendu des enquêtes inclura un élément complémentaire. En plus du codage schwa et du codage liaison, l'équipe CFA va élaborer des directives pour un codage du /r/. Nous avons vu en 5.2 que le comportement de cette consonne varie beaucoup par rapport à ce qui est observé dans les variétés européennes. Selon l'hypothèse que dans des régions où le français

²¹ Le projet bénéficie pour l'instant d'un soutien financier de la faculté des lettres de l'Université d'Oslo.

cohabite presque toujours avec une ou plusieurs langue(s), et où la langue première est le plus souvent une langue à tons, il a également été convenu d'envisager une étude systématique de la prosodie de ces variétés.

Nous avons vu en 5.3 que le protocole PFC n'est pas entièrement adapté à des études syntaxiques ou sociolinguistiques. Ces faiblesses sont apparues clairement pour le volet sociolinguistique lors de la pré-enquête au Mali où l'entretien semi-dirigé devait être utilisé pour mieux cerner le locuteur et pour étudier ses attitudes linguistiques. Certains locuteurs ont préféré s'exprimer sur un tout autre sujet et l'enquêteur s'est gardé d'intervenir pour garantir des données intéressantes d'un point de vue phonologique. Il ne faut pas non plus négliger le coût de transcription et codage d'une enquête, coût qui limite le nombre de locuteurs dans chaque point d'enquête. Or un projet à dessein sociolinguistique ne peut s'appuyer sur 10-12 locuteurs. Le groupe CFA a donc conclu que des questionnaires à visée sociolinguistique seraient élaborés et soumis à un grand nombre de locuteurs, qu'un ensemble de locuteurs pourraient être enregistrés, mais pas transcrits immédiatement. Pour garantir la faisabilité des analyses syntaxiques, certaines consignes seront données aux enquêteurs en charge de la conversation semi-dirigée de façon à ce qu'ils puissent éliciter certaines structures (par exemples des questions sur l'avenir pour provoquer des formes de futur, etc.). Le projet CFA s'inclut donc au sein de PFC pour le volet phonologique, il adopte toutes les bases du protocole PFC, mais bâtit parallèlement un protocole qui lui est propre.

6. Conclusion

La confrontation du projet PFC à de nouvelles situations sociolinguistiques ainsi qu'à de nouveaux domaines de variation du français n'a pas remis en cause les critères et les outils, mais a confirmé, au contraire, leur validité. L'extension des outils et méthodes à toutes les zones francophones ne peut qu'apporter, en retour, une réflexion technique et théorique nouvelle sur les corpus oraux. Les enquêtes PFC en Afrique viennent ainsi confirmer notamment l'importance de l'implication du chercheur dans son milieu d'étude et la valeur qualitative du protocole pour les études de cas.

Pour certaines zones de francophonie se pose clairement la question de la pertinence de PFC. Dans toutes les enquêtes, PFC opère au sein de communautés francophones. En Afrique où le français langue seconde a des fonctions très diverses selon les pays mais aussi les milieux (urbain/rural, ethnique, professionnel, etc.), il est évident que le protocole ne peut s'adresser indifféremment à tous les habitants d'un pays. Cette contrainte n'est pas particulière à l'Afrique, mais tient à l'objet d'étude même de PFC : la *variation de la langue française* (et non son utilisation en tant que langue étrangère), ainsi qu'à son protocole, qui comprend deux tâches de lecture à voix haute. De ce fait, les locuteurs peu habiles en lecture (illettrés) ou en conversation en français (apprenants) ne peuvent figurer parmi l'échantillon des locuteurs d'une enquête.²² Les enregistrements des conversations de ces locuteurs sont cependant intéressants dans le cadre du volet *Enseignement du français* de PFC pour des analyses comparatives de locuteurs de compétences diverses en français, ou dans le cadre d'études syntaxiques et sociolinguistiques, comme ce sera le cas pour CFA.

Il est possible que dans chaque pays francophone, existe une frange de la population, plus ou moins étendue, qui possède, en plus d'un usage formel du français, un usage quotidien ou

²² Il existe cependant des régions, comme en Amérique du nord, où des locuteurs, de français langue maternelle, n'ont pas ou très peu de scolarisation en français. Ces locuteurs sont enregistrés avec un protocole adapté.

ordinaire, à côté d'usages quotidiens d'autres langues. Ces locuteurs interagissent avec d'autres pour lesquels le français est moins naturel et se soumettent ainsi à des influences réciproques. Parmi ces locuteurs et dans ces conditions, peut se développer une norme endogène, que PFC est à même d'appréhender. Si ces locuteurs n'existent pas ou constituent une classe à part, ou si le français n'est jamais utilisé pour les situations ordinaires au point qu'une conversation libre de quelques minutes dans cette langue ne peut exister, il faudra reconnaître que le français est une langue étrangère dans le pays.

Une fois ceci posé, le protocole tel qu'il est conçu, dans le but d'observer la co-variance de phénomènes phonologiques (et linguistiques en général), et de certaines situations sociales, est tout à fait approprié pour repérer des attitudes linguistiques à travers la variation des usages. De là peuvent être tirées deux pistes de travail. D'une part, l'approfondissement de certains phénomènes repérés lors d'une première enquête générale, par la mise en place d'enquêtes postérieures plus précises, auprès de locuteurs choisis dans le but de mettre en évidence des variations diachroniques, ethniques, professionnelles, etc. D'autre part, la mise au jour de la variété nationale/régionale régie par la norme endogène, distinguée des faits marginaux et de ceux qui font l'objet de corrections de la part des locuteurs.

Cette approche de la norme est cruciale en Afrique où la description des variétés est encore en cours d'élaboration. Contrairement à d'autres zones francophones où la variété donnée est décrite et bénéficie d'une norme de référence, la réflexion sur la norme en est à ses débuts en Afrique. PFC en permettant à la fois une approche des normes communicationnelles, une meilleure connaissance du français oral en milieu multilingue et une amélioration de son enseignement dans les pays concernés, correspond par là aux problématiques africaines.

Bibliographie

Auzanneau, M. (2000). Discours et réalités linguistiques dynamiques à Saint-Louis du Sénégal. In *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Aupelf-Uref, Universités francophones, 95-103.

Badini, A. (1996). Les relations de parenté à plaisanterie : élément des mécanismes de régulation sociale et principe de résolution des conflits sociaux au Burkina Faso. In Otayek, Sawadogo & Guingane (éds.), *Le Burkina entre révolution et démocratie* (1983-1993), Paris : Karthala, 101-116.

Batiana, A. & G. Prignitz (1993). Chocs des langues à Ouagadougou. In *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4e trimestre. *La documentation française*, 98-107.

Batiana, A. & G. Prignitz (éd) (1998). *Dynamiques sociolangagières n°1, "Francophonies africaines"*. Dyalang. Publications de l'Université de Rouen n° 258.

Baude, O. (éd.) (2006). *Corpus oraux, Guide des bonnes pratiques*. Paris : CNRS Editions.

Bavoux, C. (2003). Le français hors de France. In *La prononciation du français dans sa variation. La Tribune Internationale des Langues Vivantes* n° 33. Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues (AELPL), 50-55.

Bilger, M. (ed) (2000). *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques*. Paris : Honoré Champion et Presses Universitaires de Perpignan. 380 p.

Blanchet, Ph. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes. 145 p.

Blanchet, Ph. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. MIDL. Paris 29-30 novembre 2004. http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf

Bordal, G. (2006). *Traces de la créolisation dans un français régional. Le cas du /R/ à l'île de la Réunion*, mémoire de DEA, Universitetet i Oslo.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.

Boutin, B. A. (2002). *Description de la variation : Etudes transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3. Coll. Thèses à la carte, Villeneuve sur Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 404 p.

Boutin, B. A. (2003). Des attitudes envers le français en Afrique : Enquête au sein de professions dont l'outil est le français en Côte d'Ivoire. *Education et Sociétés Plurilingues* n°14-juin. Aosta, Italie, 69-84.

Boutin, B. A. (2004). PFC en contexte africain : Pré-enquête en Côte d'Ivoire. In *Bulletin PFC n° 4 : Colloque International Phonologie et phonétique du français*. Publication de l'ERSS – UMR 5610 & Université Toulouse – Le Mirail. www.projet-pfc.net/bulletin4/bulletin4.htm.

Boutin, B. A. (2006a). Les corpus PFC - Afrique : questions de transcriptions et de codages. In *Phonologie du Français Contemporain : données et enjeux théoriques*. Journées PFC. Paris, MSH. 3-4 février 2006. <http://www.projet-pfc.net/?accueil:bibliopfc:parisfebruary2006>.

Boutin, B. A. (2006b). PFC-Abidjan : choix méthodologiques liés à l'extension d'un corpus. In C. Duteil & B. Foulquié (éds). *Actes du colloque international d'Albi, juillet 2006*. F. Rastier & M. Ballabriga (dir.). *Documents numériques et interprétation : corpus en lettres et sciences sociales*. Paris : Texto, 288-292. <http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Albi-2006/Boutin.pdf>

Boutin, B. A. (2006c). Marge de variation dans le système phonémique du français en Côte d'Ivoire. Colloque international *Approches phonologiques et prosodiques de la variation sociolinguistique: le cas du français, PFC 2006*, 6-8/07/2006. Université catholique de Louvain.

Boutin, B. A. (2006d). Les écrivains ivoiriens défenseurs de la langue française ? L'exemple des constructions verbales. In *Actes des Journées scientifiques de l'AUF : Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'océan Indien*, 23-25/03/2006, Dakar, Sénégal, <http://www.auf.org/IMG/qa-2091-300-interreseaux-js-2006-03-dakar-actes.doc>.

Boutin, B. A. (2007). Déterminant zéro ou omission du déterminant en français de Côte d'Ivoire. In *Le français en Afrique*. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire n° 22. Nice : I.L.F. / CNRS-UMR 6039, 161-182.

Boutin, B. A. & G. Turcsan (2006). Groupes consonantiques dans le français ivoirien : variation, volatilité, vocalisation. Colloque international PFC : *Phonologie du français : du social au cognitif*, 7-9 décembre 2006, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, http://www.projet-pfc.net/?u_s=0&u_a=101&.

Boutin, B. A., A. C. Brou, J. Kouadio N'Guessan, P. Nebout-Arkhurst 2007 : « De l'intérêt du projet PFC-EF pour la didactique du français langue seconde en Côte d'Ivoire », ce volume.

Caitucoli, C. (1998). Francophonie et identité au Burkina Faso ; éléments pour une typologie des locuteurs francophones. In Batiana A. & G. Prignitz (ed) : 9-20.

Cappeau, P. & F. Gadet (2007). Où en sont les corpus sur les français parlés? L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. In *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XII, 1. Université Paris 7 : Publications Linguistiques, 99-110 et 129-133.

Chaudenson, R. (2000). *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?* Coll. Langues et développement, Paris : Didier Erudition. 238 p.

Cissé, N. (1992). L'état malien face au multilinguisme. In E. Gouaini et N. Thiam (éds.), *Des langues et des villes. Actes du colloque international, Dakar, 15-17 décembre 1990*. Paris : Didier Erudition, 185-192.

Corpus africains. Etude et gestion du multilinguisme pour le développement dans l'espace francophone (1991). Publication du programme "norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone". G. Manessy (dir.). Nice : C.E.P.-IDERIC-APDERIC. 97 p.

Delais-Roussarie, E. & J. Durand (2003). *Corpus et variation en phonologie du français : méthodes et analyses*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Dreyfus, M. (2000). A propos de quelques cas de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique. In *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*. Aupelf-Uref. Universités francophones, 123-130.

Durand, J., B. Laks & Ch. Lyche (2002a). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (eds.). *Romanistische Korpuslinguistik - Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106.

Durand, J., B. Laks & Ch. Lyche (2002b). Directions d'analyse. In *Bulletin PFC n° 1*. CNRS & Université Toulouse – Le Mirail.

Durand, J., B. Laks & Ch. Lyche (2003). Linguistique et variation: quelques réflexions sur la variation phonologique. In E. Delais-Roussarie et J. Durand (éds.), *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 11-88.

Durand, J., B. Laks & Ch. Lyche (2005). Un corpus numérisé pour la phonologie du français. In G. Williams (ed.). *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. *Actes du colloque 'La linguistique de corpus'*. Lorient, 12-14 septembre 2002, 205-217.

- Durand, J. et J.-M. TARRIER (2006). PFC, corpus et systèmes de transcription. In *Cahiers de Grammaire n° 30*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 139-158.
- Dumestre, G. 1994. La dynamique des langues au Mali : le trinôme langues régionales-bambara- français. In G. Dumestre (ed.), *Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français*. Paris : Didier Erudition, 3-12.
- Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*. Paris : L'Harmattan. 218 p.
- Eychenne, J. (2007). *Documentation de la plateforme PFC version 1.0*, ce volume. http://jeychenne.free.fr/platform/documentation_plateforme.pdf
- Eychenne, J. & P. Hambye (2004). La 'FAQ' du codeur schwa. In *Bulletin PFC n° 3*. Université Toulouse – Le Mirail, 29-34.
- Féral, C. de (2004). Français et langues en contact chez les jeunes en milieu urbain : vers de nouvelles identités. In *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. AUF, 583-593.
- Gadet, F. (2007). Que le linguiste sache ce qu'il fait. « Montrer au linguiste ce qu'il fait ». Quelques réflexions sur les grands corpus, Colloque international PFC : *Phonologie du français : du social au cognitif*, 7-9 décembre 2006, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, http://www.projet-pfc.net/?u_s=4&u_a=101&.
- Guèye, G.-M. (1984). *Contribution à l'étude phonétique du vocalisme ndút : analyses radiocinématographiques et sonographiques*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg II. 229 p.
- Gumperz, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hattiger, J.-L. (1981). *Morpho-syntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan*. Thèse de 3^{ème} cycle. Université de Strasbourg.
- Heine, B. & D. Nurse (éds.), 2004. *Les langues africaines, traduction et édition françaises sous la direction d'Henry Tourneux et Jeanne Zerner* (éd. originale 2000, Cambridge University Press) Paris : Karthala et Agence universitaire de la Francophonie, 468 p.
- Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (1988). UREF. Paris : EDICEF / AUPELF. 443 p.
- Jabet, M. (2005). *Omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais*. Thèse de doctorat. Université de Lund. 205 p.
- Juillard, C. (2000). Comment casser une terminologie opacifiante et proposer un autre regard sur le plurilinguisme africain en reconsidérant l'articulation macro/micro. Cas des jeunes Diolas de Ziguinchor. In *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*. Aupelf-Uref. Universités francophones, 131-136.
- Klingler, T. (2006). PFC en terrain louisianais : défis et adaptation du protocole. Colloque

international *Phonologie du français contemporain : données et enjeux théoriques*, Paris, MSH, 3-5 février 2006. http://www.projet-pfc.net/?u_s=4&u_a=49&

Knutsen, A. M. (2007). *Dynamique du français en Afrique : le cas d'Abidjan (Côte d'Ivoire)*. Thèse de doctorat. Universitetet i Oslo.

Kube, S. (2004). *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*. Paris : L'Harmattan.

Kouadio N'Guessan, J. (1992). Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère? In *Des langues et des villes*. Actes du Colloque International de Dakar, déc. 1990. Coll. Langues et développement, Paris : Didier Érudition, 373-383.

Kouadio N'guessan, J. (1998). Le français et la question de l'identité culturelle ivoirienne. In *La coexistence des langues dans l'espace francophone, Deuxièmes journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues*, AUF, Rabat 25-28/09/1998, Textes réunis par P. Dumont & C. Santodomingo, 199-207.

Kouadio N'Guessan, J. (2005). Le nouchi et les rapports dioula / français. In *Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociologie urbaine ... Hommage à Suzanne Lafage. Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique* n° 19. Paris : Didier – Erudition, 177-191.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, trad. fr. 1976 : *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit, 344 p.

Lafage, S. (1984). Note sur un processus d'appropriation socio-sémantique en contexte ivoirien. In *Cahiers de linguistique de Louvain*, 9, 3-4.

Lafage, S. (1985). *Français écrit et parlé en pays éwé (Sud-Togo)*, SELAF (Coll. sociolinguistique, n° 3), 605 p.

Lafage, S. (1989). *Premier inventaire des particularités lexicales de Haute-Volta. Bulletin de l'observatoire du français en Afrique* n° 6, Paris : Didier – Erudition.

Lafage, S. (2003 – 2004). *Le lexique français de Côte d'Ivoire, appropriation et créativité*. Tomes 1 et 2. *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 16 & 17. Paris : Didier – Erudition, 865 p.

Lafage, S. (2006). *Des inventaires des particularités lexicales du français en Afrique : pour quoi ? comment ? et maintenant ?* In *Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociologie urbaine ... Hommage à Suzanne Lafage. Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique* n° 19. Paris : Didier – Erudition, 7-15.

Laks, B. (2003). Les grandes enquêtes phonologiques en France. In *La prononciation du français dans sa variation. La Tribune internationale des langues vivantes*, n° 33. Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues (AELPL), 10-17.

Leimdorfer, F. (2002). L'espace public à Abidjan : individus, acteurs et situations de parole. In Leimdorfer F. & A. Marie (eds.). *L'Afrique des citadins (Abidjan, Dakar) sociétés civiles en chantier*. Karthala. 400 p.

- Lescutier, J.-M. (1985). *Recherche sur le processus de réactivation. Cas singulier d'un idiolecte relevant du français populaire d'Abidjan*. Thèse de doctorat. Université de Nice.
- Lyche, C. (2006). Corpus en domaine francophone : la Louisiane. Ecole thématique CNRS, *Linguistique de corpus oraux*, Nantes 19-24 juin 2006.
- Manessy, G. (1991). Observations provisoires sur les "Corpus africains". *Bulletin du C.E.P. (Centre d'Etude des Plurilinguismes)* n° 12. Nice : IDERIC, 55-63.
- Manessy, G. (1993). Vernacularité, vernacularisation. In D. de Robillard et M. Beniamino (éds.). *Le français dans l'espace francophone*. Vol. 1. Genève : Champion, 407-417.
- Manessy, Gabriel (1994) : *Le français en Afrique noire*, 245 p., Paris : L'Harmattan.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford : Blackwell.
- N'Diaye-Corréard (ed) (2006). *Les Mots du patrimoine : le Sénégal*. AUF et Paris : Editions des archives contemporaines, 600 p.
- Ntita, N. A. & Koni T. T. (2004). La francophonie en milieux estudiantins de Kinshasa : pratique, perception perspective. In *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. AUF, 535-544.
- Nyamba, A. (2001). Les relations de plaisanterie au Burkina Faso : un mode de communication pour la paix sociale. In *Cahiers du CERLESHS* n°18. Ouagadougou : Presses universitaires, 57-83.
- OIF (2007). *La Francophonie dans le monde en 2006-2007*. Rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Paris : Nathan.
- Ploog, K. (2001). Les clitiques sujets en abidjanais : vers une grammaticalisation ? In C. Muller *et al.* (eds). *Clitiques et cliticisation*. Genève et Paris : Slatkine et Champion, 301-314.
- Ploog (2002a). *Le français à Abidjan. Pour une approche syntaxique du non-standard*. Coll. Sciences du langage. Paris : CNRS Editions. 326 p.
- Ploog, K. (2002b). Pour une analyse syntaxique de corpus non-standard : structures prédicatives et trous structuraux. In C. D. Pusch & W. Raile : *Romanistische Korpuslinguistik*. Gunter Narr Verlag Tübingen, 409-422.
- Plungian, V. A & I. Tembine (1994). Vers une description sociolinguistique du pays dogon: attitudes linguistiques et problèmes de standardisation. In G. Dumestre (ed.), *Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français*. Paris : Didier Erudition, 163-195.
- Poirier, C., N. Bacon, J.-P. Roy & J.-F. Smith (2003). Base de Données Lexicographiques Panfrancophone (BDLP). Document de présentation. <http://www.tifq.ulaval.ca/bdlp>.
- Poutignat, P. & P. Wald (1979). Français et sango à Bouar : fonctions marginales du français

dans les stratégies interpersonnelles. In P. Wald & G. Manessy. *Plurilinguismes : normes, situations, stratégies*. Paris : l'Harmattan, 201-230.

Prignitz, G. (1994). Le normal et le normatif. In *Norme endogène et normes pédagogiques : 59-87*. Publication du projet du CIRELFA -ACCT, n° spécial de mars 1994 du *Bulletin du CEP-IDERIC*, Nice.

Prignitz, G. (1995). Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, pays essentiellement multilingue et résolument francophone. In D. de Robillard & M. Beniamino (éds). *Le français dans l'espace francophone*. Tome 2. Paris : Champion, 547-564.

Prignitz, G. (1998). Indices métalinguistiques d'une compétence en français dans un corpus oral panafricain à Ouagadougou. In *Dynamiques sociolinguistiques* n°1, A. Batiana & G. Prignitz (éds). *Francophonies africaines* n° 258. Rouen : PUR, 35-47.

Prignitz, G. (2000). Usages du français en Afrique noire : l'exemple du Burkina Faso. In *Actes de la XVIIIe Biennale de la langue française à Ouagadougou*. Paris, 364-380.

Prignitz, G. (2006a). 20 ans après, ou de l'enquête individuelle aux grands corpus. In *Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue « Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques » (Ouagadougou, 2-3 juin 2004)* : 129-150. A.U.F. & Université de Ouagadougou.

<http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124424.pdf>

Prignitz, G. (2006b). Observations sur un corpus récent recueilli à Ouagadougou. In *Le français en Afrique*. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire n° 21. Nice : I.L.F. / CNRS-UMR 6039, 193-210.

Prignitz, G. 2006c : « Quelques traits de sémantaxe dans le corpus burkinabè : de l'intonation à l'appropriation du français ». In *Phonologie du français : du social au cognitif*. Colloque international PFC, Paris, MSH. 7-9 décembre 2006. http://www.projet-pfc.net/?u_s=4&u_a=101&.

Queffelec, A. (2000). Le français en Afrique noire francophone. In G. Antoine & B. Cerquiglini (éd). *Histoire de la langue française (1945-2000)*. Paris : CNRS Editions, 797-837.

Simard, Y. (2001). Français de Côte d'Ivoire : l'actualisation du nom chez des locuteurs non scolarisés. In R. Nicolăi (éd). *Leçons d'Afrique. Filiations ruptures et reconstitution de langues. Un hommage à Gabriel Manessy*. Louvain / Paris : Peeters, 483-496.

Sissao, A. J. (2002). *Alliances et parentés à plaisanterie au Burkina Faso ; mécanismes de fonctionnement et avenir*. Préface du Pr J. Chevrier. Ouagadougou : Sankofa & Gurli éditions. 186 p.

Sonaiya R. (2007). Issues in French Applied Linguistics in West Africa. In D. Ayoun (ed). *French Applied Linguistics*. Coll. Language Learning & Language Teaching n° 16 : 425-449. Philadelphia : J. Benjamins Publishing Company. 560 p.

Skattum, I. (ed.) (2000). L'école et les langues nationales au Mali. *Nordic Journal of African Studies* 9: 3.

Skattum, I. (à paraître). Mali: In Defence of Cultural and Linguistic Pluralism. In Simpson, A. (éd.) *Language and National Identity in Africa*. Oxford: Oxford University Press.

Thiaw, N. F. (2005) : *Réalisation de l'enchaînement français par des locuteurs wolophones*. Mémoire de Maîtrise. Université Cheick Anta Diop. Dakar.

Thiaw, N. F. (2007) : *Le schwa français du locuteur wolof*. Mémoire de DEA. Université Cheick Anta Diop. Dakar. 46 p.

UNESCO (1966) : Rapport Final, Réunion d'un groupe d'experts pour l'unification des alphabets des langues nationales, Bamako, 28/02 – 05/03/1966.

<http://www.bisharat.net/Documents/index.html>.

Van Campenhoudt M., T. Cissé, M. Diakité, G. Gueye, C. Mbodj, P. Muraille, M. Wane (2005). Élaborer des corpus XML en langues partenaires : quelles technologies appropriées ? Le cas de la Mauritanie et du Sénégal. Mots, termes et contextes. 7^{èmes} Journées scientifiques. Réseau de chercheurs Lexicologie, terminologie et traduction. AUF / ISTI, Bruxelles, 8 - 10 septembre 2005. <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/programme.htm>
<http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/VanCampenhoudt.pdf>

Vigouroux, C. B. (1998). La langue de l'autre : le français en Afrique du Sud. In A. Batiana et G. Prignitz. *Francophonies africaines*. Coll. Dyalang n° 1. Université de Rouen-CNRS, 107-116.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton & Co., reprint 1967. 149 p.

ANNEXE 1

Tableau général des locuteurs de PFC-CIA

Surnom	Sexe / ethnique / groupe	Année de naissance / tranche d'âge (entretien)	Niveau d'études	Profession	Langue africaine / groupe 1 ^{ère}
IE	F agni / kwa	1952 + 50 ans	BT	Secrétaire	agni / kwa
PA	F ébrié / kwa	1960 30-50 ans	Docteur en Médecine	Médecin	ébrié / kwa
AK	F tagbana / gur	1984 - 30 ans	3 ^{ème} puis un an de CAP	Elève du Technique	tagbana / gur
SN	F baoulé / kwa	1956 30-50 ans	1 ^{ère} puis CAFOP	Institutrice	baoulé / kwa
FK	H baoulé / kwa	1964 30-50 ans	Docteur en Droit	Magistrat	baoulé / kwa
EO1	F wobè / kru	1985 - 30 ans	3 ^{ème} puis un an de CAP	Elève du Technique	wobè / kru
VD	F bambara / mandé Nord	1949 + 50 ans	Bac puis formation continue	Secrétaire	bambara / mandé Nord
TK	H wobè / kru	1951 + 50 ans	Maîtrise d'espagnol	Directeur en communication	wobè / kru
SF	H toura / mandé Sud	1945 + 50 ans	Doctorat et Agrégation de Pharmacie	Professeur d'université	toura / mandé Sud
FO	H Abidji / kwa	1981 - 30 ans	4 ^{ème} année Sciences éco	étudiant	aucune (français)
NA	H Ahizi / kwa	1981 - 30 ans	1 ^{ère} année BT maintenance automobile	étudiant	aucune (français)
EO2	F Abidji / kwa	1979 - 30 ans	7 ^{ème} année Pharmacie, Internat	étudiante	aucune (français)
KN	H Sénoufo / gur	1979 - 30 ans	2 ^{ème} année BTS	étudiant	aucune (français)
SB	H alladian / kwa	1973 30-50 ans	BT électro- technique	Intermittent hôtellerie - restauration	alladian / kwa

ANNEXE 2

Tableau général des locuteurs de PFC-BFA

Surnom	Sexe / ethnie / groupe	âge (entretien)	Niveau d'études	Profession	Langue 1 ^{ère} et langues parlées
DG	F	38 ans	secondaire	bibliothécaire	Bwamu (gur), marka, dioula, mooré + peul,
KK	F de père ashanti (Ghana)	44 ans	secondaire	secrétaire de direction	haoussa, mooré, français courant
TO	H sambla	25 ans	niveau terminale	stagiaire reprographe	dioula
SY	H senoufo	45 ans	études supérieures	agent administratif	senoufo, dioula
KI	H birifor	47 ans	études supérieures	responsable administratif à l'U.O.	birifor, dioula, français + mooré,
SB	H bobo (mandé)	45 ans	C.E.P.	agent de liaison	bobo, dioula, français avec sa femme mossi
DA	H peul	45 ans	A arrêté en 5 ^e	reprographe	mooré, français, fulfulde
TH	H bissa (mandé)	61 ans	CAPES en France	inspecteur des sports à la retraite	mooré (gur), français (marié à une Française)
TI	H gurmantché	50 ans	niveau bac	homme d'affaires autodidacte	gurmantché, français, dioula (vit à Bobo)
BO	H gurunsi (lyele)	35 ans	niveau 3 ^e	chef de chantier	gurunsi, français (+ mooré)
NR	F mossi (Ouaga)	36 ans	école de secrétariat	institutrice	mooré, français à la maison, dioula.
NN	H mossi	55 ans	CEP en 1965	29 ans de service à l'armée adjudant-chef	mooré, français

ANNEXE 3**Tableau général des locuteurs de PFC-MAA**

Niveau d'instruction	20-39 ans	40-59 ans	+60 ans
CEP	H : 1 Bambara F : 2 Bambara	H : 2, Bambara F : 1, Tamasheq	H : 2 Bambara 1 Sénoufo F : 0
DEF	H : 3 Bambara F : 2 Tamasheq	H : 1 Songhay F : 1 Bambara 1 Sénoufo 1 Tamasheq	H : 2 Bambara F : 1 Sénoufo
BAC+	H : 1 + 2 Songhay F : 3 Bambara	H : 2 + 1 Sénoufo F : 1 Sénoufo 1 Peul	H : 4 Bambara 1 Peul F : 2 Bambara

ANNEXE 4 :

Carte de l'Afrique



<http://africa.dpi.org/>

L'enquête PFC en Louisiane

Thomas Klingler¹ et Amanda LaFleur²

¹Université Tulane. Courriel : klingler@tulane.edu

²Université d'Etat de Louisiane. Courriel : lafleur@lsu.edu

1. Introduction

Le contexte particulier de la francophonie louisianaise présente un certain nombre de défis à l'exécution de l'enquête PFC. Ici nous ferons la description de deux de ces défis et expliquerons comment nous avons choisi d'y faire face. D'une part, on doit reconnaître un large éventail de variables indépendantes -- sociales et géographiques -- qui imposent des choix dans la constitution de l'échantillon ; d'autre part, le fait que les francophones louisianais, dans leur très grande majorité, ne sont pas scolarisés en français, exige un aménagement relativement important du protocole d'enquête, qui, dans sa forme actuelle, suppose une connaissance du français écrit de la part des sujets.

2. Variation géographique et sociale

Ces types de variation ne sont pas uniques au terrain louisianais. Toutes les équipes PCF doivent y faire face en choisissant, selon leurs moyens, le nombre de variables dont ils peuvent tenir compte dans leur échantillon. Mais il est permis de croire que la Louisiane présente un cas particulier en ce qu'il montre un degré de complexité linguistique très élevé, sur une aire relativement réduite et chez une communauté francophone de taille modeste¹. Dans cette section, nous passons en revue les diverses dimensions selon lesquelles le français en Louisiane est susceptible de varier.

2.1. La région géographique

A l'exception de la région de la Rivière aux Cannes dans la partie nord-ouest de l'état, la francophonie louisianaise traditionnelle se limite à une région du sud et du sud-ouest dont les frontières ressemblent à un triangle, d'où le terme « triangle français » que l'on donne parfois à cet espace. Solidement francophone dans le passé, aujourd'hui la région se dissout de plus en plus en isolats francophones qui préservent, du moins peut-on le supposer, une partie de variation géographique qui s'estomperait plus facilement dans une aire linguistique continue et dynamique. Il n'existe pas d'étude systématique et complète de cette variation, mais des travaux précédents ont relevé des traits intéressants liés à la région géographique. Dans le domaine phonologique, on peut noter par exemple la prononciation des occlusives [t] et [d] comme des affriquées [tʰ] et [dʰ] devant les voyelles antérieures fermées (p.ex. *lundi* [lɛ̃dʰi]), trait typique du français québécois et que l'on trouve sporadiquement dans le français des paroisses civiles Evangéline et St-Landry aussi bien que dans le créole de la région du Bayou Tèche; la fusion des voyelles nasales [ã] et [ɔ̃], qui semble caractériser la plupart des aires francophones louisianaises tout en excluant certaines, comme la paroisse de Pointe Coupée ; et la réalisation variable de [ʒ] (et parfois aussi de [ʃ], [z], et [s]) comme [h], trait qui se rencontre également en français acadien et dans des dialectes de l'ouest de la France et qui, en

¹ 199 000 locuteurs environs selon le recensement de 2000.

Louisiane, est limité aux seules paroisses Terrebonne et Lafourche, dans la partie sud-est de l'état².

L'étude de la variation diatopique est essentielle pour comprendre le développement historique du français en Louisiane et son rapport avec d'autres variétés de français (de France, du Québec, d'Acadie, ou d'ailleurs). Cependant, une telle étude exigerait des ressources importantes qui dépasseraient de loin celles dont nous disposons à l'heure actuelle. Ainsi avons-nous opté – dans un premier temps, du moins – pour un seul point d'enquête pour le PFC-Louisiane, la Ville Platte, capitale de la paroisse Evangéline. Deux critères principaux nous ont guidés dans ce choix. Premièrement, la Ville Platte est située dans une région qui reste fortement francophone, ce qui nous assure un nombre suffisant de témoins. Deuxièmement, c'est une ville que nous connaissons déjà bien : c'est la ville natale d'A. LaFleur, et T. Klingler y a déjà mené deux enquêtes linguistiques. Nous n'y sommes donc pas des étrangers et nous avons déjà de nombreux contacts dans la communauté francophone.

2.2. Le sexe

Nous avons l'intention d'inclure le sexe du locuteur comme variable indépendante dans notre échantillon, comme il est prévu dans le protocole d'enquête du projet PFC. Il n'existe pas beaucoup d'études sur le français louisianais qui traitent de cette variable, mais l'étude récente de Carmichael sur le français des Indiens Pointe-au-Chien dans la paroisse Terrebonne en est un rare exemple, et les résultats prouvent la pertinence de cette variable au niveau de la phonologie. En effet, Carmichael montre que les locuteurs féminins ont moins tendance que les locuteurs masculins à utiliser la variante [h], que l'on peut considérer moins prestigieuse, à la place de /ʃ/, ce qui rejoint d'autres études sociolinguistiques montrant que les femmes utilisent un plus grand nombre de formes de prestige que les hommes (Carmichael à paraître).

2.3. L'âge

Cette variable qui, comme le sexe, fait partie intégrante du protocole du projet PFC, s'avère particulièrement difficile à intégrer à notre enquête en raison du haut degré d'étiollement linguistique que subit le français en Louisiane. Cette langue ne se transmet plus au foyer depuis quelques générations déjà, et étant donné que seules les générations les plus âgées l'ont apprise comme première langue et la parlent encore couramment, le critère de l'âge s'accompagne forcément de celui du degré de compétence en français. En effet, plus un locuteur est jeune, plus il a des chances d'avoir des compétences limitées en français, voire d'être un « semi-locuteur » de la langue. Si nous voulons limiter notre échantillon aux locuteurs qui ont une bonne maîtrise de la langue, il sera difficile d'y inclure des locuteurs de moins de 60, voire de 70 ans, ce qui rend bien difficile la division de l'échantillon en plusieurs tranches d'âge.

² Pour le fusionnement de /ā/ et /ɔ̄/, voir Broussard (1942, 2), Conwell et Juilland (1963, 98), Durand (1930, iv), Jarreau (1931), Klingler (2003, 143-144), Lane (1935, 9), Lavergne (1930), Neumann (1985, 88), Perret (1933), Read ([1931] 1963, xx). Pour la réalisation de /ʒ/ comme [h], voir Papen et Rottet (1997) et Carmichael (à paraître).

2.4. Les groupes ethniques

Cette variable n'est pas prévue par le protocole PFC ; pourtant en Louisiane il est difficile de la négliger. La composition ethnique de la population louisianaise de souche est particulièrement complexe et ne se laisse pas facilement saisir. Dans la population francophone, il faut reconnaître au minimum trois groupes : les Noirs, les Blancs, et les Indiens. Cependant, chacune de ces catégories représente une simplification considérable de la réalité.

2.4.1. Les Noirs

La catégorie des « Noirs », par exemple, regroupe deux classes historiquement distinctes : les descendants d'esclaves libérés pendant la Guerre de Sécession, et les descendants de Gens de couleur libres, qui, parmi la population non blanche, constituaient une classe privilégiée bien avant l'abolition de l'esclavage et qui, jusqu'au 20^e siècle (et chez certains, encore de nos jours), continuaient à se définir comme distincts des « Noirs ». Mais aujourd'hui, la distinction entre « Noirs » et « Créoles de couleur » -- le nom par lequel on désigne souvent ces descendants des Gens de couleur libres -- devient de moins en moins claire, et par conséquent, de plus en plus artificielle à maintenir³.

La population de francophones noirs dans la paroisse Evangéline, qui fit l'objet d'une étude linguistique et ethnographique en 1954 (Hamlett 1954), s'est réduite plus rapidement que celle des francophones blancs, et aujourd'hui le français ne s'entend que rarement dans la communauté noire.

2.4.2. Les Blancs

Cette catégorie regroupe elle aussi des populations historiquement distinctes, mais dont les membres, dans leur grande majorité, se reconnaissent aujourd'hui comme des « Cadiens ». Le groupe actuel des « Cadiens » comprend non seulement les descendants des exilés acadiens, arrivés en Louisiane entre 1764 et 1785, mais aussi les descendants d'autres groupes, dont les premiers colons francophones (principalement français, canadiens et belges) arrivés avant la période espagnole (1762-1800), les immigrés francophones venus de France et de St-Domingue après la cession de la Louisiane aux Etats-Unis en 1803, et des allophones venus de divers pays (notamment d'Espagne, d'Allemagne, de Suisse) et qui se sont assimilés aux populations francophones louisianaises parmi lesquelles ils s'établirent. Ces francophones non acadiens s'appelèrent souvent « Créoles », et puisque le terme « cadien » prit rapidement une connotation péjorative, ils étaient longtemps soucieux de maintenir une identité distincte de cette population, qui occupait le dernier rang de l'échelle sociale parmi les Blancs. Mais au cours du 20^e siècle, et surtout lors du renouveau culturel et ethnique des années 1970, l'identité cadienne a connu une valorisation considérable, au point où il est rare aujourd'hui de trouver un francophone blanc qui n'est pas fier de s'appeler cadien. Ce processus de redéfinition ethnique s'est sans doute accéléré en réponse à un processus parallèle par lequel le terme « créole » -- autrefois neutre quant à sa désignation raciale -- est de plus en plus compris comme faisant référence à des Noirs ou des personnes de races mixtes. Pourtant dans certaines régions, et en particulier chez les plus vieilles générations qui ont encore le souvenir vif de l'emploi du terme « cadien » comme injure, quelques personnes blanches continuent à

³ Pour l'histoire des Créoles de couleur et leurs rapports avec les esclaves et les descendants d'esclaves, voir Brasseaux et al. (1994), Bell (1997), Dominguez (1986), Dormon (1996), Gehman (1994), Hanger (1997), Hirsch (1992), Kein (2000), Roussève (1937), Spitzer (1986), and Sterkx (1972).

soutenir qu'ils ont toujours été des Créoles et jamais des Cadiens. C'est notamment le cas de la paroisse Evangéline, qui ne fut jamais un site d'établissement pour les Acadiens et dont la population blanche a en effet des origines « créoles », dans le sens historique du terme, et où certains francophones blancs s'appellent toujours par ce nom.

2.4.3. Les Indiens

Au moment de son établissement comme colonie française en 1699, la Louisiane connut une grande diversité de tribus indiennes. Comme partout en Amérique, le contact avec les Européens eut comme résultat l'extinction complète de bien de ces groupes, et le déplacement et la recomposition d'autres due au métissage de différents Indiens entre eux ainsi qu'entre Blancs et Noirs. Aujourd'hui le nombre des francophones qui se désignent comme indiens avant autre chose est relativement restreint. De loin le plus grand groupe francophone est celui des Houmas des paroisses Terrebonne et Lafourche, mais il y a également des locuteurs de français parmi les Chactas, les Tunica-Biloxi, les Chétimachas et les Koasati. La paroisse Evangéline ne semble pas avoir de population indienne francophone.

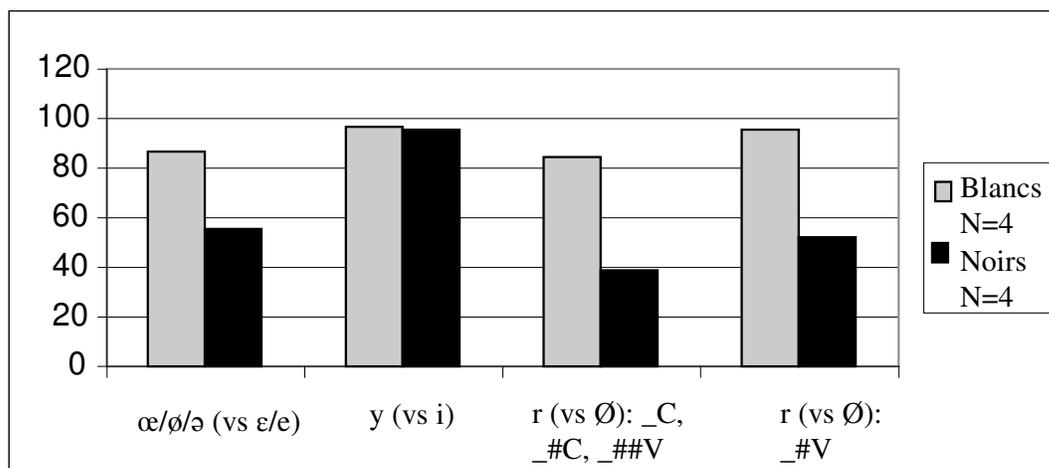
2.4.4. La variation ethnolinguistique

Pour réduire notre échantillon à une taille raisonnable, du moins pour la première étape de notre enquête, nous avons choisi de nous limiter à la communauté blanche, qui a mieux maintenu le français que la communauté noire. Il est clair cependant qu'une étude comparative du français des deux groupes ethniques serait d'un grand intérêt. Pour le démontrer, nous résumons ici les résultats d'une mini-enquête qui a relevé des différences dans le taux de désarrondissement des voyelles antérieures arrondies et de chute du /r/ final ou interne devant consonne chez les locuteurs noirs et blancs dans la paroisse Evangéline.⁴ Ces traits sont typiques du créole louisianais -- comme de tous les créoles français, d'ailleurs -- mais des études précédentes ont montré qu'ils sont plus fréquents chez les créolophones noirs que chez les créolophones blancs en Louisiane (Klingler 1998, 2003 ; Neumann 1984). L'objet de l'enquête résumée ici fut de déterminer si ces mêmes différences liées à l'ethnie se retrouvaient dans le français louisianais. Les résultats, présentés dans le schéma 1, apportent une réponse positive à cette question. Ils montrent que, sauf pour la voyelle /y/, qui n'est que rarement réalisée comme /i/ chez les deux groupes, il y a des différences significatives dans le taux de désarrondissement des voyelles et de chute du /r/ entre les locuteurs noirs et blancs.⁵

⁴ Cette étude est présentée d'une manière plus détaillée dans Klingler (2007).

⁵ Des épreuves de signification statistique khi carré et anova ont montré un degré de signification très élevé pour toutes les catégories étudiées sauf /y/. Pour ce dernier trait, les tests n'ont pas montré de différence significative entre locuteurs noirs et blancs.

Schéma 1 : Voyelles arrondies et /r/ devant consonne et en position finale chez des francophones noirs et blancs dans la paroisse Evangéline (en pourcentage).



Les raisons de ces différences ne sont pas claires, dans la mesure où, sur le plan morphosyntaxique, tous les témoins parlaient français louisianais et non pas créole. Mais il est probable que l'explication est à chercher dans l'histoire démographique de la région. Il est possible, par exemple, qu'une bonne partie de la population noire ait ses origines dans d'autres régions de Louisiane où le créole se parle ou se parlait autrefois, ou que la communauté noire francophone eut plus de contact avec des créolophones que la communauté blanche. Pour le moment, l'état de nos connaissances des mouvements démographiques dans la région ne nous permet pas d'apporter une réponse définitive à ces questions.

3. Le problème de la scolarisation en français

De loin la particularité la plus importante que présente la Louisiane par rapport aux autres aires d'enquête PFC est sa population non-scolarisée en français, ce qui rend nécessaire une refonte fondamentale du protocole d'enquête. Si, dans leur description de la méthodologie du projet, J. Durand et Ch. Lyche soulignent le critère de la scolarisation dans la sélection des sujets, ils n'envisagent pas moins la possibilité de mener des enquêtes « complémentaires » auprès de populations ne sachant pas lire le français :

« Sur le plan social, le sujet aura reçu un minimum de scolarisation et sera capable de lire à haute voix un texte et une liste de mots sans que cela ne devienne vite une tâche insurmontable. Cette exigence de scolarisation minimale exclut d'emblée divers groupes de locuteurs: jeunes en rupture forte avec le milieu scolaire, certains milieux très défavorisés, communautés francophones non-graphématisées comme c'est le cas en Louisiane par exemple. Si cela affaiblit évidemment la portée de la couverture sociale de notre projet, rien n'empêche un chercheur de compléter les enquêtes PFC par des études complémentaires ne faisant pas appel à la lecture à haute voix » (Durand et Lyche 2003, 4).

Notre objectif étant d'intégrer nos données louisianaises au corpus PFC et non pas simplement d'en faire « des études complémentaires », il n'était pas question pour nous de

raccourcir le protocole d'enquête en éliminant la lecture à haute voix ; il nous fallait y trouver un remplaçant susceptible de susciter du discours surveillé sans faire appel à du français écrit.

3.1. La liste de mots

Pour cette composante du protocole, une solution évidente, et en apparence facile, se présentait : la traduction. Etant donné que les francophones louisianais sont dans leur très grande majorité bilingues, on pourrait croire qu'il serait possible de présenter au témoin les équivalents anglais des mots de la liste et de lui demander de les traduire en français. Cependant nous nous sommes vite aperçus que cette option n'était pas sans inconvénient. En particulier, bon nombre des mots de la liste PFC sont inconnus en Louisiane (p. ex. *intact*, *roc*, *mouette*, *fêtard*, *rhinocéros*), alors que d'autres sont désuets, de sorte que, si certains témoins les connaissent, la plupart les ignore (p. ex. *gnôle*, *étrier*, *liège*, *agneau*). Par ailleurs, les formes *nous prendrions*, *vous prendriez* semblent impossibles à provoquer, d'une part parce que la première personne du pluriel s'exprime par les pronoms *nous-autres* ou *on* et la deuxième personne du pluriel par *vous-autres*, pronoms qui s'accompagnent presque systématiquement d'un verbe conjugué à la troisième personne du singulier ; d'autre part, parce que le sens du présent du conditionnel s'exprime le plus souvent au moyen d'une structure conditionnelle passée. Or, les structures *on/nous-autres aurait pris* et *vous-autres aurait pris* ne contiennent pas le trait clé visé dans leurs équivalents de la liste PFC, à savoir la séquence obstruante + liquide + /i/~j/ + voyelle. Nous avons cherché à remédier autant que possible aux lacunes ainsi créées dans la liste en trouvant des substitutions comportant les mêmes traits. Ainsi avons-nous remplacé *intact* par *exact* et *correct*, qui comportent le même groupe consonantique (potentiel) en position finale ; *agneau* par *espagnol*, qui comporte aussi la consonne nasale palatale ; *étrier* par *trier*, qui a la même séquence d'obstruante + liquide + /i/ + voyelle, mais qui malheureusement ne constitue pas une paire minimale avec *étriller* ; et *vous prendriez* par *cendrier*, qui comporte le même type de séquence de segments (mais qui a l'inconvénient d'être ignoré de bon nombre de locuteurs) ; etc.

En plus de ces substitutions, nous avons choisi d'ajouter un certain nombre de mots visant des traits qui nous intéressaient particulièrement. Lors d'une enquête pilote, par exemple, nous avons remarqué que, si tous les locuteurs prononçaient *brun* avec la voyelle nasale arrondie [brœ], d'autres mots comportant cette voyelle dans une prononciation standard connaissaient une prononciation variable en [œ] ou [ɛ] chez nos témoins (p. ex. *lundi*, *quelqu'un*), alors qu'un mot en particulier, *défunt*, se prononçait systématiquement avec la voyelle non-arrondie [ɛ]. Pour mieux comprendre le statut de cette variable, nous avons ajouté à la liste quelques mots pouvant potentiellement se prononcer avec [œ] : *alun*, *chacun*, *défunt*, *emprunter*, *lundi*, *quelqu'un*. Pour établir s'il est possible de reconnaître deux phonèmes distincts /ã/ et /õ/, nous avons choisi d'ajouter des mots susceptibles de former des paires minimales opposant ces deux voyelles : *blanc/blond*, *rang/rond*, *plan/plomb*, *fendre/fondre*. Enfin, nous avons décidé d'examiner la palatalisation de /t/ et /d/ devant /j/ et /ɥ/ et de /k/ et /g/ devant /ø/, variable bien attestée en français louisianais, au moyen des mots *Bon Dieu*, *diable*, *moitié*, *tuer*, *queue*, *gueule*.

3.2. Le texte

Trouver un substitut pour le texte écrit présente des difficultés d'un tout autre ordre que celles que nous venons de voir dans le cas de la liste de mots. Demander aux témoins de traduire un

texte équivalent à partir de l'anglais n'est pas envisageable, étant donné la longueur du texte ainsi que le grand nombre de mots qu'il comporte pour lesquels il n'y a pas d'équivalents en français louisianais, p. ex. *premier ministre, étape, commune, jeux olympiques, circuit, manifestation, préfecture...* Nous avons opté pour deux types de substituts à la lecture du texte. L'un consiste en des prières, chansons, contes, dictons, ou comptines que nous supposons -- du moins au début de nos recherches -- être bien connus de tout locuteur d'un certain âge. Malheureusement, notre enquête pilote a vite révélé des degrés très divergents de connaissance de tels éléments de la langue chez nos témoins : alors que certains pouvaient réciter sans problème le « Je vous salue, Marie », chanter des chansons traditionnelles, raconter des contes folkloriques et reproduire certains dictons attestés dans la région (dont on trouve un recueil dans Hamlett (1954), d'autres étaient totalement incapables de reproduire même un seul élément d'une de ces catégories. Pour cette raison nous avons fait appel, à titre de supplément, à une série de phrases que nous présentons aux témoins en anglais en leur demandant de les traduire en français, comme dans le cas de la liste de mots. A la différence des mots isolés, la traduction de phrases entières permet mieux d'examiner des phénomènes tels la liaison et la chute ou le maintien de *e* muet.

Il est clair que ces instruments -- la traduction de listes de mots et de phrases, ainsi que la récitation de prières, de contes, et d'autres éléments du patrimoine culturel des locuteurs -- sont des substituts bien imparfaits à la liste de mots et au texte du protocole PFC. Premièrement, ils sont évidemment incapables de faire intervenir la variable de l'influence que peut exercer l'écrit sur l'oral. Deuxièmement, il n'est pas sûr que la traduction et la récitation constituent des actes propices à produire du langage surveillé au même titre que la lecture à haute voix. On peut affirmer toutefois qu'elles sont des activités langagières de nature différente des conversations guidée et libre, et qu'elles sont des activités pendant lesquelles le locuteur risque d'être plus attentif à son langage. En ce sens, elles fournissent des éléments complémentaires aux composantes conversationnelles de l'enquête qui devraient permettre des analyses de variation systématique.

4. Conclusion

Si tout terrain d'enquête PFC est unique, la complexité de la situation louisianaise nous confronte à un nombre particulièrement élevé de difficultés. Etant donné le grand nombre de variables géographiques et sociales qui entrent en jeu, notre choix de limiter notre échantillon à un seul point d'enquête et à un seul groupe ethnique -- choix dicté par les limites de nos ressources -- signifie que notre corpus sera loin d'être représentatif de la diversité sociolinguistique des communautés francophones. A long terme, nous espérons élargir la représentativité de notre corpus en étendant l'enquête à d'autres régions et aux autres groupes ethniques francophones. Le fait que les francophones louisianais ne soient pas scolarisés en français constitue un obstacle à la mise en œuvre du protocole PFC que la simple addition de ressources supplémentaires ne permettra pas de surmonter ; la seule solution est de modifier le protocole pour le terrain louisianais. Nous ne prétendons pas que les modifications que nous avons choisi d'y apporter puissent reproduire les mêmes effets sur la prononciation que la lecture à haute voix. Cependant en fournissant des genres de production langagière différents, elles complètent les composantes conversationnelles du protocole et rendent possible l'inclusion dans le projet PFC d'une aire francophone que les critères originaux du protocole PFC semblaient exclure. Nous sommes persuadés que le corpus PFC, en accordant au français louisianais la place qu'il y mérite, ne peut qu'en être enrichi.

Bibliographie

- Bell, C. C. (1997). *Revolution, romanticism, and the Afro-Creole protest tradition in Louisiana, 1718-1868*. Bâton Rouge & Londres: Louisiana State University Press.
- Brasseaux, C. A. (1992). *Acadian to Cajun: transformation of a people, 1803-1877*. Jackson & Londres: University Press of Mississippi.
- Brasseaux, C. A., Fontenot, K. P. & C. F. Oubre (éds). (1994). *Creoles of color in the bayou country*. Jackson & Londres: University Press of Mississippi.
- Broussard, J. F. (1942). *Louisiana Creole Dialect*. Bâton Rouge & Londres: Louisiana State University Press.
- Carmichael, K. (A paraître). Gender differences in the substitution of /h/ for /ʒ/ in a formal register of an endangered dialect of Louisiana French. *Southern Journal of Linguistics* 31(2) : 1-27.
- Conwell, M. J. & A. Juilland (1963). *Louisiana French Grammar* (vol. 1). La Hague: Mouton.
- Dominguez, V. R. (1986). *White by definition: social classification in Creole Louisiana*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Dormon, J. H. (éd.). (1996). *Creoles of color of the Gulf South*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Durand, J. & C. Lyche. 2003. Le projet *Phonologie du français contemporain* (PFC) et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds). *Corpus et variation en phonologie du français : méthodes et analyses*. Presses Universitaires du Mirail. 1-67.
- Durand, S. J. (1930). *A phonetic study of the creole dialect*. Mémoire de maîtrise inédit, Louisiana State University, Bâton Rouge.
- Gehman, M. (1994). *The free people of color of New Orleans: an introduction*. La Nouvelle-Orléans: Margaret Media, Inc.
- Hamlett, J. A. (1954). *The folklore of the French-speaking Negro of Evangeline Parish*. Mémoire de maîtrise inédit, Louisiana State University, Bâton Rouge.
- Hanger, K. S. (1997). *Bounded lives, bounded places: free Black society in colonial New Orleans, 1768-1803*. Durham & Londres: Duke University Press.
- Hirsch, A. R. & J. Logsdon (éds.). (1992). *Creole New Orleans: race and Americanization*. Bâton Rouge & Londres : Louisiana State University Press.
- Jarreau, L. (1931). *Creole folklore of Pointe Coupee Parish*. Mémoire de maîtrise inédit, Louisiana State University, Bâton Rouge.

- Kein, S. (éd.). (2000). *Creole: the history and legacy of Louisiana's free people of color*. Bâton Rouge : Louisiana State University Press.
- Klingler, T. A. (1998). Français cadien, créole des Blancs et créole des Noirs en Louisiane. In P. Brasseur (éd.), *Français d'Amérique: Variation, créolisation, normalisation*. Avignon: Centre d'Etudes Canadiennes, Université d'Avignon. 205-215. Actes du colloque *Les français d'Amérique du Nord en situation minoritaire*. Université d'Avignon, 8-11 octobre 1996.
- Klingler, T. A. (2003). *If I could turn my tongue like that : the creole language of Pointe Coupee Parish, Louisiana*. Bâton Rouge & Londres : Louisiana State University Press.
- Klingler, T. A. (2007). Etude ethnophonétique du français en Louisiane. Communication au colloque *Journées PFC 2007*. London, Ontario, 14 juillet 2007.
- Lane, G. S. (1935). Notes on Louisiana French II: The Negro-French dialect. *Language* 11 : 5-16.
- Lavergne, R. (1930). *A phonetic transcription of the Creole Negro's medical treatments, superstitions, and folklore in the Parish of Pointe Coupee*. Mémoire de maîtrise inédit, Louisiana State University, Bâton Rouge.
- Neumann, I. (1984). Le créole des Blancs en Louisiane. *Etudes Créoles*, 6 (2) : 63-78.
- Neumann, I. (1985). *Le créole de Breaux Bridge, Louisiane. Etude morphosyntaxique, textes, vocabulaire*. Hamburg : Helmut Buske.
- Papen, R. A. & K. J. Rottet. (1997). A structural sketch of the Cajun French spoken in Lafourche and Terrebonne Parishes. In A. Valdman (éd.), *French and Creole in Louisiana*. New York & Londres : Plenum Press, 71-208.
- Perret, M. J. (1933). *A study of the syntax and morphology of the verb of the creole dialect of Louisiana*. Mémoire de maîtrise inédit, Louisiana State University, Bâton Rouge.
- Read, W. A. ([1931] 1963). *Louisiana-French* (édition révisée). Bâton Rouge: Louisiana State University Press.
- Roussève, C. B. (1937). *The Negro in Louisiana: Aspects of his history and his literature*. La Nouvelle-Orléans : Xavier University Press.
- Spitzer, N. R. (1986). *Zydeco and Mardi Gras: Creole identity and performance genres in rural French Louisiana*. Thèse de doctorat inédite, University of Texas, Austin.
- Sterkx, H. E. (1972). *The Free Negro in Ante-Bellum Louisiana*. Rutherford, N.J.: Farleigh Dickinson University Press.

L'analyse phonétique à partir de petits corpus de parole spontanée : le cas des glissantes en français de Windsor, Canada

François Poiré, Claire Gurski et Stephanie Kelly

The University of Western Ontario.

Courriels : fpoire@uwo.ca; mchough@uwo.ca; s29@rogers.com.

1. Introduction

La méthodologie privilégiée dans le cadre du projet Phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure (PFC), en particulier le nombre de locuteurs enregistrés, vise à permettre une large couverture du domaine français sur une période de temps relativement courte. Ce choix soulève par contre des interrogations sur le plan méthodologique. En effet, la sélection de douze individus des deux sexes et de trois tranches d'âge par point d'enquête fournit théoriquement aux chercheurs des sous-groupes de deux locuteurs, par exemple deux jeunes femmes à comparer à deux jeunes hommes. Un des objectifs du projet PFC étant de 'mettre à l'épreuve les modèles phonologiques et phonétiques sur le plan synchronique et diachronique' (Durand et al 2002 : 5, nous soulignons), le nombre de locuteurs devient un enjeu méthodologique majeur dans le cas d'analyses socio-phonétiques détaillées. Cet enjeu est particulièrement important lors de l'étude des communautés francophones en situation de contact avec une autre langue. Ainsi, en français canadien hors Québec, la majorité des communautés vivent en milieu minoritaire et il est très difficile pour leurs membres, en particulier pour les plus jeunes, d'éviter l'influence de la langue anglaise sur leur langue maternelle. Il arrive alors que le facteur 'âge' chevauche potentiellement le facteur 'influence de l'anglais', comme c'est le cas dans les communautés francophones minoritaires du sud-ouest ontarien où nous avons mené notre enquête en 2003.

Dans cette étude, nous cherchons principalement à savoir comment les mécanismes de contrôle de la durée varient selon l'importance de l'influence de l'anglais chez les quatre locuteurs francophones de la région de Windsor. Plus précisément, nous regardons si la production des séquences comportant une glissante montre des différences systématiques chez les locutrices de notre corpus en fonction de l'importance de ce facteur. Nous utilisons comme modèle général de contrôle de la durée Cedergren et Perreault (1995, 1994), repris dans Poiré et Cedergren (2002), qui démontrent qu'un des principaux facteurs responsable de la variation temporelle est la position d'une syllabe à l'intérieur du syntagme accentuel (SA), domaine prosodique défini par la réalisation d'un contour mélodique bien formé. Ainsi, trois positions sont distinguées à l'intérieur du SA relativement à leur influence sur la durée syllabique : i. la syllabe finale (tonique) responsable de l'allongement marqué en français, ii. la pénultième (prétonique) dans laquelle la durée syllabique correspond habituellement à la durée moyenne calculée pour l'ensemble du SA et iii. les autres syllabes qui se réalisent avec des durées inférieures à cette moyenne. Ce modèle développé à partir de productions spontanées de locuteurs montréalais correspond aux observations faites au sujet des variétés européennes du français, à savoir que l'organisation temporelle dans cette langue se décrit par une décélération (augmentation de la durée syllabique) qui s'accroît à l'approche de l'accent tonique et qui correspond dans la plupart des cas à la frontière droite du SA (Lacheret-Dujour et Beaugendre 1999). En anglais par contre, la durée se décrit mieux selon l'opposition syllabe accentuée / syllabe inaccentuée (Moon et Lindblom 1994, Hitchcock et Greenberg 2001). Nous faisons l'hypothèse générale que chez nos locutrices montrant de fortes influences du système phonologique anglais, le modèle français à trois positions (finale,

pénultième et autres) sera réduit à une opposition binaire (syllabe ±accentuée) en langage spontané.

Notre principale question de recherche a trait à la production des séquences impliquant une glissante. Il est bien connu (Tranel 1987) que ces séquences varient énormément en français, allant de la perception d'une syllabe (synérèse) à deux syllabes (diérèse). L'exemple suivant illustre le phénomène à l'aide du mot *Louis*.

- (1) C G V [lwi]
 C V G V [lu.wi]

Les facteurs tant phonologiques que phonétiques responsables de cette alternance sont nombreux mais nous nous intéressons ici aux facteurs contrôlant la production de la durée de la partie initiale de la séquence qui correspond dans cet exemple à ce qui est transcrit [(u)w].

Une étude antérieure (Poiré et Gurski 2004), portant sur la réduction de la durée vocalique et la syncope des voyelles fermées [i y u] et du schwa [ə]¹, a montré, à partir du même corpus analysé pour la présente recherche, que le facteur 'influence de l'anglais' joue un rôle important dans le contrôle de la durée segmentale. Le tableau suivant en reprend les principales observations.

Tableau 1 Pourcentage de non-réalisation du schwa et des voyelles fermées pour deux styles (lecture et conversation dirigée) pour quatre locutrices montrant une influence de l'anglais (AA) ou non (FF) (tiré de Poiré et Gurski 2004)

		AA1	AA2	FF1	FF2
schwa	lecture	66,7%	65,6%	62,6%	65,3%
	conversation	75,4%	72,9%	84,1%	88,8%
voyelles fermées	lecture	0,0%	0,0%	2,1%	1,4%
	conversation	3,2%	3,2%	11,6%	10,0%

Si les taux de syncope sont à peu près les mêmes en lecture, ils varient en conversation de plus de 20% pour les schwas et de près de 10% dans le cas de voyelles fermées. Étant donné les liens étroits qui unissent les voyelles fermées [i y u] et les glissantes [j ɥ w], nous pensons que la réalisation phonétique de ces dernières variera aussi en fonction de ce même facteur.

La section suivante présente cette problématique de la réalisation des séquences comportant une glissante. Nous présentons ensuite le modèle d'organisation de la durée syllabique utilisé dans notre étude. La méthodologie suit. Les résultats préliminaires et une courte discussion viennent clore cet article.

2. Diérèse et synérèse en français

Le français utilise jusqu'à trois glissantes qui correspondent aux trois voyelles fermées de la langue. Leur fréquence de même que leur distribution à l'intérieure de la syllabe varient.

¹ Cette étude cherchait à vérifier si les mécanismes de contrôle de la durée segmentale mis à jour par Cedergren et Simoneau (1985) pour le français montréalais s'appliquaient au parler de la région de Windsor. Les contextes codés pour les schwas incluent tous les mots se terminant par une consonne prononcée, ce qui explique les pourcentages élevés de non réalisation dans le tableau 1. En lecture, le taux de réalisation des schwas est presque de 100% dans les autres contextes.

Plusieurs auteurs présentent l’alternance synérèse / diérèse comme étant la manifestation d’une différence grammaticale entre les dialectes du français. Le tableau suivant résume la situation.

	<i>nier</i>	<i>nouer</i>	<i>nuer</i>	
a. français de Paris	[nje]	[nwe]	[ny.e]	Synérèse
b. français du Nord	[nje]	[nwe]	[ny.e] [ny.ɥe]	Diérèse
c. français du Midi	[nje]	[nu.e] [nu.we]	[ny.e] [ny.ɥe]	
d. français des média	[ni.e] [ni.je]	[nu.e] [nu.we]	[ny.e] [ny.ɥe]	

Cette variation peut être de nature dialectale (a-c) ou même sociale (d). Dans ce dernier cas, il s’agit du registre recherché utilisé dans certains médias européens (Lyche et Girard 1995).

D’autres contraintes empêchent la synérèse dans toutes les variétés. Les suites obstruante + liquide + voyelle par exemple se présentent habituellement sous la forme de deux syllabes (Bullock 2002, Durand & Lyche 1999)² tandis qu’au contraire les diphtongues légères se réalisent comme une seule syllabe (Tranel 1987).

- (2) a. [pRi.je] *[pRje] *prier*
 b. [lwa] *[lu.wa] *loi*

Les études portant sur ces séquences sont pour l’essentiel de nature phonologique. Elles abordent la problématique sous deux angles principaux. Le premier a trait à la nature même des phonèmes impliqués (Léon 1978, Tranel 1987, Walker 2001) et présente des descriptions de la place qu’occupent les glissantes dans la phonologie du français contemporain. Le second, suite principalement au travail de Kaye et Lowenstamm (1984) sur la notion de syllababilité, questionne surtout la relation entre les voyelles hautes / semi-consonnes et la structure syllabique (Bullock 2002, Lefkowitz et Weinberger 1992, Encrevé 1988, Dell 1985).

Une glissante peut être produite comme son de transition ou comme segment épenthétique dans tous les contextes de hiatus en français. Ainsi, le mot *Léa* peut se prononcer [le.ja] même si la voyelle de gauche n’est pas fermée. Les séquences qui sont l’objet de notre étude comprennent une glissante lexicalement motivée, c’est-à-dire que peu importe la réalisation de surface (diérèse ou synérèse), soit la voyelle fermée, soit la glissante correspondante sera minimalement produite.

	sans motivation lexicale	avec motivation lexicale		
	‘Léa’	‘Louis’	‘lou+ez’	‘...qui#a...’
synérèse	* [lja]	[lwi]	[lwe]	[kja]
diérèse	[le.ja]	[lu.wi]	[lu.we]	[ki.ja]
sans glissante	[le.a]	[lu.i]	[lu.e]	[ki.a]
sans voyelle ni glissante	* [la]	* [li]	* [le]	* [ka]

² Certaines variétés non standard acceptent des prononciations comme [pRje] selon ces mêmes auteurs.

Les séquences à l'étude peuvent se trouver à l'intérieur de mot (*Louis*, *lou+ez*) de même qu'à la jonction de deux mots (*qui#a*). Sont donc exclues les séquences montrant une glissante de transition en contexte de hiatus dont la voyelle de gauche n'est pas une voyelle fermée.

Si les analyses phonologiques de ces séquences sont nombreuses, il en va tout autrement des analyses phonétiques, le problème étant la segmentation du continuum acoustique en segments discrets. Par définition, une glissante est une période de transition pendant laquelle un ou plusieurs formants évoluent dans le domaine fréquentiel. Si la segmentation d'un énoncé oblige à fixer une frontière segmentale entre cette transition et une période de stabilité formantique, le choix du moment de ce passage d'un segment à un autre n'est jamais totalement satisfaisant du point de vue de l'analyse acoustique. Ladefoged (2003), en discutant de la segmentation de la séquence [we] conclut en disant : 'There is no separate w.' (p. 140). La figure suivante montre le spectrogramme du mot *Louis* produit par la locutrice FF2 de notre corpus.

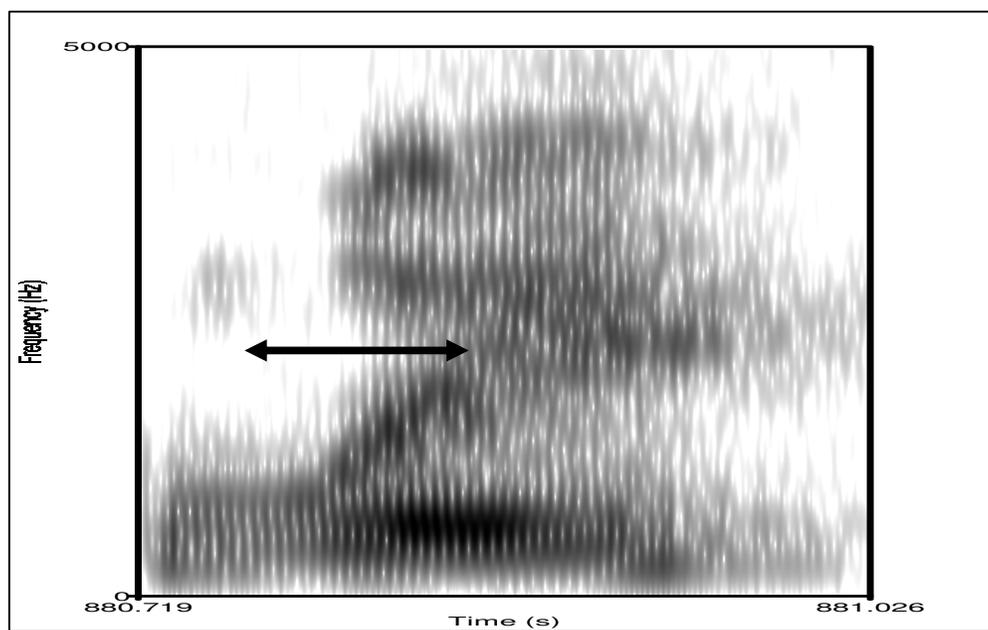


Figure 1. Spectrogramme du mot *Louis*. La flèche indique la zone de transition du deuxième formant.

Dans le cas illustré dans la figure 1, la séquence a clairement été produite comme une seule syllabe [lwi]. Pourtant, avant que ne débute le mouvement ascendant du deuxième formant, on observe une période de stabilité formantique qui, si elle était plus longue, pourrait théoriquement mener à la perception de deux syllabes [lu.wi]. Nous avons mentionné en début de section que l'opposition synérèse / diérèse est souvent présentée comme systématique (pour une glissante donnée) et serait une caractéristique dialectale ou stylistique. Par contre il est aisé de remarquer qu'un même locuteur peut produire la même séquence parfois comme une seule syllabe, parfois comme deux syllabes. Nous cherchons donc à savoir comment les différentes sous-parties de la séquence (stabilité formantique initiale, transition, stabilité formantique finale) réagissent aux variations de durée causées par la position dans le syntagme intonatif.

3. Un modèle de durée pour le français canadien

Afin d'évaluer le comportement de la durée des séquences (C) + G + V, nous nous basons sur le modèle de durée développé par Cedergren et Perreault (1995, 1994) pour le français de Montréal. Ce modèle probabiliste construit à partir d'extraits d'environ trois minutes de parole spontanée pour 16 locuteurs du corpus Sankoff-Cedergren (Sankoff et Cedergren 1976) met en lumière trois principaux facteurs conditionnant la variation de la durée segmentale : i. la complexité de la syllabe, ii. la complexité de la rime et iii. la position relative de la syllabe dans le domaine de réalisation du contour intonatif. C'est ce dernier facteur qui retient notre attention ici. En effet, ces auteures ont démontré que la position relative d'une syllabe donnée dans ce domaine prosodique est un des principaux facteurs permettant de prédire la durée segmentale. Tel que mentionné en introduction, trois positions permettent de comprendre la variation de la durée : la syllabe finale responsable de l'allongement marqué en français, la pénultième dans laquelle la durée syllabique correspond habituellement à la durée moyenne calculée pour l'ensemble du SA et les autres syllabes qui se réalisent avec des durées inférieures à cette moyenne.

Nous verrons dans la section suivante que nous avons retenu pour cette étude les séquences incluant une glissante qui précède une voyelle antérieure écartée, par exemple [je] comme dans le mot *premier*. Afin de comparer le comportement de la durée des sous-parties de ces séquences, nous avons calculé la durée moyenne de deux ensembles de voyelles en fonction de trois positions dans le domaine prosodique : [i y u], voyelles correspondant aux trois glissantes françaises et auxquelles nous comparons la partie initiale des séquences, et les voyelles antérieures écartées [e ε a] auxquelles sont comparées les voyelles finales des séquences. La distribution des 3355 voyelles de référence du corpus se trouve en annexe dans le tableau 9.

La section suivante présente la méthodologie utilisée pour l'étude.

4. Méthodologie

Les enregistrements (22 000 hertz, mono) de quatre locutrices venant du corpus PFC-Windsor (Poiré et Gurski 2004) ont servi dans cette étude. Nous avons choisi quatre locutrices réparties en deux groupes selon le niveau d'influence de l'anglais : sans trace apparente d'influence (FF1 et FF2) et avec influence marquée (AA1 et AA2).

(3)	locutrices	âge
	FF2	88
	FF1	60
	AA2	41
	AA1	16

On remarque immédiatement que la distinction selon l'influence de l'anglais recoupe la distinction selon l'âge.

Nous avons retenu la lecture du texte (environ 400 mots, entre deux et trois minutes) ainsi qu'un extrait d'environ trois minutes de conversation dirigée. Cette différence stylistique s'est avérée importante pour décrire la syncope des schwas et des voyelles fermées (voir tableau 1).

Nous avons identifié 497 séquences comportant une glissante motivée lexicalement (197 pour le texte et 300 pour la conversation dirigée). Nous avons décidé d'analyser seulement les 308 séquences impliquant une voyelle antérieure écartée [e ε a]. La première raison de ce choix est leur nombre. Elles représentent environ 60% de toutes les occurrences observées. Le tableau suivant résume la situation.

Tableau 4 Distribution de la voyelle de droite dans les séquences glissante+voyelle, quatre locutrices

	lecture		conversation dirigée	
avant écartées	121	61,4%	187	62,4%
avant arrondies	27	13,7%	10	3,3%
arrières	4	2,0%	35	11,6%
nasales	45	22,9%	52	17,4%
autres	--	--	16	5,3%
total :	197	100%	300	100%

La seconde raison a trait à l'analyse acoustique. En effet, étant donné que deux des trois glissantes françaises sont antérieures, la transition formantique (principalement le deuxième formant) vers une voyelle antérieure correspond principalement à la modification de la partie avant de la cavité buccale causée par le changement d'aperture. Le tableau 6 donne la distribution des séquences retenues en fonction de la glissante impliquée³.

Tableau 5 Distribution de la glissante dans les séquences glissante+voyelle antérieure écartée, quatre locutrices

	lecture		conversation dirigée	
[j]	73	60,3%	66	37,7%
[p]	13	10,7%	49	27,9%
[w]	35	29,0%	60	34,4%
total :	121	100%	175	100%

Deux raisons majeures expliquent les différences observées dans la distribution des glissantes entre les deux styles. La première concerne le sujet du texte qui traite de la visite du *Premier ministre* dans le village de Beaulieu. L'expression *Premier ministre* revient à sept reprises et vient donc contribuer à l'augmentation du nombre de [j] dans ce style. Dans le cas des 49 occurrences de [p] en conversation dirigée, il s'agit presque exclusivement du marqueur discursif (*et puis*).

Tout comme les deux groupes de voyelles de référence, ces séquences ont été codées selon leur position dans le SA⁴.

- (4) syllabe finale de SA : ...le **fouet** [...l ə. **fwɛ**]
 syllabe pénultième de SA : ...le **piano** [...l ə. **pja**.no]
 autre syllabe de SA : ...la **voiturette** [...la.vwa.ty.Rɛt]

Le tableau 6 donne la distribution des séquences selon leur position dans le SA.

³ Douze des 300 séquences ont été rejetées en raison de l'aspiration ou de l'affrication de l'occlusive précédente.

⁴ Nous avons suivi le modèle de Jun et Fougeron (2000, 1995) afin de découper les extraits en syntagmes accentuels. L'application de ce modèle au langage spontané est discutée dans Poiré et Kaminskaïa (2004).

	lecture		conversation dirigée	
	syllabe finale	90	74,4%	119
syllabe pénultième	13	10,7%	29	16,6%
autres	18	14,9%	27	15,4%
total :	121	100%	175	100%

Les extraits choisis ont été segmentés à l'aide du logiciel PRAAT et ont par la suite été découpés en syntagmes accentuels. Chaque séquence comportant une glissante a ensuite été resegmentée de manière à isoler trois sous-parties (voir figure 1) : la stabilité formantique initiale (V1), la transition formantique (TR) et la stabilité formantique finale (V2). Cette dernière sous-partie correspond en gros à la voyelle finale de la séquence mais pas nécessairement. Une partie de la transition a souvent été incluse dans la durée de cette voyelle lors de la segmentation initiale du corpus. Cette remarque vaut aussi pour la partie stable initiale qui ne correspond pas parfaitement à la durée de la voyelle initiale dans le cas d'une production de la séquence en deux syllabes. Le tableau suivant résume les relations entre la perception et la production de ces séquences et introduit les variables que nous avons établies pour l'étude.

	diérèse			Ambiguïté			Synérèse	
	[u.wi]			[(u)wi]			[wi]	
perception	[u]	[w]	[i]	[(u)w]			[i]	
production	ST	TR	ST	← ST →	← TR →	ST	TR	ST
variables	V1	TR	V2	← V1 →	← TR →	V2	TR	V2

La section suivante présente les résultats de l'analyse.

5. Résultats

Nos variables dépendantes ainsi que les deux groupes de voyelles de référence sont des durées (voir en annexe, tableaux 10 et 11 pour les valeurs moyennes). Afin de comprendre l'influence de la position dans le syntagme accentuel sur ces variables nous avons normalisé ces durées à l'aide d'une procédure de cote-z (Cedergren et Perreault 1994) en suivant la formule suivante :

$$(5) \quad ((DUR_n - moyDUR) / \acute{e}-tDUR)$$

où DUR_n est la durée d'une occurrence d'une variable ou d'une voyelle de référence, $moyDUR$ correspond à la moyenne de cette variable ou de cette voyelle pour une locutrice et pour un style donné et $\acute{e}-tDUR$ est l'écart-type pour cette moyenne. Ainsi, une valeur de cote-z positive signifie qu'une position donnée allonge la voyelle ou la variable tandis qu'une valeur négative décrit un effet inverse. Présentés ainsi, les résultats permettent d'isoler les effets positionnels des durées moyennes qui varient d'une locutrice à l'autre.

Regardons dans un premier temps le comportement des deux ensembles de voyelles de référence. Les deux figures suivantes montrent l'effet de la normalisation sur ces deux groupes.

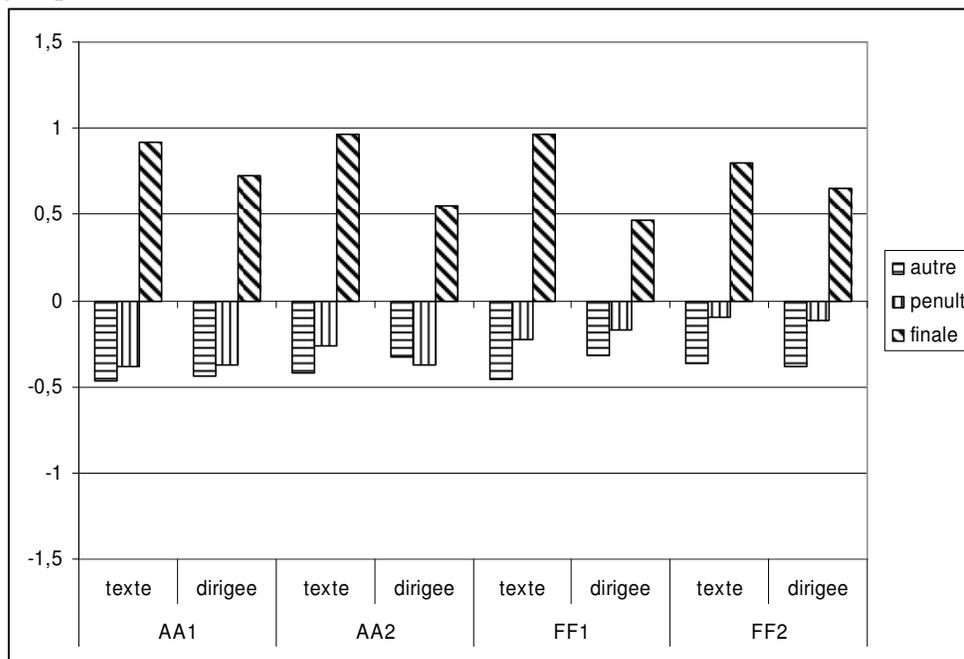


Figure 2. Valeurs moyennes normalisées pour les voyelles de référence [e ε a] pour les deux styles, trois positions et quatre locutrices.

La figure 2 établit clairement une différence entre les deux groupes de locutrices. Pour les locutrices *FF*, le modèle de Cedergren et Perreault (1995) est respecté dans les deux styles. Les voyelles en position finale subissent un allongement marqué tandis que dans les autres positions, elles voient leur durée diminuer avec une distinction nette entre la position pénultième et les autres positions inaccentuées. Ce modèle est reproduit dans les deux styles avec des effets moins prononcés en conversation. Dans le cas des locutrices *AA*, la distinction entre la position pénultième et les autres est presque inexistante. Chez *AA2*, le passage de la lecture à la conversation produit même une inversion des effets entre la position *pénultième* et la position *autre*. Ces observations se maintiennent dans le cas du deuxième groupe de voyelles de référence.

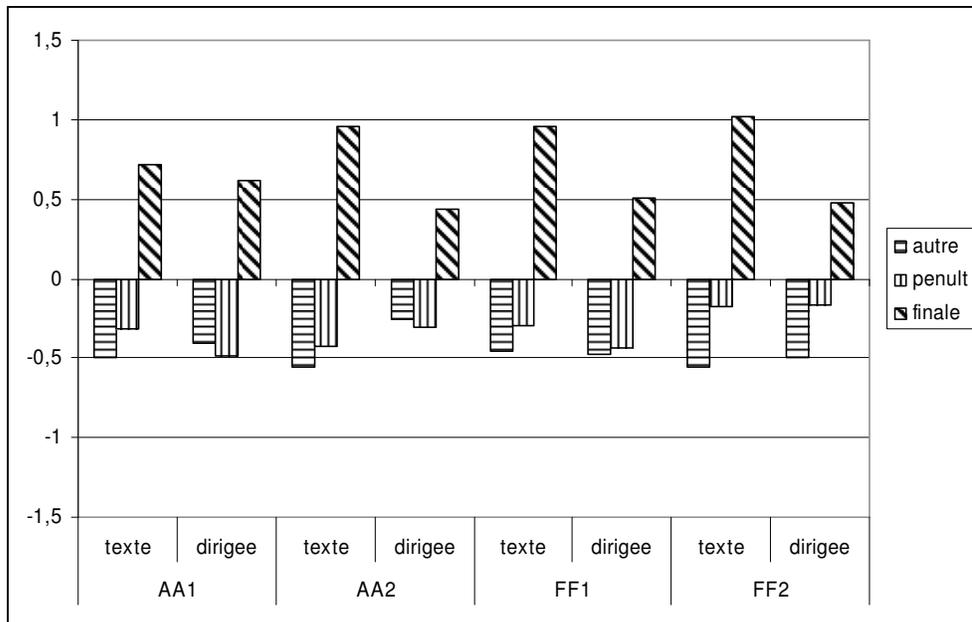


Figure 3. Valeurs moyennes normalisées pour les voyelles de référence [i y u] pour les deux styles, trois positions et quatre locutrices.

L'inversion de l'effet des positions *pénultième* et *autre* constatée dans la figure 3 est maintenant généralisée pour les deux locutrices AA. Nous observons donc une différence majeure entre les deux groupes en ce qui a trait au respect du modèle de durée, différence qui s'observe principalement lors du passage du style formel (la lecture) au style moins formel (la conversation).

Nous présentons maintenant à l'aide de données normalisées l'effet des trois positions sur nos trois variables obtenues par la segmentation des séquences comportant une glissante. Nous ajoutons une quatrième variable (V1+TR) qui n'est en fait que la combinaison des variables V1 et TR. Cette partie de la séquence correspond à la segmentation traditionnelle d'une glissante. Trois effets se manifestent : un effet lié au passage de la lecture à la conversation, un effet lié aux deux groupes de locutrices et un effet d'âge. Dans le premier cas, il s'agit de l'influence respective des positions *autre* et *pénultième*. Ainsi, selon le groupe de locutrices, si une position montre une influence sur la durée segmentale plus forte que l'autre dans un style, cette influence sera moindre dans l'autre style ($\text{autre} > \text{pénultième}$ et $\text{autre} < \text{pénultième}$, par exemple). Le deuxième cas est intimement relié au premier en ce sens que les rapports entre positions *autre* et *pénultième* sont inversés chez les deux groupes de locutrices. Le dernier effet concerne la position *pénultième* dont l'influence évolue positivement ou négativement selon l'âge des locutrices.

- (6) évolution de l'effet de la position *pénultième* en fonction de l'âge
- lecture : AA1 < AA2 < FF1 < FF2
- conversation : AA1 > AA2 > FF1 > FF2

La figure 4 illustre l'interaction entre l'effet de l'âge et celui de l'influence de l'anglais pour la variable V2 dans la lecture du texte.

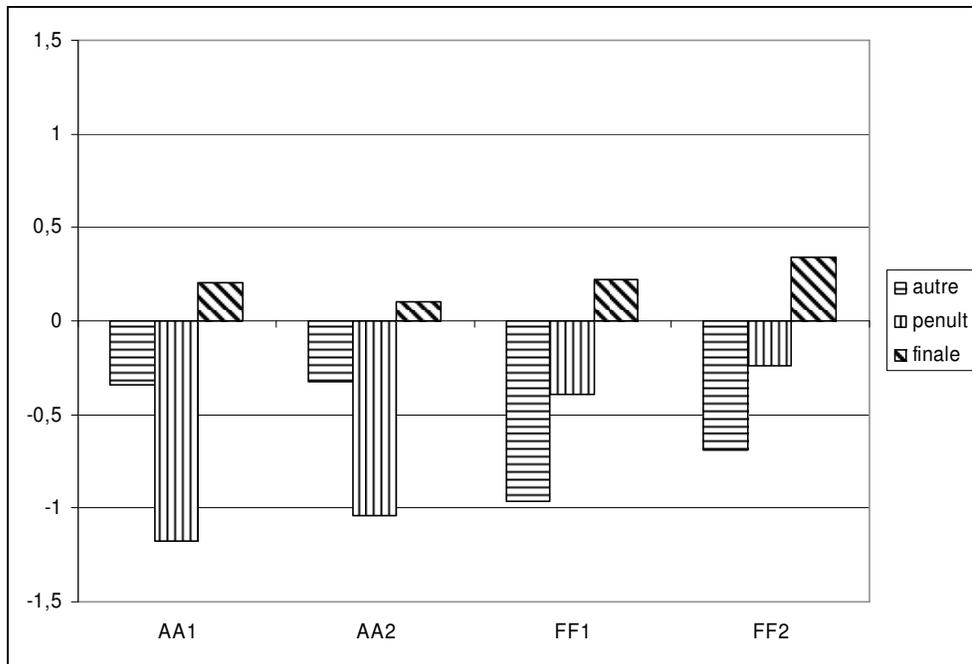


Figure 4. Valeurs moyennes normalisées pour la variable V2 pour la lecture du texte

On y voit clairement que l'effet négatif de la position pénultième diminue avec l'âge (de AA1 à FF2) tandis que la relation entre la position autre et pénultième s'inverse d'un groupe à l'autre (AA : autre > pénultième, FF : autre < pénultième). Nous reviendrons sur le rôle central de la position pénultième dans la dernière section.

Nous résumons dans le tableau 8 l'effet sur la durée segmentale des positions *autre* et *pénultième* pour les quatre variables (voir figures 5 à 8 en annexe pour une illustration individuelle) ainsi que pour les voyelles de référence. Dans ce tableau, la direction de la flèche exprime la relation entre les positions *autre* et *pénultième*. Une flèche montante indique que la position pénultième a un effet positif plus grand sur la durée segmentale tandis qu'une flèche descendante indique une relation contraire.

Tableau 8 Résumé des relations entre la position *autre* et la position *pénultième*. Les cases en blanc correspondent aux cas pour lesquels les deux locutrices d'un même groupe montrent des tendances inverses

		locutrices AA		locutrices FF	
		lecture	conversation	lecture	Conversation
voyelles de référence	[e ε a]	↗		↗	↗
	[iyu]	↗	↘	↗	↗
variables	V1	↘		↗	↘
	TR		↗	↗	↘
	V1+TR		↗	↗	↘
	V2	↘	↗	↗	

Le tableau montre deux tendances très claires pour les variables. Pour chaque groupe de locutrices, le passage d'un style à un autre se caractérise par une inversion de l'effet de la position pénultième relativement aux autres positions inaccentuées tandis que les deux groupes présentent une image en miroir de cette inversion due au changement de style. Les deux groupes se distinguent aussi par la relation entre le comportement des variables et celui des voyelles de référence. Pour les locutrices FF, les deux ensembles de voyelles montrent un modèle unique qui est celui attendu selon Cedergren et Perreault (1995, 1994), et qui se maintient dans le cas des variables pour la lecture du texte. Seule la conversation montre l'inversion des rôles respectifs de la position pénultième et des autres positions inaccentuées. Pour les locutrices AA par contre, les voyelles de références fermées tendent à ne pas respecter le modèle attendu en conversation. La dernière section de cet article discute ces deux tendances.

6. Conclusion

Nous avons entrepris cette étude en posant l'hypothèse qu'une des conséquences de l'influence de l'anglais chez nos locutrices AA est la simplification des mécanismes de régulation de la durée liés à la position dans le syntagme accentuel qui ramènerait l'opposition à trois termes du français (syllabe accentuée, syllabe pénultième, autres syllabes inaccentuées) à seulement deux termes (syllabe accentuée et syllabe inaccentuée). Une des manifestations recherchées de cette simplification se trouve dans la variation de durée des séquences comportant une glissante. Si l'hypothèse était exacte, les données du tableau 8 se distingueraient principalement par l'opposition AA / FF, ce qui n'est pas le cas. Chez les locutrices FF, le modèle attendu se manifeste avec les voyelles de référence de même qu'avec toutes les variables calculées à partir de la lecture. Par contre en conversation, la position pénultième devient le lieu principal de la réduction temporelle. Deux pistes devront être explorées afin d'aborder cette situation inattendue. La première a trait aux particularités propres à chacun des deux styles. Si un style formel comme la lecture favorise la manifestation des formes standard de la grammaire (Labov 1972), il devient plus facile

d'interpréter la différence entre lecture et conversation chez les locutrices FF. La seconde, intimement liée à la première, concerne l'interaction entre la position pénultième et les classes vocaliques (et les glissantes) retenues pour cette étude. La position pénultième joue deux rôles opposés dans la détermination de la durée vocalique en français. Si elle constitue une position rythmiquement faible favorisant la réduction vocalique pouvant aller jusqu'à la syncope dans le cas des schwas en français de référence de même que des voyelles fermées en français canadien (Cedergren et Simoneau 1985), elle n'en favorise pas moins l'allongement si la voyelle impliquée est phonologiquement longue (Walker 2001). Or, les segments qui font l'objet de la présente étude ne sont jamais phonologiquement longs et sont en bonne partie des voyelles fermées ou les glissantes correspondantes. Ainsi, on pourrait interpréter la variation stylistique chez les locutrices FF comme étant le résultat de traitements différents des deux classes de voyelles. La lecture tendrait à annuler la distinction entre voyelles non marquées pour la longueur (ni longues, ni brèves) et voyelles brèves (schwa et voyelles fermées), distinction qui reprendrait ses droits en conversation. Les observations de Poiré et Gurski (2004) présentées au tableau 1 vont dans ce sens. En lecture chez les locutrices FF, tant les schwas que les voyelles fermées tendent à se réaliser phonétiquement. Les taux de non-réalisation moindres lors du passage de la lecture à la conversation chez les locutrices AA indiquent peut-être que la distinction entre voyelle brève et voyelle *normale* est moins marquée ou même ambiguë. La poursuite de cette étude devra donc impliquer la prise en compte d'une plus grande variété de voyelles (incluant des phonologiquement longues) de même qu'une meilleure compréhension du rôle de la pénultième dans l'organisation temporelle de l'énoncé.

Le recoupement des facteurs 'âge' et 'influence de l'anglais' demeure difficile à analyser. Une manière de déterminer si un seul des deux facteurs joue un rôle d'importance dans le phénomène à l'étude serait d'augmenter le nombre de locuteurs. Dans le cas du corpus utilisé, cela signifierait de sélectionner quatre locuteurs masculins montrant les mêmes caractéristiques (âge et influence de l'anglais) que les quatre femmes retenues ici. Mais rien ne permet de penser que le recoupement des deux facteurs problématiques déjà observé ne serait répété. Une autre avenue à explorer serait de comparer les résultats de plusieurs études faites à partir des mêmes données mais portant sur différents phénomènes de contrôle de la durée segmentale. Par exemple, l'étude de Poiré et Gurski (2004) se penchant sur la syncope de schwa et des voyelles fermées menée à partir des mêmes locutrices (voir tableau 1) est comparable à la présente analyse des glissantes en ce sens que dans les deux cas il s'agit du contrôle de la durée segmentale. Le tableau 1 montre assez clairement que la principale différence dans la distribution des données est liée au facteur 'influence de l'anglais' plutôt qu'à celui de l'âge. La poursuite de plusieurs études impliquant le contrôle de la durée pourrait selon nous permettre de mieux comprendre le rôle joué par ces deux facteurs externes. C'est cette voie que nous comptons suivre à l'avenir.

Bibliographie

Bullock, B.E. (2002). Constraining the vagaries of glide distribution in varieties of french. *Current Issues in Linguistic Theory* 217: 11-25.

Cedergren, H. & H. Perreault (1994). Speech rate and syllable timing in spontaneous speech. *International Conference on Spoken Language Processing*, 1087-1090.

Cedergren, H. & H. Perreault (1995). On the analysis of syllable timing in everyday speech. *International Congress of Phonetic Science* 95, 232-235.

- Cedergren, H. J. & L. Simoneau (1985). La chute des voyelles hautes en français de Montréal. As-tu entendu la belle syncope? In M. Lemieux & H. J. Cedergren (dir.) *Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal (tome 1)*. Québec : Gouvernement du Québec, 57-145.
- Dell, F. (1973 [1985]). *Les règles et les sons*. (Deuxième édition, 1985). Paris, Hermann.
- Durand, J. Laks, B. & C. Lyche (2002). Synopsis du projet PFC, La phonologie du français contemporain : Usages, Variétés et Structure. *Bulletin PFC no1*, ERSS, UMR5610, CNRS et Université de Toulouse-Le Mirail, 5-6.
- Durand, J. & C. Lyche (1999). Regard sur les glissantes en français: français standard, français du Midi. In J. Durand & C. Lyche (dir.), *Cahiers de grammaire 24, Phonologie: théorie et variation*. ERSS-Université de Toulouse-Le Mirail : Toulouse, 39-65.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement; phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hitchcock, L. & S. Greenberg (2001). Vowel height is intimately associated with stress-accent in spontaneous American English discourse. *Communication, 7e European Conference on Speech Communication and Technology (Eurospeech-2001)*, Aalborg, Denmark.
- Jun, S. & C. Fougeron (1995). The accentual phrase and the prosodic structure of French. In *Actes ICPHS 13*. Stockholm, Sweden, 2 : 722-725.
- Jun, S. & C. Fougeron (2000). A phonological model of French intonation. In A. Botinis (dir.), *Intonation: Analysis, Modeling and Technology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 209-242.
- Kaye, J. & J. Lowenstamm (1984). De la syllabité. In F. Dell, J. Hirst & J.-R. Vergnaud (dir.) *Forme sonore du langage*. Paris: Hermann, 123-160.
- Kelly, S. & D. Heap. (2005). Gliding across French dialects: individual and community grammars. *Communication, New Ways of Analyzing Variation 34*, New York University, New York.
- Labov, W. (1972). The Social stratification of (r) in New York City department stores. In W. Labov (dir.) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 43-69.
- Lacheret-Dujour, A. & F. Beaugendre (1999). *La prosodie du français*. Paris : CNRS Editions.
- Ladefoged, P. (2003). *Phonetic Data Analysis. An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques*. Malden : Blackwell Publishing.
- Lefkowitz, H & S. H. Weinberger (1992). Uncovering French syllable structure with verlan. In C. Laeuffer & T. A. Morgan (dir.), *Theoretical Analyses in Romance Linguistics*. Amsterdam : Benjamins, 37-54.
- Léon, P. R. (1978). *Prononciation du français standard*. Paris : Librairie Marcel Didier.

- Lyche, C. & F. Girard (1995). Le mot retrouvé. *Lingua* 95 : pp.205-221.
- Moon, S. & B. Lindblom (1994). Interaction between duration, context, and speaking style in English stressed vowels. *Journal of the Acoustical Society of America* 96 : 40-55.
- Poiré, F. & H. Cedergren (2002). La synchronisation des profils temporel et mélodique en français spontané. In *Actes XXIVèmes Journées d'Étude sur la Parole*. Nancy, France, 45-48.
- Poiré, F. & C. Gurski (2004). Le comportement de schwa et des voyelles hautes en français de Windsor. Communication, *la Phonologie du français : enjeux descriptifs et théoriques*, University of Calgary, Calgary.
- Poiré, F. & S. Kaminskaïa (2004). Comparing intonation of two varieties of French using normalized F0 values. In *Actes de INTERSPEECH 2004 - 8th International Conference on Spoken Language Processing*. Jeju Island, North Korea, 445-448.
- Sankoff, G. & H. Cedergren (1976). Les contraintes linguistiques et sociales de l'élision du L chez les Montréalais de syllabe en position accentuée et inaccentuée. In M. Boudreault & F. Möhren (dir.), *Actes du XIIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes*. Québec : Presses de l'Université Laval 2 : 1101-1117.
- Tranel, B. (1987). *The Sounds of French*. New York : Cambridge University Press.
- Walker, D. (2001). *French Sound Structure*. Calgary : University of Calgary Press.

Annexe

Tableau 9 Distribution des deux ensembles de voyelles de référence en fonction du style et de la position dans le syntagme accentuel pour les quatre locutrices. Aut. = autre syllabe, pén. = syllabe pénultième et fin. = syllabe finale

	lecture						conversation dirigée					
	[i y u]			[e ε a]			[i y u]			[e ε a]		
	aut.	pén.	fin.	aut.	pén.	fin.	aut.	pén.	fin.	aut.	pén.	fin.
FF2	37	44	54	50	56	95	54	51	36	121	129	168
FF1	34	35	49	55	61	86	39	24	20	103	115	93
AA2	45	44	46	55	69	82	48	39	36	154	128	111
AA1	48	40	44	65	65	75	63	44	49	141	136	119

Tableau 10 Durée moyenne (millisecondes) des voyelles de référence

		AA1		AA2		FF1		FF2	
		lect.	conv.	lect.	conv.	lect.	conv.	lect.	conv.
[iyu]	aut.	64,2	62,1	54,0	63,8	74,5	75,8	75,6	67,2
	Pén.	71,8	58,1	60,4	61,1	81,4	78,2	93,5	87,3
	fin.	113,1	113,6	128,5	104,0	138,2	140,7	149,2	126,0
[eea]	aut.	87,1	72,7	78,6	70,2	95,8	86,8	103,1	76,0
	Pén.	90,7	76,0	87,0	67,9	100,7	94,3	118,0	91,3
	fin.	150,0	129,3	152,3	116,9	146,2	126,1	169,4	134,7

Tableau 11 Durée moyenne (millisecondes) des variables

		AA1		AA2		FF1		FF2	
		lect.	conv.	lect.	conv.	lect.	conv.	lect.	conv.
V1	aut.	19,1	5,4	20,5	21,3	17,5	23,3	9,5	30,3
	pén.	5,1	15,1	20,0	20,0	34,9	6,8	42,8	0,0
	fin.	37,2	13,1	25,2	28,1	41,3	33,2	39,5	34,8
TR	aut.	49,3	32,5	19,8	26,2	19,1	46,1	30,2	29,8
	pén.	44,8	34,3	26,4	35,8	37,8	41,5	44,9	29,5
	fin.	46,0	35,2	41,4	38,2	37,3	43,6	43,4	35,1
V2	aut.	97,0	83,7	89,6	40,0	58,7	66,5	85,2	73,2
	pén.	57,3	84,5	51,8	56,1	112,0	65,3	116,3	77,5
	fin.	122,6	126,1	112,0	131,7	123,4	133,4	156,3	98,5

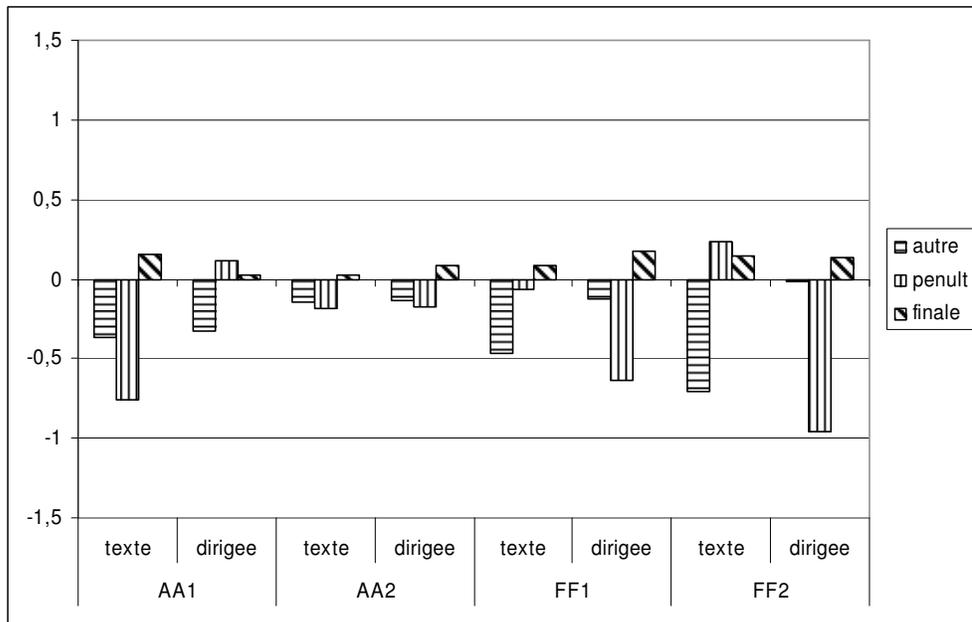


Figure 6. Valeurs moyennes normalisées pour la variable V1.

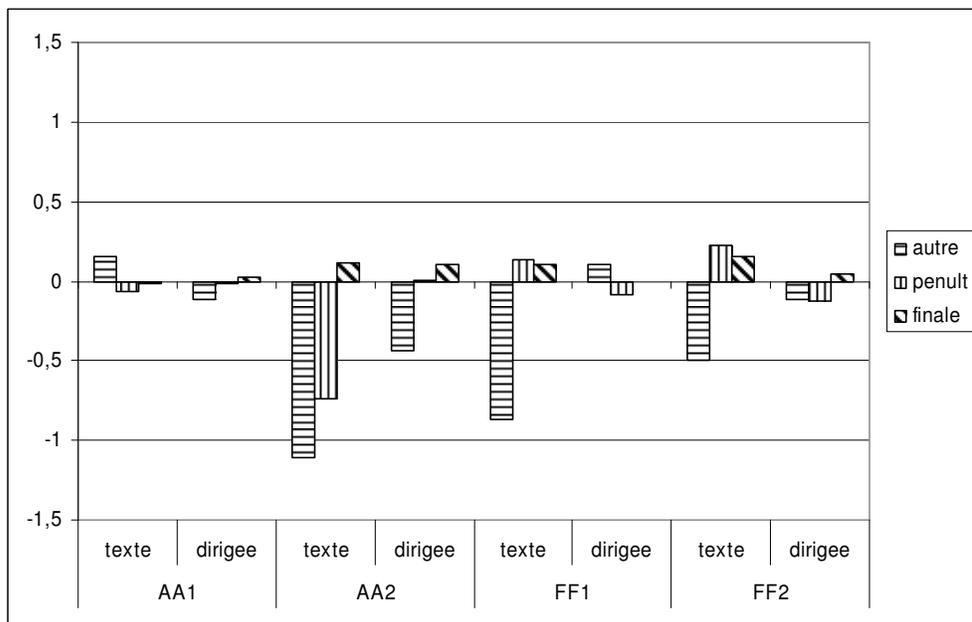


Figure 7. Valeurs moyennes normalisées pour la variable TR

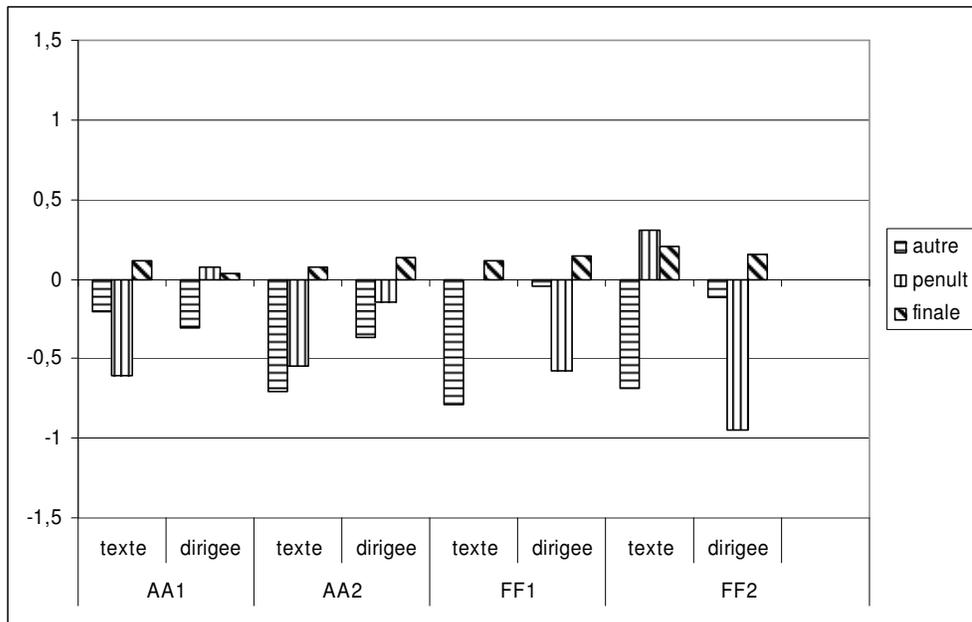


Figure 8. Valeurs moyennes normalisées pour la variable V1+TR

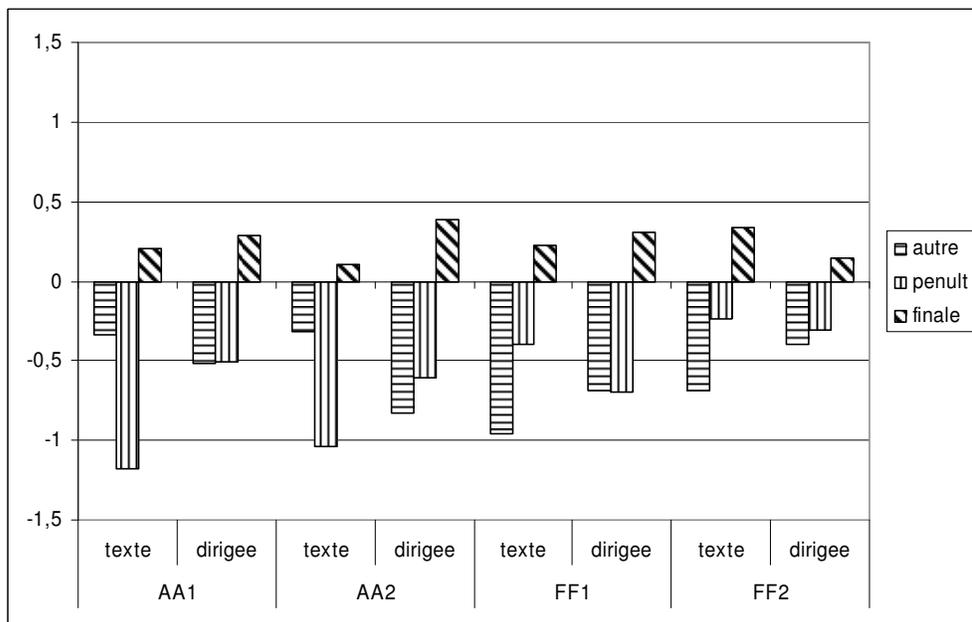


Figure 9. Valeurs moyennes normalisées pour la variable V2

Quelles unités syntaxiques pour l'oral ?¹

Nathalie Rossi-Gensane

ERSS, CLLE UMR 5263 Université Toulouse-II. Courriel : nrossi@univ-tlse2.fr

1. Introduction

S'il faut préalablement segmenter un texte pour le traiter, se pose tout particulièrement le problème de la segmentation d'un texte oral, qui ne peut évidemment pas être découpé en phrases graphiques². Il apparaît donc nécessaire, dans le cadre du projet PFC-EF, plus précisément pour l'exploitation des transcriptions des conversations libres et des entretiens guidés³, de s'accorder, au niveau syntaxique, sur des outils théoriques, et notamment sur les unités d'analyse et les cadres d'analyse.

Je m'attacherai d'abord à rappeler la notion d'oral et à évoquer la question d'un ou de deux systèmes pour l'oral et l'écrit. Je me pencherai ensuite sur la macro-syntaxe et sur ses rapports avec l'oral. Trois cadres théoriques, le modèle de Paris-III (Morel & Danon-Boileau), le modèle aixois (Blanche-Benveniste *et al.*) et le modèle fribourgeois (Berrendonner & Béguelin), seront brièvement présentés et, dans une certaine mesure, comparés à la faveur de deux courts extraits issus d'une entrevue guidée PFC. Je conclurai en mentionnant une voie peu explorée, qui dissocierait méthodologiquement les niveaux, notamment syntaxique et prosodique, et qui pourrait s'appuyer sur une phrase « syntaxique » redéfinie.

2. De l'oral

2.1 Qu'est-ce que l'oral ? La distinction médium / conception

Gadet (2007 : 47) distingue le médium, en relation au type de canal utilisé, de la conception, qui « concerne les modalités de constitution fonctionnelle et communicative d'un énoncé ». Ainsi, la lecture d'une liste de mots et d'un texte, comme il est prévu dans la procédure adoptée dans PFC, peut être décrite, à la suite de Berrendonner (2004), comme une « variété d'écrit-dans-l'oral » et relève d'un oral certes médial mais de conception écrite. En revanche, la discussion libre et l'entrevue guidée donnent lieu à de l'oral à la fois sur le plan médial et sur le plan conceptionnel. Dans la mesure où, selon Gadet (2007 : 175), les « fonctionnements de l'immédiat » sont « particulièrement représentés à l'oral », les caractéristiques de l'oral prototypique sont indiquées dans la colonne intitulée « Proximité » du tableau suivant :

¹ Je remercie Sylvain Detey et Dominique Nouveau de leur relecture attentive et de leurs remarques constructives.

² Le problème de la segmentation se pose aussi pour des textes écrits. Comme il est développé par Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989), parmi d'autres auteurs, la phrase graphique n'est qu'une entité de catégorisation pratique, reconnue par les usagers, de même que le mot, et non pas une unité théorique formelle, tel par exemple le morphème par opposition au mot.

³ Voir la procédure, telle qu'elle est décrite dans Jacques Durand, Chantal Lyche & Bernard Laks (mai 2002) Protocole d'enquête, *Bulletin PFC* 1 : 7-19.

Tableau 1 :

Paramètres de la communication, d'après Koch et Oesterreicher (2001 : 586)

	Proximité	Distance
1	Communication privée	Communication publique
2	Interlocuteur intime	Interlocuteur inconnu
3	Emotionnalité forte	Emotionnalité faible
4	Ancrage actionnel et situationnel	Détachement actionnel et situationnel
5	Ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel de la situation
6	Co-présence spatio-temporelle	Séparation spatio-temporelle
7	Coopération communicative intense	Coopération communicative minime
8	Dialogue	Monologue
9	Communication spontanée	Communication préparée
10	Liberté thématique	Fixation thématique

Etc.

2.2 Deux systèmes pour l'oral et l'écrit, ou un seul système ?

L'oral et l'écrit relèvent-ils de deux systèmes ou d'un même système ? Pour Berrendonner (2004 : 250), « il n'y a qu'une grammaire du français, mais des différences d'opportunité pragmatique et cognitive entre ses structures, selon qu'on s'en sert à l'écrit ou à l'oral », ou encore pour Blanche-Benveniste (1997 : 65), « [le dédoublement entre langue parlée et langue écrite] n'est sans doute pas [justifié] pour la syntaxe ». De même, pour Gadet (2007 : 17), « le français ne connaît pas de forme dévolue à l'oral ou à l'écrit », « les usagers ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement. Toutefois, il n'y a là que des tendances ». En revanche, Morel & Danon-Boileau (1998) posent une unité spécifique de la parole spontanée, explicitement nommée paragraphe oral et définie d'abord – ce qui l'exclut de la langue écrite – comme intonative, ses limites n'étant indiquées que par des indices suprasegmentaux.

Selon le positionnement adopté, l'expression à présent répandue « syntaxe de l'oral », par exemple, ne saurait recouvrir la même réalité. Si, pour les tenants d'un seul système, les unités syntaxiques se retrouvent de la même façon à l'oral et à l'écrit, elles n'ont pas ce caractère de généralité pour les tenants de deux systèmes.

2.3 Qu'est-ce que la macro-syntaxe ? Et quels sont ses rapports avec l'oral ?

Qu'est-ce que la macro-syntaxe ? Est-ce (encore) de la syntaxe ? S'agit-il d'une description syntaxique spécifique de l'oral ? On peut remarquer à cet égard que les auteurs ayant introduit (de manière indépendante) la notion de macro-syntaxe, Berrendonner (1990) et Blanche-Benveniste *et al.* (1990), s'intéressent particulièrement au français parlé. Ou bien s'agit-il d'une description syntaxique générale de l'écrit et de l'oral, visant à décrire un grand nombre de phénomènes ?

Les réponses à ces diverses questions sont déterminées par la conception « uni- » ou « bi-systémique » de la langue. Or, sur les trois approches présentées, les deux se disant explicitement macro-syntaxiques, les modèles aixois et fribourgeois (à la différence du modèle de Paris-III), procèdent d'une conception essentiellement uni-systémique, ce qui enlève tout caractère de bi-univocité à la relation entre macro-syntaxe et oral.

Comme souligné par Avanzi (2006), la macro-syntaxe a été définie à ses débuts comme une description de l'au-delà de la rection, par opposition à la (micro-)syntaxe, syntaxe de rection. Ainsi, pour Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 113), « il s'agit des relations qu'on ne peut décrire à partir des rections de catégories grammaticales », telle par exemple celle qui s'exerce entre (a) et (b) dans (a) *plus je cours* (b) *plus je deviens sportif*⁴. Pour Berrendonner (1990 : 25), elle doit servir à analyser « certaines configurations syntaxiques non rectionnelles (appositions, détachements, incises, etc.) ».

La macro-syntaxe est pertinente aussi bien pour l'écrit que pour l'oral, mais le serait dans une plus grande mesure pour l'oral. Berrendonner (2004) émet l'hypothèse que « la communication écrite favorise l'usage de procédés micro-syntaxiques, et l'oral celui de procédés macro-syntaxiques », de par les conditions de production du discours. « Une conversation parlée se déroule sous la pression du temps [...] Il faut donc s'attendre à ce que les sujets parlants aient tendance à simplifier leurs constructions micro-syntaxiques [...] ». Inversement, le fait que la communication écrite « se déroule *in absentia* rend plus coûteuse la réparation d'éventuelles équivoques, et pousse à coder plus explicitement l'information, donc à recourir davantage à la micro-syntaxe » (Berrendonner 2004).

La macro-syntaxe présuppose l'existence d'un niveau intermédiaire entre syntaxe de rection et linguistique textuelle ou analyse de discours, et donc un cadre d'analyse qui est une unité maximale au-delà de laquelle on passe à la linguistique textuelle ou à l'analyse de discours (ce qui n'est pas unanimement admis, cf. par exemple Le Goffic (à par.), pour qui les « regroupements » se font sur des bases, non syntaxiques, mais sémantiques).

3. Cadres théoriques en macro-syntaxe : approches complémentaires ou contradictoires ?

3.1. Les unités maximales et minimales dans les différents cadres théoriques

Dorénavant, je m'appuierai sur deux très courts extraits tirés d'une enquête (entrevue guidée) réalisée par Jacques Durand à Douzens⁵, afin d'illustrer, de comparer et de discuter les propositions des cadres théoriques en macro-syntaxe⁶ :

(Extrait 1) *Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.*

(Extrait 2) *Moi je trouve que c'est magnifique ça.*

Comme il apparaît dans le tableau 2, emprunté à Deulofeu (2003), les trois cadres théoriques examinés proposent diverses unités, minimales, qui, regroupées, forment des unités maximales. Ces unités maximales constituent des cadres d'analyse pour la macro-syntaxe.

Ces différentes approches s'accordent à admettre que la phrase n'est pas une unité minimale opératoire, et à définir leurs unités maximales respectives (paragraphe pour le modèle de

⁴ L'exemple est de Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 113).

⁵ PFC-EF : Point d'enquête Douzens. Enquête réalisée par Jacques Durand, Université Toulouse-II, et sélection d'extrait effectuée par Nathalie Rossi-Gensane, Université Toulouse-II.

⁶ Je remercie vivement, pour son aide précieuse, Corine Astésano, Laboratoire Jacques Lordat, EA 1941, qui s'est longuement penchée sur les caractéristiques prosodiques des extraits.

Paris-III, « regroupement » pour le modèle d'Aix, période pour le modèle de Fribourg) par un schéma prosodique « conclusif ».

Tableau 2 :

Correspondances entre les unités établies dans les modèles d'Aix, de Paris-III et de Fribourg, d'après Deulofeu (2003)

Unité maximale : « regroupement » (Aix), paragraphe (Paris-III), période (Fribourg)				
Unités minimales	Autonomes (modalisées ⁷)	Non autonomes		
		Non modalisées		Modalisées
		Intonation Ouvrante /	Intonation Plate ____	
Modèle aixois (C. Blanche Benveniste <i>et al.</i>)	Noyau	Préfixe	Postfixe	Suffixe
Modèle de Paris-III (M.-A. Morel <i>et al.</i>)	Rhème 1	Préambule	Postrhème	Rhème 2
Modèle fribourgeois (A. Berrendonner <i>et al.</i>)	Clauses organisées en configurations correspondant à des programmes pragmatiques			

Les deux extraits correspondent chacun à une unité maximale, quel que soit le cadre théorique. Ce sont des paragraphes, au sens de Morel & Danon-Boileau (1998 : 10), dont « la fin [...] est annoncée par la chute conjointe de l'intensité et du fondamental (F0) ». Ce sont également des périodes, terminées par un intonème conclusif. Il faut néanmoins préciser que, dans le second extrait, l'élément *ça*, à intonation plate, relève d'une prosodie dite postfinale. Il est analysé, dans le modèle aixois, comme un postfixe et, dans le modèle de Paris-III, comme un postrhème, défini, selon Morel (2007 : 41), comme un élément « de nature nominale [...] anticipé par un pronom [ici *c'*] dans le rhème qui le précède ».

S'il y a dans une certaine mesure convergence sur le cadre d'analyse, des différences importantes, en revanche, se manifestent au niveau des unités minimales, comme le montrent ci-dessous les segmentations⁸ du second extrait :

Modèle de Paris-III :

Moi je trouve / que c'est magnifique / ça.

Préambule Rhème Postrhème

Modèle aixois :

Moi / je trouve que c'est magnifique / ça.

Préfixe Noyau Postfixe

Dans le modèle fribourgeois, cette période est susceptible de plusieurs segmentations, en une à trois clauses (voir en 3.4 le traitement des segments détachés) :

Moi / je trouve que c'est magnifique / ça.

⁷ « La modalité définit le statut de la phrase, en tenant compte de l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé et du destinataire » (Arrivé, Michel, Gadet, Françoise & Galmiche, Michel (1986 : 390) *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion). Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 95) distinguent tout particulièrement trois couples de modalités : négative / non négative, interrogative / non interrogative, restrictive / non restrictive.

⁸ Les frontières entre unités minimales, quelles que soient les caractéristiques prosodiques qui y sont associées, sont matérialisées par des barres obliques.

Ou : *Moi je trouve que c'est magnifique / ça.*
Ou : *Moi / je trouve que c'est magnifique ça.*
Ou : *Moi je trouve que c'est magnifique ça.*

On voit que les unités minimales ne sont pas nécessairement coextensives d'un modèle à l'autre. Le modèle fribourgeois ne s'est doté que d'une unité minimale, la clause, « îlot de connexité rectionnelle », où « chaque élément (morphème, syntagme) [...] est en relation de dépendance ou d'interdépendance avec au moins un autre élément, si bien que 'le tout se tient' » (Berrendonner 2004). Le modèle de Paris-III et le modèle aixois, quant à eux, comportent des unités minimales diversifiées, voire, dans le cas de ce dernier modèle, hiérarchisées⁹. Le modèle aixois reconnaît en effet une unité minimale centrale, le noyau, capable de « fonctionner comme un acte de communication autonome » (Deulofeu 2003), tel, dans ce second extrait, *je trouve que c'est magnifique*, ce que ne peut faire le préfixe *moi*. Un préfixe, qui se caractérise par une intonation ouvrante, « 'appelle' un noyau pour satisfaire l'attente qu'il provoque » (Avanzi 2006).

Ces différences au niveau des unités minimales sont notamment liées à la façon dont est prise en compte la dimension prosodique et dont est envisagée la relation entre syntaxe et prosodie. Le niveau prosodique mais aussi le niveau informationnel sont très privilégiés par rapport au niveau syntaxique dans le modèle de Paris-III, qui, d'ailleurs, ne se revendique pas comme macro-syntaxique. Morel & Danon-Boileau (1998) s'appuient sur une décomposition – de caractère informationnel – de type thème / rhème, plus précisément de type préambule / rhème, le thème n'étant qu'une partie du préambule. Or, comme le souligne notamment Le Goffic (à par.), si la structure informationnelle et la structure syntaxique interagissent, elles ne se confondent pas. *Je trouve*, dans le second extrait, qui joue le même rôle informationnel que, par exemple, un « circonstant d'énonciation » (Le Goffic 1993 : 461) tel que *à mon avis* ou *réellement*, est rangé dans le préambule, et n'est pas analysé comme une suite sujet-prédicat. La subordonnée conjonctive *que c'est magnifique* constitue le rhème, « deuxième ensemble intonatif constitutif du paragraphe » (Morel 2003 : 40), qui « permet à l'énonciateur d'exprimer sa singularité quant à la façon qu'il a d'envisager l'objet de discours » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 162). Dans ce cadre théorique, le statut informationnel prime sur le statut syntaxique.

Dans le modèle aixois et le modèle fribourgeois, les niveaux syntaxique et prosodique interagissent. Pour Blanche-Benveniste (2003 : 63¹⁰, citée par Avanzi 2006), « toutes les unités macro-syntaxiques sont par définition construites sur le mode 'non lié', chaque constituant étant défini comme une unité intonative propre ». Pour Berrendonner et Béguelin, une unité communicative ou énonciation est constituée d'une clause assortie d'une intonation spécifique sur sa finale. Cependant, le critère prosodique ne discrimine les unités minimales que dans le premier modèle, où le préfixe, placé avant le noyau, et le postfixe, qui sont non modalisés, s'opposent au noyau ainsi qu'au suffixe (représenté, dans le premier extrait, par *il avait pas dix-huit ans* (voir 3.5)), placé à droite du noyau et de même profil intonatif que

⁹ Dans le modèle de Paris-III, le paragraphe ne se réduit que rarement à un rhème, qu'il est donc peut-être plus difficile de qualifier d'unité centrale. En outre, ce rhème est le plus souvent très court, de façon inversement proportionnelle au préambule qui le précède régulièrement et qui est en général « extrêmement décondensé » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 21).

¹⁰ Blanche-Benveniste, Claire (2003) Le recouvrement de la syntaxe et de la macro-syntaxe. In A. Scarano (éd.) *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Roma : Bulzoni, 53-75. Actes du colloque international de Florence, avril 1999.

celui-ci¹¹. Dans le modèle fribourgeois, les clauses peuvent être dotées de diverses intonations, continuative, conclusive ou plate, mais cette caractéristique rend compte essentiellement de leur distribution à l'intérieur de la période. Cette dernière, pourvue d'un intonème conclusif, ne saurait se terminer par une clause à intonation de suite.

3.2. Des préambules (modèle de Paris-III) et des préfixes (modèle aixois)

Dans le modèle fribourgeois, où les unités minimales sont uniformément des clauses, la ou les premières unités minimales, dans l'unité maximale, sont sur le même plan que les autres (voir cependant le traitement des segments détachés en 3.4). Dans les modèles aixois et de Paris-III, la ou les premières unités minimales sont identifiées, autrement dit localisées, par rapport à une unité centrale. Cette ou ces premières unités minimales, dans le modèle de Paris-III, comportent des parties qualitativement différenciées, ce qui a pour contrepartie, tendanciellement, l'apparition d'un préambule unique avant le rhème :

Les préambules (en gras) dans le modèle de Paris-III :

(Extrait 1) ***Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.***

(Extrait 2) ***Moi je trouve que c'est magnifique ça.***

Le préambule dans le modèle de Paris-III est présenté comme très décondensé, formé de plusieurs segments juxtaposés, qui correspondent chacun « à une fonction énonciative et discursive bien définie » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 21). Le premier segment est un ligateur, qui « précise le lien de ce qui va se dire avec ce qui l'a déjà été » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 39). Ainsi, *et* dans le premier extrait est un ligateur discursif (de même que *mais, donc, alors, etc.*), que l'on distingue de ligateurs énonciatifs tels que *tu vois, écoute, bon, etc.*, non représentés dans les deux extraits. Ensuite, « le point de vue souligne l'identité de l'énonciateur qui sert de caution à ce qui va être dit », ce qui est exprimé par *moi* dans le second extrait, et « le modus dissocié définit le degré de certitude de l'information que l'on s'apprête à délivrer » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 40), ce qui est le rôle de *je trouve*, toujours dans le second extrait¹². Puis le cadre délimite une zone référentielle. L'unique exemple de cadre est ici fourni par le segment *il est parti à la guerre de quatorze* dans le premier extrait. Ce segment, rhème dans un premier temps, est recatégorisé dans un deuxième temps comme cadre sous l'effet de la remontée de la mélodie sur sa syllabe finale, manière caractéristique dont se termine intonativement un préambule. Enfin, le support lexical disjoint « vient parfois mettre en place la référence de l'argument qui sert de support à la prédication du rhème » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 41) et il est alors repris par un pronom auprès du verbe, ce qui est le cas du syntagme nominal réitéré *mon père*, rappelé par le pronom *il* dans le segment initialement rhème *il est parti à la guerre de quatorze*, mais aussi dans le rhème « définitif » *il avait pas dix-huit ans* du paragraphe oral stabilisé¹³. La recatégorisation du premier segment à verbe conjugué empêche le support lexical disjoint de précéder immédiatement le rhème, comme il est habituel. On notera en outre que, dans le paragraphe

¹¹ On notera dans le modèle aixois, le noyau valant pour la base, l'analogie, reflétée dans la terminologie, entre la structure du regroupement et la structure du mot, à l'exception du postfixe.

¹² Le rôle de *je trouve* paraît en fait double – à la fois point de vue et modus dissocié –, puisque *je* indique le point de vue de même que *moi*, qu'il rappelle. Signalons aussi que le subordonnant *que* est parfois inclus par Morel dans le modus dissocié. Le préambule serait alors *moi je trouve que* et le rhème, *c'est magnifique*.

¹³ Dans le second extrait, si *je trouve* avait relevé du rhème – et non du préambule –, *moi*, qui est rappelé par le pronom *je*, aurait été analysé comme un support lexical disjoint.

oral stabilisé du premier extrait, la longueur du préambule contraste, de façon parfaitement représentative, avec la brièveté du rhème.

Dans le modèle aixois, à l'inverse du modèle de Paris-III, la ou les unités minimales précédant le noyau ne comportent pas de parties qualitativement différenciées, ce qui, en présence de plusieurs segments, se traduit tendanciellement par une succession de préfixes, comme c'est le cas dans le premier extrait. Le préfixe ou les préfixes « englobe[nt] tout ce qui se place avant le noyau et qui est hors de la portée de ses modalités » (Avanzi 2006). On note deux préfixes dans le premier extrait, dans la mesure où le segment *il est parti à la guerre de quatorze* est identifié comme noyau (voir 3.5).

Les préfixes (en gras) dans le modèle aixois :

(Extrait 1) **Et mon père,** / **mon père,** *il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.*

(Extrait 2) **Moi** *je trouve que c'est magnifique ça.*

L'élément *et*, décrit dans le modèle de Paris-III comme un ligateur discursif, ne correspond bien évidemment pas à une partie différenciée du préfixe (ici le premier préfixe), qui n'en comporte pas. Il peut aussi appartenir à un noyau et il est alors considéré comme placé à la tête de celui-ci. Il ne saurait à lui seul constituer un préfixe (voir Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 139) pour le traitement de *et* ou *mais*). De façon analogue, dans le modèle fribourgeois, lesdits « marqueurs de structuration », tels *et* ou *bon*, ligateurs respectivement discursif et énonciatif pour Morel & Danon-Boileau (1998), appartiennent à la clause à l'initiale de laquelle ils apparaissent, là encore sans correspondre à une partie différenciée (voir Béguelin 2000 : 251).

Le traitement, dans le modèle de Paris-III, de *je trouve*, rangé hors du rhème et analysé comme l'expression du point de vue et du modus dissocié, comme pourrait l'être un adverbe, prend en compte ce que Le Goffic (à par.) nomme « la 'remontée', jusqu'au premier niveau de l'énonciation, d'une enchâssée ». On notera que, de façon intéressante, ce traitement semble aussi prolonger une analyse de Blanche-Benveniste (2004 : 57), relative aux « fausses subordonnées » : « Les verbes d'opinion, de jugement, d'apparence, comme *je trouve, je crois, je pense, il se pourrait, il semble*, se construisent en apparence comme des verbes principaux [...]. Mais ce ne sont pas des verbes principaux et la proposition qui les suit n'a rien d'une subordonnée. [...] La partie centrale de l'énoncé, du point de vue de la syntaxe comme de la signification, est dans ce qui suit ». Avec ces verbes, également appelés par Blanche-Benveniste (1988 : 60¹⁴, citée par Boone 1994 : 34-35) verbes « recteurs faibles », l'apparente subordonnée complétive ne peut être représentée par un pronom :

(Extrait 2) *Moi je trouve que c'est magnifique ça* / **Moi je le trouve.*

Cette substitution est encore plus difficile s'il y a « double marquage » (voir en 3.4 une définition de cette notion dans le modèle aixois) :

**Moi je le trouve, que c'est magnifique ça.*

En outre, les verbes recteurs faibles peuvent apparaître en incise après l'apparente subordonnée complétive privée du subordonnant *que* :

¹⁴ Blanche-Benveniste, Claire (1988) Constructions verbales « en incise » et rection faible des verbes. *Recherches sur le français parlé* 9 : 54-73.

C'est magnifique ça, moi je trouve.

L'affectation de *je trouve* au préambule peut être vue comme découlant de la prise en compte de cette analyse.

3.3. Des postrhèmes (modèle de Paris-III) et des postfixes (modèle aixois)

Le second extrait représente, dans le modèle de Paris-III, un cas de paragraphe ternaire, constitué d'un préambule, d'un rhème et d'un postrhème (par opposition au paragraphe binaire, exemplifié dans le premier extrait, uniquement constitué d'un préambule et d'un rhème). Comme il a déjà été précisé en 3.1, il apparaît alors, après la chute de l'intensité et de la mélodie, « une sorte de queue de paragraphe, formée d'une suite de syllabes basses, plates et de faible intensité » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 28), nommée le postrhème et représentée par *ça* dans cet extrait. La définition du postrhème dans ce cadre théorique s'est restreinte au fil des ans. Dans Morel & Danon-Boileau (1998 : 28), le postrhème peut être une expression modale épistémique telle que *je pense, je crois, je suppose, à mon avis, sans doute*, etc. ou un « argument nominal, coréférent avec un pronom du rhème ». Dans Morel (2003 : 41), le postrhème « est de nature argumentale [...] ou modale, [mais] il ne présente jamais de verbe conjugué ». Dans Morel (2007), le postrhème est nécessairement un argument nominal.

Le postrhème et, dans le modèle aixois, le postfixe, représentés par *ça*, coïncident dans le second extrait. Néanmoins, le postrhème a été doté dès le début d'une définition plus étroite que celle du postfixe, caractérisé avant tout prosodiquement comme une « séquence [...] tout entière sur un ton bas, sans syllabe accentuée » (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 140). Outre que le « domaine du postfixe » est « inerte pour l'intonation », il l'est également pour « les possibilités de modalisation » et ne peut recevoir de contrastes (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 144) :

? Moi je trouve que c'est magnifique ça et non ceci.

Dans la mesure où la dimension prosodique prime pour la caractérisation du postfixe, celui-ci peut « correspondre à des relations syntaxiques assez diversifiées » (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 168), et non recouvrir seulement, comme dans le plus récent modèle de Paris-III, les éléments nominaux disloqués à droite coréférents à un pronom de l'unité centrale. On trouve dans les postfixes « le type *dit-il* » (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 143) qui ne renvoie pas qu'aux verbes de discours direct, cf. *croit-il, trouve-t-il*, etc., et « le type *bien sûr* » (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 143), cf. aussi *de toute façon, en somme*, etc. Ces deux types incluent les expressions modales épistémiques de Morel & Danon-Boileau (1998), tout en étant beaucoup plus larges. Enfin, les postfixes (en gras dans les exemples ci-après) diffèrent radicalement des postrhèmes en ce qu'ils comportent les constructions verbales rejetées « hors de la position centrale de l'énoncé, lorsqu'un autre élément occupe la place de noyau » (Blanche-Benveniste 1997 : 121), cf. *Deux fois il est venu*, et les éléments non verbaux suivant d'autres éléments non verbaux évaluatifs, cf. *Pas frais mon rouget* (exemple de Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 144).

3.4. Le modèle fribourgeois et les segments détachés

Certaines constructions segmentées sont analysées de façon univoque dans le modèle fribourgeois. Ainsi, l'exemple de Deulofeu, *Ces gros souliers, j'écrase les pieds de tout le*

monde, est considéré comme constitué de deux clauses, dans la mesure où il n'existe pas de lien rectionnel entre le segment détaché et le reste de l'énoncé. De même, Béguelin (2000 : 256) voit deux clauses dans *Ma sœur, je lui offre une bague*, dont le segment détaché est « manifestement non régi », qu'elle contraste avec *A ma sœur, j'offre une bague*, qui ne représente qu'une clause, la présence de la préposition indiquant que *à ma sœur* est régi par le verbe. En revanche, d'autres constructions segmentées, susceptibles de deux analyses concurrentes, seraient sujettes à ce qui est appelé dans ce modèle, à la suite de Jespersen et Blinkenberg, « métanalyse ». Les constructions de cette deuxième sorte correspondent aux cas, dans le modèle aixois, de « double marquage », c'est-à-dire de « deux réalisations simultanées de la rection [...] par un pronom clitique [et] par un élément lexical (ou pronominal [tonique]), accompagné [le cas échéant] de la préposition qui convient à cette place de rection » (Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 80). Ainsi, les constructions *A ma sœur, je lui offre une bague* (Béguelin 2000 : 256) et *Ton frère, il vient au théâtre avec nous* (Béguelin 2000 : 257) seraient ambiguës. Elles pourraient être analysées comme biclausales, si l'on considère que le segment détaché forme lui-même une clause, à la manière, plus haut, de *ces gros souliers*, mais aussi comme monoclausales, si le segment détaché est envisagé comme exerçant une fonction par rapport au verbe, respectivement de complément d'attribution et de sujet. Cette deuxième analyse n'est possible selon Béguelin (2000 : 257) que si l'on admet, à l'encontre de la grammaire traditionnelle, qu'une « même place syntaxique [doit pouvoir] être instanciée deux fois ».

Les deux extraits retenus sont de la même façon susceptibles de plusieurs découpages (voir aussi 3.1) en ce qui concerne leurs segments détachés à gauche *et mon père, mon père* et *moi*. Le second extrait comporte en outre un segment disloqué à droite, *ça*, également analysable soit comme clausal, soit comme intraclausal :

(Extrait 1)

Et mon père, / mon père, / il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.
Période à quatre clauses

Ou : *Et mon père, / mon père, il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.*
Période à trois clauses

Ou : *Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.*
Période à deux clauses

(Extrait 2)

Moi / je trouve que c'est magnifique / ça. Période à trois clauses

Ou : *Moi je trouve que c'est magnifique / ça.* Période à deux clauses

Ou : *Moi / je trouve que c'est magnifique ça.* Période à deux clauses

Ou : *Moi je trouve que c'est magnifique ça.* Période à une clause

On ajoutera que les cas de métanalyse relevés par le modèle fribourgeois pourraient tout à fait être étendus aux constructions du type *Ma sœur, je lui offre une bague*. On suggérera que, si le segment détaché est « manifestement non régi » par le verbe, il est rattachable au pronom clitique dont il est coréférent un peu à la manière d'une apposition (voir la notion de reprise dans Feuillard (1989 : 138-144)), et alors analysable comme intraclausal. Le raisonnement vaudrait également pour les « doubles marquages » sans préposition, comme c'est le cas dans les deux extraits, où les segments détachés pourraient être considérés comme rattachés (en tant que reprises) aux pronoms *il* (premier extrait), *je* et *c'* (second extrait), et seraient donc intraclausaux.

Enfin, on soulignera des différences de segmentation avec le modèle aixois où « les éléments disloqués à gauche, avec un pronom correspondant dans le noyau verbal, ont par définition leur place dans [la] position de préfixe » (Blanche-Benveniste 1997 : 118) et où les segments détachés de cette sorte formeront par conséquent toujours des unités minimales. En outre, on notera que les constructions du type *A ma sœur, j'offre une bague*, analysées par Béguelin (2000) comme une clause unique, constituent pour Blanche-Benveniste (1997 : 118) une « autre figure de la suite préfixe + noyau : celle des compléments antéposés, sans reprise par un pronom », c'est-à-dire deux unités minimales.

3.5. *Il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans* : un cas exemplaire

A l'intérieur du premier extrait, la suite *il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans* illustre de façon exemplaire à la fois la spécificité de la macro-syntaxe et les différences entre les divers cadres théoriques.

L'analyse du modèle de Paris-III a déjà été indiquée puisque, dans le paragraphe oral « définitif », le premier de ces segments, recatégorisé de rhème en cadre, relève du préambule (et que le deuxième forme le rhème) (voir 3.2).

Le modèle d'Aix offre trois interprétations potentielles principales. La première, celle de deux noyaux séparés, reflétée conventionnellement par la graphie *Il est parti à la guerre de quatorze. Il avait pas dix-huit ans.*, peut être écartée d'emblée car la suite appartient à une même unité maximale, c'est-à-dire, ici, à un même regroupement. Dans la deuxième interprétation, dite par suffixe, dont la signification serait proche de « il est parti à la guerre de quatorze alors qu'il avait pas dix-huit ans », le premier segment constitue un noyau et le deuxième, un suffixe. Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 139 et 140) privilégient cette interprétation, bien que le candidat-suffixe soit alors difficilement reconnaissable. En effet, de manière générale, un suffixe, qui a le même profil intonatif que le noyau, n'est susceptible de se distinguer de celui-ci que par un critère morphologique : lorsqu'il est introduit par des unités telles que *car, si bien que, tandis que...* – ce qui n'est pas le cas ici. Pour Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 139), cette suite « donne l'impression d'être organisée en noyau + suffixe », dans la mesure où le deuxième segment *il avait pas dix-huit ans*, « contenant un verbe assez faible sémantiquement comme *être* ou *avoir*, à effet très statif », succède à un premier segment, *il est parti à la guerre de quatorze*, « contenant un verbe très nettement perfectif ». D'après Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 140), « c'est le décalage hiérarchique entre les deux types de verbes qui semble créer cette relation de noyau à suffixe ». Néanmoins, ces auteurs reconnaissent ne pouvoir alors s'appuyer sur aucun critère formel. Or, une troisième interprétation, dite par préfixe, pourrait être avancée, selon laquelle le premier segment serait envisagé comme préfixe et le deuxième comme noyau. La paraphrase en serait *quand il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans*, qui prendrait sans doute davantage en compte le critère intonatif, plus précisément l'intonation ouvrante pour le premier segment *il est parti à la guerre de quatorze*.

Pour Béguelin (2000), la suite *il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans* est constituée de deux clauses, la première marquée d'un intonème progrédient, la deuxième d'un intonème conclusif indiquant également la fin de la période. « L'incomplétude manifestée par l'intonation suspensive à la fin de la première clause accrédite l'existence d'un [lien] entre les deux événements rapportés » (Béguelin 2000 : 244).

Berrendonner (2004) souligne qu'il peut être tentant, dans un premier temps, de voir dans une suite de cette sorte une illustration de la tendance, attribuée à l'oral, à la juxtaposition paratactique, d'autant que cette suite se paraphaserait en écrit standard à l'aide d'une subordonnée (temporelle) (voir ci-dessus). En revanche, dans un deuxième temps, il serait, selon lui, préférable de considérer de telles suites comme constituées, non pas de deux clauses, mais d'une clause unique. En effet, comme le montrent des « travaux récents d'intonologie (Morel 2001¹⁵ : 163 ; Lacheret 2002¹⁶ : 158) », les deux segments ne sont pas « 'juxtaposés' n'importe comment, mais liés par des marques prosodiques spécifiques (pas de pause entre eux + intonation dominante sur le second + pause après), indiquant qu'ils forment ensemble une unité intonative de rang supérieur » (Berrendonner 2004). Toujours selon Berrendonner (2004), cette « joncture prosodique originale » pourrait alors être analysée comme un subordonnant « de nature prosodique ». Subordonnants prosodiques et subordonnants segmentaux marqueraient de diverses manières une « même » relation de dépendance (micro-)syntaxique. On peut bien sûr se demander, notamment à la suite de Gadet (1997), en relation avec les problèmes de la notion de « variation syntaxique » et de l'utilisation de la paraphrase à des fins, non d'illustration, mais de démonstration : « Est-ce la même chose qui se dit dans ces constructions concurrentes, avec un matériau langagier organisé différemment ? » Est-on de ce fait en droit d'assimiler marqueurs prosodiques et marqueurs segmentaux ?

Quoi qu'il en soit, il découle de ces derniers développements du modèle fribourgeois au moins six possibilités de découpage pour le premier extrait, période susceptible de comporter d'une à quatre clauses :

- Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.*
 Ou : *Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.*
 Ou : *Et mon père, / mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.*
 Ou : *Et mon père, / mon père, il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.*
 Ou : *Et mon père, / mon père, / il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans.*
 Ou : *Et mon père, / mon père, / il est parti à la guerre de quatorze, / il avait pas dix-huit ans.*

4. Derniers éléments de discussion, et conclusion

Dans le cadre de cet article, et notamment en raison de la brièveté des extraits étudiés, il n'a été rendu compte que partiellement des apports de chacun des trois cadres théoriques examinés. Par exemple, n'a pu être évoquée la notion de ponctuant dans le modèle de Paris-III, qui désigne des « marqueurs » terminant souvent le rhème, tels que *quoi, hein, voilà* (Morel & Danon-Boileau 1998 : 48). De façon plus importante, n'a pas été mentionnée la distinction, à l'intérieur du modèle aixois, entre régis et associés, « éléments ayant des formes de compléments mais qui ne sont pas régis par le verbe » (Blanche-Benveniste 1997 : 157), traités de manière privilégiée au niveau macro-syntaxique. De même, la clause du modèle fribourgeois a été présentée ici essentiellement comme « l'unité maximale de la syntaxe de rection », alors qu'elle est également « l'unité minimale de la syntaxe de présupposition » (Béguelin 2000 : 250). A ce dernier titre, elle correspond à « une unité de comportement, ou unité praxéologique, qui a pour but d'introduire un changement dans l'état courant de la mémoire discursive » (Béguelin 2000 : 242), et peut être non verbale (par exemple gestuelle).

¹⁵ Morel, Mary-Annick (2001) Intonation et coénonciation. In N. Peacock (éd.) *Tous azimuths, Glasgow French Research Seminars*. Glasgow UP, 159-186.

¹⁶ Lacheret, Anne (2002) Thèse d'habilitation. Université Paris-X Nanterre.

D'importantes différences entre les cadres théoriques ont été montrées. Le modèle de Paris-III se situe au niveau syntaxique dans une (bien) moindre mesure que les deux autres modèles. Ainsi, dans ce modèle, l'analyse très précise des « 'petits mots' qui balisent l'oral » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 94) – et que l'on trouve notamment dans le préambule – est avant tout énonciativo-discursive. Sont par exemple rangés dans les ligateurs, respectivement discursifs et énonciatifs, *et* et *tu vois*, malgré des propriétés syntaxiques très différentes. De même, en relation avec la moins grande part accordée au niveau syntaxique, le traitement de *oui* et *non* (non représentés dans les extraits), vus comme ligateurs énonciatifs, contraste de façon significative avec celui proposé par le modèle aixois, qui considère ces deux éléments comme coextensifs à des noyaux (voir Blanche-Benveniste *et al.* 1990 : 114 ; Blanche-Benveniste 1997 : 113). Dans les modèles fribourgeois et aixois, les niveaux micro-syntaxique et macro-syntaxique s'articulent différemment. Dans le modèle fribourgeois, le niveau micro-syntaxique et le niveau macro-syntaxique sont conçus comme mutuellement exclusifs (même si, dans les dernières avancées (cf. Berrendonner 2004), le niveau micro-syntaxique est considérablement enrichi aux dépens du niveau macro-syntaxique). En revanche, le modèle aixois admet une manifestation simultanée des deux niveaux, comme le montre, par exemple, le traitement des constructions du type *A ma sœur, j'offre une bague* (voir 3.4), où *à ma sœur*, certes régi et donc analysable à un niveau micro-syntaxique, est aussi considéré, à un niveau macro-syntaxique, comme un préfixe.

Des ressemblances ont néanmoins également pu être notées : le rejet de la phrase comme unité minimale opératoire et une convergence, même si ce n'est que dans une certaine mesure, sur l'unité maximale. En outre, les modèles (aixois et de Paris-III) ayant adopté des unités minimales diversifiées montrent la même propension à les caractériser distributionnellement, en relation à la position, cf. respectivement les successions préfixe - noyau - suffixe - postfixe et préambule - rhème - postrhème. On ajoutera enfin que les trois approches introduisent d'emblée dans l'analyse la dimension prosodique (ce qui aboutit notamment, dans Berrendonner (2004), à un parallèle entre marqueurs prosodiques et marqueurs segmentaux), même si elle est le plus représentée dans le modèle de Paris-III.

En ce qui concerne le traitement plus particulièrement mais pas exclusivement de l'oral, une autre voie semble avoir été peu explorée, qui dissocierait méthodologiquement les niveaux d'analyse syntaxique, prosodique, voire pragmatique au sens large (cf., dans le modèle fribourgeois, la clause également définie comme une unité de comportement), pour se concentrer dans un premier temps sur le niveau syntaxique (voir cependant Le Goffic (à par.) qui segmente un texte oral sans aide suprasegmentale). Cette démarche, qui paraît tout à fait compatible avec une conception uni-systémique de l'oral et l'écrit, pourrait s'appuyer sur une unité minimale qui serait la phrase « syntaxique » (par opposition à la phrase graphique, non opératoire), décrite comme « une structure constituée d'un prédicat et de l'ensemble des rapports de dépendance contractés autour de ce prédicat... » (Feuillard 1989 : 214), où le prédicat est limité à une entité relationnelle et n'est pas nécessairement un verbe. Ainsi définie, la phrase « syntaxique » ne serait pas si éloignée de la clause dès lors que cette dernière est uniquement envisagée comme « îlot de connexité relationnelle »...

Bibliographie

Avanzi, M. (2006). Autour de la notion de macro-syntaxe. *Recherches sur le français parlé* 19.

Béguelin, M.-J. (éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française* 81 : 99-125.

Berrendonner, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique* 21 : 25-36.

Berrendonner, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. In A. Rabatel (éd.) *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 249-264.

Blanche-Benveniste, C., M. Bilger, C. Rouget & K. Van den Eynde (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris : CNRS Editions.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2004). Aménagements progressifs de la syntaxe. *Intercompréhension et inférences*. Reims : Presses Universitaires de Reims, 41-75. *Actes du colloque international EuroSem, 2003*.

Boone, A. (1994). La complétive : un cas de nominalisation externe ? *Travaux de linguistique* 27 : 29-42.

Deulofeu, H.-J. (2003). L'approche macrosyntaxique en syntaxe : un nouveau modèle de rasoir d'Occam contre les notions inutiles ? *Scolia* 16 : 77-95.

Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (éds) *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106.

Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2005). Un corpus numérisé pour la phonologie du français. In G. Williams (éd.) *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 205-217. *Actes du colloque La linguistique de corpus, Lorient, 12-14 septembre 2002*.

Feuillard, C. (1989). *La syntaxe fonctionnelle dans le cadre des théories linguistiques contemporaines*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université Paris-V.

Gadet, F. (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue française* 115 : 5-18.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys. (1^{ère} édition : 2003)

Koch, P. & W. Oesterreicher (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexicon der romanistischen Linguistik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. Tome 1 : 584-627.

Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.

Le Goffic, P. (à par.). Phrase, séquence, période. In D. van Raemdonck (éd.). Louvain : De Boeck Duculot. Actes du colloque international *Modèles syntaxiques*, Bruxelles, 2003.

Morel, M.-A. & L. Danon-Boileau (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.

Morel, M.-A. (2003). Phrase ? Enoncé ? Paragraphe ? Hyperparagraphe ? Quelles unités intonatives et discursives pour le dialogue oral en français ? *L'information grammaticale* 98 : 39-47.

Morel, M.-A. (2007). Le posthème dans le dialogue oral en français. *L'information grammaticale* 113 : 40-46.

La thématisation et l'introduction du topique en français conversationnel : à partir des enquêtes de Dijon et de Roanne

Lidia Likhacheva-Philippe

Laboratoire CLLE-ERSS, Toulouse II. Courriel : Lidia.Philippe@univ-tlse2.fr

1. Introduction

A l'heure actuelle, la thématisation fait l'objet de plusieurs grandes études théoriques et empiriques. Le terme 'Thématisation' ou 'Détachement à gauche' est employé pour désigner une construction syntaxique qui a pour particularité la reprise du constituant détaché par un élément de rappel à l'intérieur de la prédication.

Dans le présent article, je me concentrerai sur plusieurs points. Je donnerai d'abord un aperçu des recherches et des travaux qui portent plus ou moins directement et selon des points de vue spécifiques sur la question de la thématisation. J'examinerai ensuite un certain nombre d'hypothèses sur les fonctions discursives de la thématisation, et plus particulièrement la fonction d'introduction et de changement de topique, en les soumettant par la suite à l'analyse des données du corpus PFC. Et pour finir, je me pencherai sur les limites de l'approche pragmatico-informationnelle de la thématisation en mettant en évidence la nécessité de la prise en compte de la dimension interactionnelle dans l'étude du phénomène de thématisation.

2. Les points d'enquête : Dijon, Roanne

Les analyses du français conversationnel, présentées ici, sont validées sur deux corpus : Dijon et Roanne. Etant donné les objectifs spécifiques de la présente étude, à savoir l'articulation pragmatique et la syntaxe des phrases à Thématisation, le domaine d'analyse est restreint à l'entretien guidé et à la conversation libre transcrits selon le protocole PFC.

Les points d'enquête Dijon-Roanne incluent 17 locuteurs, dont 8 hommes et 9 femmes, issus de milieux socio-économiques divers : étudiants, freelance, employés divers, artisans ou techniciens. Le corpus comprend plusieurs tranches d'âge séparées en trois groupes ici : 20-35 ans, 50-65 ans et 65+. Les principaux paramètres socioprofessionnels sont présentés dans le Tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1. Code, âge, sexe et professions des locuteurs des corpus Dijon, Rouanne

code	âge	sexe	Profession, études
21aml1	24 ans	femme	encore étudiante, <i>niveau bac+4</i>
21acp1	25 ans	femme	encore étudiante en géographie, <i>niveau bac+4</i>
21acl1	25 ans	femme	employée de la fonction publique : surveillante, <i>niveau bac+3</i>
21ama1	26 ans	homme	intermittent du spectacle, <i>niveau bac+2</i>
21amb1	27 ans	femme	traductrice free-lance, <i>niveau bac+4</i>
21abl1	29 ans	homme	intermittent du spectacle, <i>niveau bac+5</i>
21abm1	31 ans	homme	graphiste libéral, <i>niveau bac+5</i>
42amg1	58 ans	femme	employée de bureau au chômage, <i>CAP comptabilité</i>
42acd1	60 ans	femme	retraité : éducatrice spécialisée, <i>bac</i>
42aad1	60 ans	homme	retraité : ajusteur, monteur, agent de planning, dessinateur, informaticien, magasinier, professeur de dessin, releveur de compteurs EDF, <i>certificat d'études</i>
42arf1	63 ans	homme	retraité : tisseur, chauffeur de car tourisme, <i>certificat d'études</i>
42acl1	64 ans	femme	retraité : secrétaire, <i>CAP sténo-dactylo</i>
42ajl1	68 ans	homme	retraité : mécanicien, <i>certificat d'études</i>
42ags1	68 ans	homme	retraité : menuisier ébéniste, <i>CAP menuiserie</i>
42aml1	73 ans	homme	retraité : horticulteur-fleuriste, <i>certificat d'études</i>
42ayd1	82 ans	femme	retraité : couturière, commerçante, <i>certificat d'études</i>
21ash1	86 ans	femme	retraité, <i>Ecole normale d'institutrice</i>

3. Thématization : problèmes de définition

A ma connaissance, la première tentative de décrire et d'expliquer le phénomène de thématization a été entreprise par le grammairien français Bally dans l'ouvrage « *Linguistique générale et linguistique française* » (1932). Depuis, l'intérêt pour la thématization n'a pas cessé de grandir et les travaux sur ce thème se sont multipliés.

Les linguistes admettent généralement que les exemples comme ceux qui suivent constituent des occurrences de thématization ou de détachement à gauche :

- (1) E1 : Et Marie¹, **elle** est en quelle classe ? (42amg1g)
- (2) MA1 : La parole, **ça** marche toujours bien, tu t'es mis d'accord, et puis les actes, **ça** pêche toujours plus ou moins quoi. (21ama1g)
- (3) MA1 : Mes amis ça fait quand même une dizaine d'années que je **les** ai. (21ama1g)
- (4) CD : Mes frères euh, maman était sévère **avec eux** aussi, mais un petit peu moins. Elle leur laissait la permission de sortir. (42acd1g)

Quel que soit le cadre théorique ou l'intérêt spécifique de l'étude, les avis s'accordent sur au moins trois points : *les constructions thématisées* 1) se caractérisent par le détachement d'une unité syntaxique, à gauche de la prédication immédiatement suivante ; 2) contiennent un élément de rappel à l'intérieur de la prédication qui renvoie au constituant détaché ; et 3) sont

¹ Tous les noms sont systématiquement changés au sein des exemples.

universelles au sens où toutes les langues semblent avoir une structure syntaxique équivalente qui permet le codage formel de la relation *topique+commentaire* (cf. Gundel, 1988b : 17-22 ; Lambrecht, 1981).

Le terme *thématisation* remonte étymologiquement à la notion de thème pragueois dans la mesure où il s'agit d'une structure syntaxique qui permet à une entité, référentielle ou non référentielle, d'accéder au statut du « thème », associé généralement à l'information donnée.

Le choix terminologique a suscité de nombreux glissements et extensions de la notion de thématization. Même si le terme *thématisation* est choisi par certains linguistes (entre autres Berthoud, 1996 ; Martin, 1981) pour dénommer un type particulier de détachements à gauche, ses origines étymologiques ont permis à certains linguistes d'assimiler la thématization au placement de tout constituant syntaxique en début de phrase sans qu'il y ait nécessairement reprise à l'intérieur de la prédication. Pour ces auteurs, il y a une corrélation entre la position initiale dans la phrase, extra-prédicationnelle ou intra-prédicationnelle, et le rôle de thème. Dans cette optique, placer un constituant en position frontale est un moyen syntaxique de marquer le thème de la phrase, autrement dit, de lui attribuer le statut d'information donnée (Lotfipour-Saedi & Rezai-Tajani, 1996 ; Franckel et Paillard, 1999).

- (5) In water polo, the team of the country was defeated. (Lotfipour-Saedi & Rezai-Tajani, 1996: 240)
- (6) The authorities (in this country) did not pay attention to the subject. (*op. cit.*: 241)
- (7) The subject was not paid attention to. (*ibid.*)

D'après Lotfipour-Saedi et Rezai-Tajani, il y a thématization dans chaque phrase au sens où thématizer ne signifie rien d'autre que d'attribuer le statut 'thématique' à toute entité discursive de par son placement en début de phrase.

A mon sens, cette approche de la thématization, outre qu'elle ne tient pas compte des différences entre les expressions linguistiques, tant au niveau informationnel qu'au niveau pragmatique, s'avère inopérante dans la mesure où l'analyse thémo-rhématique de l'énoncé l'est également (voir pour la discussion Gómez-González, 2000).

Associer la thématization au placement d'un constituant syntaxique en début de phrase revient à dire que tout énoncé a une organisation bipolaire de type thème-rhème et que le premier constituant est thème par défaut. Ce postulat est erroné de deux points de vue. Premièrement, la réalité cognitive de l'information est plus complexe et nuancée. D'ailleurs, plusieurs études² ont mis en évidence le fait que l'accessibilité cognitive du référent varie en fonction de la source de l'activation, de ses liens cognitifs avec d'autres éléments déjà mentionnés, des présuppositions faites par le locuteur concernant la présence ou l'absence d'un élément d'information dans l'état attentionnel immédiat aussi bien que dans la mémoire à long terme de l'interlocuteur. Deuxièmement, il n'y a pas nécessairement corrélation entre la première place dans la phrase et le rôle thématique : de nombreux exemples que l'on peut trouver dans le discours, écrit ou oral, infirment l'hypothèse selon laquelle la première position dans la chaîne linéaire de la phrase est nécessairement thématique.

Etant donné les ambiguïtés et les difficultés liées à la conception de la thématization en termes de l'opposition pragueoise *thème/rhème*, le terme 'thématisation' sera utilisé ici au sens étroit

² Voir « *The Givenness Hierarchy* » de Gundel (1993), l'« *Assumed Familiarity Scale* » de Prince (1981) et « *The Topic Acceptability Scale* » de Lambrecht (1994).

pour désigner le détachement à gauche qui a pour particularité la reprise du constituant détaché par un élément de rappel à l'intérieur de la prédication.

4. Thématization et marquage du topique

Le point de départ dans les études pragmatiques de la thématization à l'oral est l'idée selon laquelle une construction thématized est un moyen de marquage intonosyntaxique de la relation *topique/commentaire* où le topique est encodé par le constituant détaché à gauche, et le commentaire – par la prédication adjacente :

[...] a way of overtly marking the articulation of a sentence into two parts, the first referring to what it is the sentence is about (topic), and the second expressing what the sentence has to say about that referent (comment). (Barnes, 1985: 9)

L'analyse pragmatique et informationnelle de la thématization prête à discussion. Ceux qui remettent en cause le statut topical du constituant détaché à gauche mettent en avant le caractère intuitif et instable de la notion en jeu, à savoir *le topique* :

[...] following Halliday's (1967) definition of topic [...] as the initial constituent, ascribing the function of topic-marking to Left-Dislocation is entirely circular: speaker utters a Left-Dislocation so as to mark the initial constituent as the topic, and that constituent is the topic solely because it occurs as the initial constituent. [...] One problem with such an approach, intuitive though it may be, is the lack of an algorithm for determining what exactly is about what and how exactly information is retrieved or stored. A more troubling problem, however, is that, even at an intuitive level, such an approach fails to account for all the data... (Prince, 1997: 119)

Prince reproche à la notion de topique l'impossibilité d'être établie algorithmiquement. La nécessité d'une telle démarche n'est pas toutefois explicitée dans l'argumentation de Prince. Les critiques de l'auteur se basent, me semble-t-il, sur une conclusion erronée concernant le fonctionnement du topique dans une construction thématized. La fonction de topique est attribuée au constituant thématized non pas parce qu'il apparaît en position initiale dans l'ordre linéaire de la phrase, mais parce que l'on peut établir une relation d'à-propos entre le référent du SN détaché et le reste de l'énoncé. La valeur topicale du SN thématized se manifeste à plusieurs niveaux : premièrement, le statut topical est confirmé dans la prédication immédiatement suivante où le SN détaché est repris préférentiellement par un pronom, c'est-à-dire un marqueur référentiel de saillance pragmatique élevée, associée généralement au statut de topique ; deuxièmement, l'entité topicale se caractérise par un schéma intonatif particulier qui la rend perceptivement proéminente (Delais-Roussarie *et al.*, 2004 ; Geluykens, 1992 ; Lacheret et François, 2003 ; Rossi, 1999).

Il est évident bien sûr que la seule constatation de l'intérêt de nombreux linguistes pour le potentiel de la construction thématized en tant que moyen de codage formel de la relation *topique/commentaire* ne garantit pas l'applicabilité du schéma informationnel *topique/commentaire* à toutes les occurrences de détachements à gauche.

Toutefois, dans la plupart des cas, il est possible de mettre en évidence le statut topical du SN détaché en utilisant le test de marquage métadiscursif du topique et le test de questionnement (cf. Gundel, 1988b : 48-52). Le premier test implique que le constituant détaché à gauche peut être précédé d'une préposition ou d'une locution prépositionnelle³ se spécialisant dans

³ Il est à noter que les détachements avec locution prépositionnelle jalonnent principalement les registres d'écrit et d'oral préparé. Dans le discours oral spontané, elles sont remplacées par des constructions thématized sans

l'introduction métadiscursive du topique : *about, as concerns, as for, as regards, as to, concerning, for, on, speaking of, talking of, etc.* :

- (8) (Concerning) the article on pronouns, Bill said Mary told him the article wasn't worth reading. (Gundel, 1988b: 48, ex. 5b)
- (9) (As for) beans, I don't like beans at all. (*ibid*, ex. 5d)

La topicalité des référents des thématisés se laisse également vérifier par des questions paraphrases de type *what about* (Gundel, *op. cit.*: 56) :

- (10) JF: This girl, is **she** still at Santa Barbara? (*ucadg1i*)
- (11) What about this girl, is **she** still at Santa Barbara?
- (12) TB: His mom, **she's** actually from Mexico she's one of twelve or so children, and by the time they came from Mexico to the United States she was, I don't know about a teenager, maybe ten, or twelve. (*ucatb1i*)
- (13) What about his mom, where is **she** from?

Suivant Gundel (*ibid.*), le marqueur discursif de topicalité « *about* » est ancré dans la structure logique sous-jacente de la phrase avec détachement à gauche ; c'est-à-dire qu'une phrase à thématisation, affirmative ou non, sous-tend en quelque sorte une réponse à une question à propos du référent du constituant sur lequel porte la thématisation (*op. cit.*: 57).

Ceci dit, les tests de topicalité semblent ne pas s'appliquer systématiquement, ce que les opposants de l'analyse en question mettent en avant dans leur argumentation. Par exemple (cf. Prince 1997 : 120) :

- (14) It's supposed to be such a great deal. The guy, when he came over and asked me if I wanted a route, **he** made it sound so great. Seven dollars a week for hardly any work. And then you find out the guy told you a bunch of lies. (Terkel, 1974: 13, cité par Prince, *op. cit.*)
- (15) A: It's supposed to be such a great deal.
B: #What about the guy?
A: The guy, when **he** came over and asked me if I wanted a route, **he** made it sound so great. Seven dollars a week for hardly any work. And then you find out the guy told you a bunch of lies. (Prince, *ibid.*)

Le test de questionnement s'applique mal ici. Toutefois, le fait que l'on ne peut pas paraphraser certaines occurrences de la thématisation à l'aide d'une question '*What about... ?*' ne signifie pas que le référent du thématisé n'a pas de potentiel de topique. Le test '*What about... ?*' réussit seulement si le référent du thématisé est saillant et accessible dans l'état attentionnel des interlocuteurs. En faisant accéder le référent au statut de topique par une question '*What about... ?*', le locuteur affiche la présomption d'accessibilité topicale élevée du référent dans la conscience de l'interlocuteur. Si la question '*What about... ?*' était utilisée

marqueur discursif. A titre indicatif, j'ai relevé une seule occurrence de la thématisation avec marqueur discursif dans le corpus français, et aucune occurrence dans le corpus anglais. Il semblerait que dans l'écrit l'utilisation des constructions détachées avec marqueur spécialisé s'explique par les mêmes intentions pragmatiques que celle des constructions thématisées sans marqueur que l'on retrouve dans l'oral spontané : « In order to accommodate the functional need for NP detachment, written languages often resort to constructions of the *as-for* type [...], which are detachment constructions in disguise » (Lambrecht, 1994: 182).

après que le référent a été introduit, la paraphrase perdrait son caractère marqué et deviendrait adéquate :

- (16) A: It's supposed to be such a great deal. *The guy*...
B: What about the guy?
A: when **he** came over and asked me if I wanted a route, **he** made it sound so great. Seven dollars a week for hardly any work. And then you find out the guy told you a bunch of lies.

En parlant de la thématization du point de vue de la gestion des topiques dans le discours, il convient en effet de distinguer les cas où le référent vient d'accéder au statut de topique de par sa reprise (confirmation), fonctionne déjà comme topique (maintien) ou a été topique (relance) des cas où le référent n'a pas encore été intégré au modèle de discours (introduction).

5. L'approche pragmatico-informationnelle de la thématization

Malgré les difficultés liées à l'identification de 'ce dont on parle' et les réticences exprimées à ce sujet par certains auteurs (Chafe, 1976 ; de Fornel, 1988 ; Pekarek Doehler, 2001 ; Prince, 1997), l'intérêt pour le rôle de la thématization dans la gestion des topiques ne fait que s'accroître : de nombreuses études en témoignent bien : Ashby (1988) ; Barnes (1985) ; Berthoud (1996) ; Geluykens (1992) ; Givón (1983) ; Gregory & Michaelis (2001) ; Grobet (2002) ; Gundel (1988a), (1988b) ; Hidalgo (2002) ; Lambrecht (1981), (1994), (2001) ; Larsson (1979) ; Rossi (1999).

Plusieurs études empiriques (Ashby, 1988 ; Barnes, 1985 ; Berthoud, 1996 ; de Fornel, 1988 ; Pekarek Doehler, 2001 – pour le français ; Geluykens, 1992 ; Gregory & Michaelis, 2001 – pour l'anglais) mettent en évidence le fait que l'utilisation des constructions thématisées correspond aux principales étapes dans le processus de la gestion des topiques : a) *l'introduction d'un nouveau topique dans le discours vs. le changement du topique* (1); b) *la réintroduction d'un topique désactivé* (2) ; c) *le déplacement de l'attention d'un topique à l'autre* lorsque le contexte antérieur contient deux ou plusieurs chaînes topicales simultanées (3).

- (1) [1] ML : Oh, ben lui [le patron] il était ben euh.
[2] JL : C'est pas pareil oui, il aurait peut-être été mieux dans ce sens-là. Mais plus dur autrement.
[3] ML : Oui au boulot, il était euh.
[4] CD : Oui parce que pour la formation, il a fait son apprentissage
[5] JL : Ouais, non mais il était euh, donc euh, il était dur avec les ouvriers, mais dur avec lui-même, hein.
[6] E2 : Et oui.
[7] JL : Tous les jours à six heures il était au boulot, jusqu'à euh, dix heures du soir, hein.
[8] E2 : Ah oui. Et euh, et *des anciens comme vous*, il y **en** a eu beaucoup qui euh, qui ont eu quarante-cinq ans de présence ?
[9] JL : Ah ben non, il y en a pas eu d'autres, non.
[10] E2 : Non ?
[11] JL : Mais il y en a qui ont eu trente-cinq ans, par là. (42aml1)

Dans la question '*Des anciens comme vous, il y en a eu beaucoup qui ont eu quarante-cinq ans de présence ?*' la construction thématisée permet au locuteur de clore le topique précédent, à savoir 'le patron', et d'annoncer un nouveau candidat au topique. Ainsi, la thématization permet à la fois d'introduire un nouveau topique et de changer le topique en cours. Sur le plan de l'organisation séquentielle de la conversation, les deux tours de parole [8] et [9] constituent une paire adjacente au sens de Sacks (1987). La proposition est une

question ouverte en X de type ‘oui ou non’ qui a pour effet d’inciter le locuteur à préciser le nombre d’anciens qui ont eu quarante-cinq ans de présence. La forme de la question indique que le locuteur prend pour acquis le fait qu’il existe des anciens qui ont eu autant d’années de présence que son interlocuteur. Ce qu’il pose, c’est le fait que leur nombre lui est inconnu. Le principe de l’organisation préférentielle d’une paire adjacente, défendu par Sacks (*op. cit.*), veut que l’interlocuteur tienne compte dans sa réponse des conditions de pertinence projetées par la question. Le locuteur *JL* en tient en effet compte mais de façon minimale : il rectifie la présupposition de son interlocuteur en posant qu’il est seul à avoir quarante-cinq ans de présence.

La deuxième fonction de la thématisation mentionnée fréquemment dans la littérature sur la question est la réintroduction d’un topique désactivé. Cette fonction est pragmatiquement proche de la première au sens où la réintroduction du topique peut s’accompagner du changement du topique actif comme dans l’exemple qui suit :

- (2) (*La locutrice a deux petites filles : Lily et Marie. L’attention des interlocutrices se déplace d’une fille à l’autre tout au long de l’entretien*)
- [1] E1 : Madeleine parle-moi de tes petits-enfants.
 [2] MG : Eh bien donc je il y a Marie qui vient d’avoir sept ans qui est la, la fille de Frédéric comme tu sais qui est <E1: Oui.> en Lorraine. Et puis euh, on a Lily qui est que tu connais pas. Euh qui est la fille de Jean-Pierre donc Lily vient, aura un an dans quelques jours puisqu’elle est née le trente avril. [...]
 [3] E2 : Elle [Lily] baragouine un petit peu ?
 [4] MG : Oui, oui, oui alors il faut décrypter mais enfin bon euh. Euh elle dit bien quand même ‘bonjour’. Elle nous fait des petits coucous avec ses mains. Elle sait faire les marionnettes et puis bon ben le reste elle baragouine il faut décrypter quoi. Mais enfin elle commence bien à dire surtout ‘papa’. ‘Maman’ c’est un peu plus difficile mais bon ça vien/ ça viendra quoi. Donc on se régale de la voir évoluer d’une semaine à l’autre. Surtout quand on reste huit jours sans la voir euh. Elle fait, elle fait plein de choses qui, qu’elle a pas l’habitude de faire quoi donc on la voit vraiment grandir là. Voilà donc euh.
 [5] E1 : Et *Marie*, **elle** est en quelle classe ?
 [6] MG : Et Marie et ben cette année elle est donc en CP. C’est sa première année voilà donc euh. (42amg1g)

La phrase injonctive en début de discours introduit un topique « pluriel » : ‘les petits enfants’. Avant d’entreprendre une quelconque expansion sur le plan thématique, la locutrice *MG* pose l’identité référentielle du topique, visé par l’interlocuteur, en introduisant successivement deux référents ‘Marie’ et ‘Lily’. Dans le troisième tour, l’enquêtrice focalise son attention uniquement sur le référent ‘Lily’ en projetant ainsi une continuation thématique quant à l’information requise dans la réponse. La locutrice *MG* remplit les conditions de pertinence projetées de façon maximale : le tour [4] est entièrement consacré au topique ‘Lily’, de telle sorte que le deuxième topique ‘Marie’ se trouve complètement écarté de la scène discursive. Malgré sa désactivation, le topique ‘Marie’ reste semi-actif dans le modèle de discours des interlocuteurs, donc accessible sur le plan informationnel. Toutefois, étant donné que le centre d’attention des interlocuteurs est occupé pendant un certain temps par un seul topique, ici ‘Lily’, la transition du topique actif au topique désactivé ne peut pas se faire sans marqueurs linguistiques qui permettent d’amortir une rupture thématique entre ce qui précède et ce qui suit. Dans ce sens, la thématisation se présente comme un régulateur syntaxique et pragmatique de transition : le locuteur utilise 1) la position extra-prédicationnelle à gauche pour refocaliser l’attention immédiate des interlocuteurs en annonçant le topique qu’il veut réactiver, et 2) la reprise du constituant détaché dans la prédication immédiatement suivante – pour confirmer la fonction pragmatique du référent dans la structure informationnelle de l’énoncé : topique.

Dans le même segment de discours, deux topiques actifs, et en l'occurrence, deux chaînes topicales peuvent co-exister simultanément. Dans ce cas, la mobilisation au niveau local de l'un des topiques actifs n'entraîne pas la désactivation de l'autre au sens où le déplacement de l'attention d'un topique à l'autre a un caractère instantané, la progression des deux topiques se faisant de façon parallèle, suivant le schéma : $Top_{(1i)} - Comment / Top_{(1j)} - Comment ; Top_{(2i)} - Comment / Top_{(2j)} - Comment$, etc. Le développement simultané de deux ou plusieurs topiques dans le même segment de discours s'explique souvent par la complémentarité sémantique ou pragmatique des topiques et par leur mise en contraste (cf. Lambrecht, 1994 : 183).

A ce sujet, Cornish (1998 : 22-23) fait remarquer à juste titre que la co-existence de plusieurs référents actifs dans le même segment de discours se fait non seulement entre le macro-topique et un topique local, mais aussi entre deux ou plusieurs topiques locaux, en plus du macro-topique.

Prenons l'exemple suivant :

(3) E : Ils [tes parents] font quoi ?

MA : Ben, ils sont chercheurs. Ma mère euh, ils sont chercheurs en agronomie quoi. Quoi mon père il est à l'INRA. Et puis ma mère elle est euh, embauchée par le C.N.R.S., elle bosse à la fac euh, elle fait de la recherche euh végétale aussi. Quoi ça dépend. Elle, elle a fait du végétal, et puis elle a fait aussi les trucs les trucs comme ça, les petites bestioles aussi quoi, actuellement elle est plus sur les petites bestioles je crois.

E : Donc euh, au niveau d'études, ça fait un truc euh ?

MA : Ben, mon père il a, il a le, il a la, la thèse, il a une thèse quoi, donc euh. Et puis ma mère par contre, elle a arrêté avant, elle est ingénieur d'études, elle donc, elle doit être, elle doit être au niveau D.E.A., un truc comme ça, je pense. Elle, je pense que ouais deux ans après la maîtrise, ouais D.E.A. c'est un an après la maîtrise ? Ouais, je pense qu'elle est à peu près à ce niveau là. Mon euh. Elle, elle est ingénieur d'études et mon père il est directeur de recherche, donc euh, il y a, il doit y avoir deux, trois crans entre eux. (21ama11)

La question de l'enquêteur porte sur les parents de MA. La continuité thématique projetée par la question est respectée dans la réponse de MA au sens où le locuteur enchaîne par rapport au topique déjà actif 'les parents', exprimé dans la question et la réponse par un marqueur d'accessibilité forte, à savoir le pronom personnel clitique *ils*. Le locuteur maintient le topique dans les deux clauses successives : 'ils sont chercheurs' et 'ils sont chercheurs en agronomie quoi'. Le commentaire de la première clause est repris intégralement dans la seconde avec comme précision 'en agronomie'. Etant donné la particularité sémantique des noms collectifs de parenté *couple, famille, parents*, etc., il paraît tout à fait naturel que le référent superordonné puisse donner lieu à l'utilisation des référents relationnellement et sémantiquement dépendants. En effet, le nom *les parents* véhicule en premier lieu un concept fonctionnel à deux places : *père* et *mère*. L'association des deux référents au référent superordonné 'les parents' se fait toutefois par le truchement du rôle social vis-à-vis d'un tiers, à savoir un(des) enfant(s), ici le locuteur. Les deux référents se caractérisent par ailleurs par une solidarité et une dualité vis-à-vis l'un de l'autre eu égard à une relation de réciprocité de type *mari-femme*.

Lorsque la thématization porte sur ce type de référents, sa fonction principale consiste, d'une part, à marquer le déplacement de l'attention d'un topique à l'autre, et d'autre part, à mettre en contraste les topiques sémantiquement ou pragmatiquement liés.

En associant la notion de contraste à celle de topicalité, on devrait poser explicitement ce que l'on entend par 'contraste' ainsi que la façon dont le concept de contraste s'applique aux topiques. Selon Taglicht (1984 : 42-52), la notion de contraste repose sur la nature binaire de l'opposition : pour qu'il y ait contraste, il faut qu'une entité de discours soit mise en contraste, c'est-à-dire opposée à l'autre. L'auteur attire l'attention sur le fait que dans une relation de contraste l'un des deux pôles opposés peut rester implicite :

Contrastiveness may be explicit or implicit. If it is explicit, both members of the pair of opposites are present in the utterance [...]. If it is implicit, only one of the pair of opposites is present, but the form of the utterance conveys the implication of something unsaid which would have contained the other member of the pair. (Taglicht, 1984: 47, cité dans Geluykens, 1992: 85)

Il est à noter que la notion de contraste telle qu'elle est envisagée par Taglicht implique également l'idée de nouveauté informationnelle véhiculée par le constituant mis en contraste : « an opposite is contrastive if and only if it is new » (*op. cit.* : 46). Sur ce point, je soutiens la position de Geluykens (1992) et de Lambrecht (1981, 1994) mettant en cause l'idée que la nouveauté informationnelle est une condition préalable au phénomène de contraste. Le postulat de Taglicht ne tient pas dans la mesure où l'accessibilité référentielle et les effets de contraste sont à même de s'associer au niveau des topiques sémantiquement ou pragmatiquement liés, comme dans l'exemple qui suit :

- (4) [1] E1 : Madeleine parle-moi de tes petits-enfants.
 [2] MG : Eh bien donc je il y a Marie qui vient d'avoir sept ans qui est la, la fille de Frédéric comme tu sais qui est <E1: Oui.> en Lorraine. Et puis euh, on a Lily qui est que tu connais pas. Euh qui est la fille de Jean-Pierre donc Lily vient, aura un an dans quelques jours puisqu'elle est née le trente avril. Donc le jour de la fête de son papy là le jour de la Saint Robert elle est née. Alors c'est une c'est une bonne petite fille. Puis alors *celle-ci* j'en profite parce que *Marie* malheureusement comme **elle** était loin je la voyais deux fois dans l'année. (*42amg1g*)

L'exemple (4) montre bien que la thématization et la mise en contraste des référents discursivement saillants ne sont pas mutuellement exclusives. Toutefois, il n'y a pas et ne peut pas y avoir symétrie entre la mise en contraste des topiques et des focus. Suivant Lambrecht (1981 : 72), la différence entre les topiques de contraste et les focus de contraste relève de la différence entre « *comparaison* » et « *contradiction* » :

In comparing two given items (two topics) one may often want to switch from one to the other in a parallel fashion. This may be illustrated with English phrases *as for NP* and *NP on the other hand*. The first of these phrases is usually considered to be a topic-introducing phrase, whereas *on the other hand* has the function of introducing the second term of comparison. [...] comparison and contradiction are fundamentally different: comparison (occasionally) negates aspects predicted of two different things; contradiction negates the thing itself. (Lambrecht, 1981 : 72)

Il s'ensuit donc que dans la paire de deux topiques liés par une relation de contraste, tout apport, ajout ou modification dans l'état du stock d'informations pragmatiques des interlocuteurs se fait dans la partie 'commentaire' de la prédication, le statut présupposé des référents des topiques restant stable par définition. Par contre, lorsque la mise en contraste porte sur le focus, les changements ou les ajustements souhaités par le locuteur portent nécessairement sur l'un des éléments d'information à fonction de focus qui reste par ailleurs dans le champ de l'assertion. Comparez :

- (5) *Nous*_[top] **on** fera le pot en fin de saison mais *eux*_[top] **ils** le font maintenant.
 (6) Ce n'est pas *nous*_[focus] qui font le pot, ce sont *eux*_[focus].

6. L'introduction vs. le changement de topique dans le discours

Le recours à une structure syntaxique spécialisée dans l'articulation pragmatique de l'énoncé en *topique/commentaire* se fait en fonction des conditions discursives différentes. En installant ou reprenant un référent dans le discours, le locuteur accomplit un travail discursivo-cognitif de mise à jour et de refocalisation instantanée du modèle de discours. La présomption que fait le locuteur concernant le degré de saillance mémorielle du référent dans l'état attentionnel de l'interlocuteur a une incidence directe sur le choix du marqueur référentiel (pronom, SN défini ou indéfini) et sur l'interprétation de la visée pragmatique de la thématisation.

La thématisation d'un référent déjà actif et immédiatement accessible en mémoire discursive se présente comme moyen de maintien et de confirmation du centre d'attention déjà établi (Cornish, 1990 : 83), alors que la thématisation d'un référent présumé absent du modèle de discours a pour effet la refocalisation instantanée de l'état attentionnel des interlocuteurs sur un nouveau candidat au topique. Dès lors, le codage macro-syntaxique de la relation *topique/commentaire* dans une construction thématisée n'implique pas l'applicabilité des tests de topicalité à tout référent introduit en position thématisée dans la mesure où le référent du thématisé peut être nouvellement activé, semi-actif (inférable) ou réactivé.

Le statut cognitif du SN thématisé sur « l'échelle de l'accessibilité topicale »⁴ dépend de plusieurs paramètres, à savoir : 1) le déroulement temporel de la conversation – début, milieu, fin ; 2) l'alternance des tours de parole et leurs caractéristiques distributionnelles ; 3) la configuration de l'état du stock d'informations pragmatiques en mémoire discursive et en mémoire à long terme des interlocuteurs au moment de la parole ; 4) les dynamiques interactionnelles liées à la gestion concurrentielle des topiques et des tours de parole.

L'introduction du topique varie en effet suivant qu'elle se fasse en début de conversation ou à l'intérieur de la conversation. Dans le premier cas, l'introduction du topique se fait à contexte « vide », c'est-à-dire sans lien thématique avec le contexte antérieur. Tandis que dans le deuxième cas, l'introduction du topique se fait en rapport avec les informations déjà stockées dans le modèle de discours depuis le début de l'interaction conversationnelle. Il peut s'agir alors d'un changement de topique, d'une réorientation thématique ou d'une expansion vers l'aspect particulier du topique en cours. Comparez :

(7) **Au début d'une conversation :**

E1 : Colette, parlez-moi de *l'éducation que vous ont donnée vos parents*.

C : Ouh là, une éducation mon dieu euh fort sévère, mais que, avec du recul je regrette pas, finalement. (42acd1g)

(8) **A l'intérieur d'une conversation :**

[1] ML : Je suis arrivée euh, je leur ai dit euh, ce que je faisais, ce que j'avais fait euh, au conservatoire et tout ça, ils m'ont prise sans examen. Ils m'ont dit : 'Bon ben vous allez en deuxième année et tout', et puis comme j'avais jamais vu, enfin tu sais des grilles d'accords et tout ça et puis euh. Tu sais c'est euh, c'est *a/*, avec des lettres, c'est pas des notes en fait. Enfin, les, les, ouais, et ça je connaissais pas du tout euh, rien, et j'ai dit : 'Non, non, moi je veux pas euh. Je vais en première année.' Résultat des courses euh, je me suis fait euh, pff. Je me suis retrouvée dans un groupe euh, où les gens euh, avec leur instrument, ils étaient débutants, et techniquement ils étaient nuls quoi, enfin ils commençaient. Donc moi euh, Ben je me suis ennuyée, et au bout d'un moment, tu vois, j'ai

⁴ Lambrecht (1994: 165-171).

laissé tomber, alors que si j'avais commencé en deuxième année, euh, j'aurais dû cravacher pendant un mois, et puis après euh.

[2] E : Ben ouais hein, parce que enfin c'est quand même euh. (*rires*)

[3] ML : Ouais non, je sais, non mais je te dis j'ai fait ma feignasse, c'est tout quoi. Mais bon, et puis il y a avait que des mecs, enfin pff. Et puis *le prof* euh, je l'aimais pas, de toute façon (*rires*). (21aml11)

Etant donné le format asymétrique de l'entretien guidé en (7), l'organisation thématique de la conversation est placée sous la responsabilité de l'enquêtrice. Le fait que le topique est introduit au début de l'entretien a des avantages supplémentaires sur le plan pragmatique, à savoir : l'absence de contraintes sur le choix thématique du premier topique de discours ainsi que le caractère macro-structurant d'un tel topique pour le discours à venir. Les particularités de l'introduction de topiques en début de discours ont d'ailleurs été remarquées par Gramley et Pätzold :

The topic that is the first to be mentioned in a conversation is of special importance as it is the only one which Ss [Speakers] are free to choose; all others are determined to a greater or lesser extent by what has gone before. (Gramley & Pätzold, 2003: 188)

Etant donné que les interactants dans l'entretien guidé se connaissent mal, ils sont supposés ne pas avoir un arrière-fond commun de représentations conceptuelles, relatives au vécu personnel et à l'expérience intersubjective. Il s'ensuit donc que les référents à statut cognitif *familier*⁵ sont *a priori* exclus en tant que candidats au rôle de topique. Autrement dit, le locuteur ne peut pas construire un rapport d'à-propos entre un référent, présumé absent de la mémoire à long terme de l'interlocuteur, et un commentaire ; d'où la nécessité de la spécification préalable d'un tel référent. Dans l'exemple ci-dessus (conversation libre), l'introduction du topique à statut cognitif *familier* ne demande pas la spécification « existentielle » du référent parce que le locuteur présuppose que l'existence du référent en question est tenue pour acquise par son interlocuteur :

(9) E : Vous allez signer sur une grosse boîte (*rires*), pour dix albums ?

BL : Ouais, pas sûr hein. <E : (XX) bien cinq ans.> Je sais pas. Non ça serait peut être pas mal au niveau sécurité de signer, ouais mais. On verra.

E : Et *François*, il fait quoi lui euh ? C'est quoi ses, il est aussi intermittent ? (21abl11)

En (7), le domaine conceptuel du topique 'l'éducation que vous ont donnée vos parents' fait appel aux connaissances générales (encyclopédiques et culturelles) du monde, supposées partagées par tout interlocuteur. L'installation du topique dans le discours repose sur le mécanisme conversationnel connu sous le nom de « *elicitation* » (Chafe, 1994 : 123). L'*elicitation* s'établit à partir d'une séquence de tours de parole plus ou moins longs avec la participation de deux ou plusieurs interactants. L'avancement du topique s'effectue grâce à la contribution alternée des participants. Les rôles des interlocuteurs diffèrent toutefois en ce qui concerne l'apport d'information : quel que soit le topique que le locuteur choisisse de lancer (« *eliciter* »), seul son interlocuteur est en mesure de satisfaire son besoin d'information. Dans cette optique, le topique n'est pas uniquement 'ce dont on parle', mais 'ce que je trouve intéressant pour le discours' ou 'ce à propos de quoi je voudrais obtenir de nouvelles informations' (*ibid.*). En exerçant son droit de gestion thématique, l'enquêtrice en (7) recourt

⁵ Il s'agit ici des référents présumés partagés et stockés en mémoire à long terme, et ce indépendamment du fait qu'ils ont été activés ou non dans le discours : « The addressee is able to uniquely identify the intended referent because he already has a representation of it in memory (in long-term memory if it has not been recently mentioned or perceived, or short-term memory if it has » (Gundel *et al.*, 1993: 278).

notamment au mode impératif. L'introduction du topique est ainsi associée aux instructions métalinguistiques qui portent sur la forme de l'acte : 'parler'.

Pour ce qui est des choix thématiques, dans la suite de l'entretien en question, le topique 'l'éducation que vous ont donnée vos parents' accède au statut de macro-topique et le garde tout au long du discours grâce aux sèmes génériques du référent 'éducation' qui servent ultérieurement de point de « référence subjective »⁶ à l'activation des topiques sémantiquement liés.

En (8), la locutrice *ML* parle de ses études au conservatoire. Le référent 'le prof' dans le troisième tour de parole acquiert le statut de topique ou, pour être plus précise, de topique dérivé en vertu de sa relation associative avec les référents 'études' et 'conservatoire' (cf. Dik 1997 : 323-325). En effet, suivant la Théorie de la Grammaire Fonctionnelle Néerlandaise, lorsque le topique a été installé dans le modèle de discours des interlocuteurs, il bénéficie non seulement du statut de topique donné, mais il est à même de partager ce statut avec tout autre référent qui peut en être issu. Le référent sémantiquement dépendant du topique actif devient topique dès son premier emploi. La possibilité de fonctionner sur le mode du *Topique Donné* tient dans l'exemple (8) au fait que le référent 'le prof' garde les traces implicites du macro-topique 'les études de *ML* au conservatoire' autour duquel s'organise le segment discursif en question :

(10) Et puis *le prof* [au conservatoire où j'ai fait mes études], je l'aimais pas, de toute façon.

L'anaphore associative en jeu est de type *fonctionnelle* au sens de Kleiber (2001 : 347). Le contenu sémantique de 'le prof' sous-tend que le référent en question « remplit une fonction ou un rôle caractéristique dans un ensemble » qui est dénoté ici par le déclencheur d'antécédent 'le conservatoire'. A la différence de l'exemple (7) où l'introduction du nouveau topique en début de discours ne subit pas les contraintes liées aux exigences de la cohérence et continuité thématique, l'introduction du topique en (8) se fait en fonction de la ligne thématique du segment antérieur.

Notons à ce propos que l'introduction de topiques dans le discours relève par définition du caractère interactif de la conversation et fait écho aux fonctions interactionnelles définies par Pekarek Doehler (2001) et de Fornel (1988) en termes de gestion des tours de parole et des positionnements interlocutifs.

Rigoureusement parlant, l'introduction d'un nouveau référent dans une conversation n'est pas un acte accompli qui suffit en soi pour que le référent accède au statut de topique de discours. Annoncer un topique ne donne pas de garantie quant au développement thématique ultérieur de la conversation au sens où le topique est sujet à rejet ou à adoption par les interlocuteurs.

A ce propos, Simeoni et Fall (1992) font remarquer à juste titre que dans la conversation :

[...] tout se passe comme si la prise de conscience par l'un des participants que le contenu idéationnel, ou contenu de pensée, du « topique » posé par l'interlocuteur diffère du sien propre et le conduit à progresser par tâtonnements plus marqués lorsque le tour de parole lui échoit. Le « topique » devient alors le véritable enjeu de l'interaction, chaque participant s'efforçant de s'en assurer le contrôle. (1992 : 205)

⁶ Langacker (1991 : 314).

Il est évident que si l'introduction du topique tient aux intentions pragmatiques du locuteur, « la réussite de son introduction n'est possible que par la collaboration de l'interlocuteur, ce qui est montré a contrario par les silences que le manque de collaboration peut créer » (Berthoud, 1996 : 37).

Se plaçant dans une perspective à la fois interactionnelle et informationnelle, Geluykens (1992) met en valeur le lien entre l'introduction de topiques et la dimension interactionnelle de la thématisation. Il fait notamment l'hypothèse que l'introduction d'un nouveau topique par la thématisation implique au niveau interactionnel l'élaboration en trois étapes :

Tour 1 (locuteur A) : introduction d'un nouveau topique (+ précisions sur le référent)

Tour 2 (locuteur B) : identification/ acceptation du topique

Tour 3 (locuteur A) : mise en place du topique dans la prédication

The REF [referent] and the PROP [proposition] parts of LD should be regarded as two separate stages in the interactional turn-taking process, the first stage introducing a referent into the discourse, the other stage establishing this newly-introduced referent. This establishing can only be done by virtue of the new referent being accepted, being acknowledged by the other participant(s); there is thus a third, intervening stage in the interactional process. (Geluykens, 1992 : 35)

Suivant Geluykens, la deuxième phase est une étape importante dans le processus de la construction du topique (cf. Dik, 1997 ; Cornish, 1998). L'identification et l'acceptation du topique peuvent se manifester à travers les signaux phatiques d'état de conscience qui montrent que l'interlocuteur a identifié le topique en construction et qu'il est prêt à recevoir l'information à propos de ce topique. L'utilisation des signaux phatiques relève, comme indique le terme, de la fonction phatique du langage visant, selon Jakobson (1963), « à assurer et à maintenir le contact entre les interlocuteurs » (définition reprise par Berthoud, 1996 : 30). Les signaux phatiques appartiennent à différentes classes grammaticales : interjections (*hein ; oh ; ah ; hm*), SN (reprise en écho du référent introduit), adverbes (*oui ; d'accord*), phrases (*dis toujours ; vas-y, je t'écoute*), etc. Ce qui unit ces divers termes, c'est qu'ils se présentent comme une forme de rituel, liée et définie par la situation de communication. Leur occurrence n'a pas pour effet l'expression du contenu propositionnel ou référentiel, mais le marquage de l'état attentionnel de l'interlocuteur et de son ouverture pour la collaboration discursive. Par exemple :

(11) A: now *the last paragraph*

B: Yes

A: I seem to remember **it** being different from what's printed. (Geluykens, 1992 : 35, ex. 2)

D'après Geluykens, la deuxième phase peut être implicite. Dans ce cas, elle est exprimée par une pause silencieuse ou sonore intervenant à la frontière du détachement et impliquant au niveau interactionnel la même élaboration en trois étapes (*op. cit.*: 40-46) :

Tour 1 (locuteur A) : introduction d'un nouveau topique (pause)

Tour 2 (locuteur B) : acceptation tacite du référent du topique (silence)

Tour 3 (locuteur A) : établissement du topique dans la prédication

Pour l'auteur, une pause qui suit le thématisé a la même valeur psycholinguistique que l'étape de reconnaissance verbale (« *the verbal acknowledgment-stage* »). Notons cependant que l'étude des pauses ne va pas sans difficultés dans la mesure où la pause n'est qu'un silence vide de marques linguistiques. Il n'en demeure pas moins que dans l'élaboration conversationnelle, rien n'est dû au hasard surtout lorsque la pause intervient dans des positions clés de l'interaction.

Afin de déterminer si l'introduction du topique crée une rupture thématique avec ce qui précède ou si elle s'inscrit dans la ligne thématique générale du segment discursif en question, il serait pertinent, me semble-t-il, d'étudier le rapport entre le SN thématifié et le discours précédent. Dans ce sens, l'analyse rétrospective du contexte dans lequel apparaît la thématification devrait permettre d'évaluer le statut psycho-cognitif du référent du thématifié et de mesurer le degré de nouveauté autorisé dans le site de la thématification.

Lorsque le locuteur utilise une construction thématifiée pour introduire un nouveau topique, il ne saute pas nécessairement « du coq à l'âne ». Les analyses qualitatives montrent en effet que la fonction introductrice de la thématification ne vise que très rarement les référents à accessibilité cognitive faible. Dans la plupart des cas, le référent introduit par la thématification est thématiquement lié au contexte antérieur. Ceci m'amène à soutenir, à l'instar de Lambrecht (2001 : 1074), que les référents introduits par la thématification sont discursivement saillants : inférables, ancrés ou activés dans le commentaire de l'acte qui précède.

[...] for a predication to be construed as a comment about an entity, this entity must be discourse-salient, i.e. it must already be a potential topic. (Lambrecht, 2001: 1074)

L'introduction d'un référent à statut *inférable* peut constituer un départ ou une réorientation thématique sur la base d'une relation d'association entre une entité du contexte antérieur et l'expression thématifiée, ce qui n'empêche pas la mise en place d'une nouvelle chaîne anaphorique, une fois que le référent du thématifié a été repris dans la prédication par un élément de rappel.

S'agissant de la distribution des constructions thématifiées dans l'alternance des tours de parole en français spontané, on peut constater que la fonction introductrice de la thématification se réalise non seulement en début de tour mais également à l'intérieur ou vers la fin du tour. L'analyse des entretiens guidés et des conversations libres montre que l'introduction du topique ne s'attache pas à une étape particulière dans l'organisation séquentielle du discours. Toutefois, il semblerait que l'introduction du topique par la thématification soit incompatible avec le début absolu de l'interaction conversationnelle. D'ailleurs, les corpus analysés ne contiennent aucune occurrence de la thématification en début de discours.

Aussi curieux que cela puisse paraître, dans la plupart des exemples analysés, le nouveau topique est introduit non pas en début de tour, mais à l'intérieur du tour. Les constructions thématifiées apparaissent à l'intérieur du tour dans 75,29%. A titre de comparaison, seulement 18,82% d'occurrences en français sont utilisées en début de tour.

Par ailleurs, la fonction d'introduction du topique n'est pas une fonction préférentielle de la thématification en français. La thématification sert à introduire un nouveau topique dans 26% des cas.

Ce que l'on peut observer, c'est que les caractéristiques distributionnelles de la thématification à fonction d'introduction du topique dépendent fortement de la présence ou de l'absence d'une relation sémantique entre l'expression thématifiée et le contexte antérieur. L'expression référentielle entretenant, par exemple, une relation d'association avec un élément du contexte antérieur apparaît plus rarement en début de tour et beaucoup plus souvent à l'intérieur du tour que l'expression qui ne l'est pas. L'analyse présentée dans le tableau 3 tient compte de la relation sémantique entre le référent introduit en position thématifiée et le contexte antérieur. Le référent qui est sémantiquement indépendant du contexte antérieur est marqué comme

‘indépendant’. Alors que le référent qui entretient une relation d’association locative, hyponymique, méronymique, fonctionnelle ou actancielle (cf. Kleiber, 2001) se voit attribuer l’étiquette de ‘dérivé’ :

Figure 1. Introduction du topique en français (Dijon, Roanne)

Tour de parole	Indépendant	Dérivé	Total
Début de tour (question)	8 (17,77%)	1 (2,5%)	9
Début de tour (réponse)	2 (4,44%)	0 (0%)	2
Début de tour (prise de parole, intervention)	0 (0%)	3 (7,5%)	3
Début de tour (reprise après l’intervention)	2 (4,44%)	0 (0%)	2
Interne au tour de parole	29 (64,44%)	35 (87,5%)	64
Fin de tour de parole	4 (8,88%)	1 (2,5%)	5
Total	45	40	85

Les topiques qui ont un rapport d’association à une autre entité de discours se présentent souvent comme deuxième membre de l’anaphore associative. Ils fonctionnent donc sur le mode du *connu* emprunté à l’entité dont ils dépendent sémantiquement et/ou pragmatiquement. La dépendance interprétative des topiques dérivés se traduit, d’une part, par l’utilisation d’un déterminant défini et éventuellement d’une expression nominale réduite, et d’autre part, par l’incomplétude référentielle. Malgré que le topique dérivé soit pourvu de sèmes génériques, il demande pour sa saturation sémantique une mise en relation avec une autre entité de discours qui est mentionnée dans le contexte antérieur ou qui est inférable par déduction.

Afin de concrétiser ce propos, prenons l’exemple suivant :

- (12) (*Le locuteur E interroge la locutrice MB sur son travail de lectrice aux éditions*)
 E : Et tu lis beaucoup ?
 MB : Ouais, ben oui (rires). Je fais un peu que ça. D'ailleurs c'est chiant. <E : Ouais c'est vrai ?>
 Ben oui, je peux presque plus lire pour moi, ça m'énerve.
 E : C'est que euh, que les, les, que les traductions ?
 MB : Ben euh, non, non, non, mais euh, enfin je veux dire, moi-même j'adore lire, mais en plus j'en fais mon travail et du coup euh, <E : Ouais, c'est.> des fois. Ah ouais, c'est chiant. Ouais, voilà c'est ça, je suis en train, presque de perdre le plaisir de lire et, ça c'est un peu con.
 E : Ouais, mais euh, c'est peut-être que tu as trop de boulot quoi aussi, c'est euh, c'est peut-être ça.
 MB : Ouais, non, et puis en plus là je suis en train de développer une méthode, justement là, de lecture rapide euh.
 E : Ah ouais tu fais ça ?
 MB : Ah ouais en, avec les textes en anglais parce qu'ils sont vraiment pas tous bien, il y en a un sur quinze qui est bien quoi. Donc ceux qui sont pas bien euh.
 E : Putain dans une autre langue, c'est dur hein, quand même euh.
 MB : Ouais mais c'est des livres pour la pff, non, non, tu vois. Ben maintenant en lecture en anglais en tout cas euh, je suis super à l'aise quoi, euh, je, je lis euh, donc euh, finalement c'est comme en. Quand tu vois quand *l'auteur* qu'il se répète euh, qu'au bout de trente pages tu sais pas encore où il veut en venir euh. Ah ouais, que ouais, ouais. Des fois je lis la première phrase, enfin, les trois premières phrases, les trois phrases du milieu, les trois phrases de la fin, et puis pfft. (rires) Mais bon j'ai un peu euh, j'ai mauvaise conscience quand je fais ça quand même, parce que du coup un bouquin de trois cent pages euh, je peux le lire en deux heures quoi, tu vois. (rires) Mais euh, quand après euh, *les éditrices* elles me demandent euh : 'Mais euh, pourquoi euh, pourquoi *le personnage* il change d'avis là ? (rires) Je sais pas (rires). Parce que c'est chiant de toute façon, on l'achète pas. (21amb11)

En (12), les référents ‘l’auteur’, ‘les éditrices’ et ‘le personnage’ se trouvent en relation d’association avec le référent annoncé au début du discours ‘les éditions’ qui constitue ici la

tête d'une chaîne anaphorique de type associatif. L'association entre les référents subordonnés et le référent superordonné repose sur une connaissance encyclopédique du monde, partagée par les interlocuteurs. Dans ce cas, les topiques relationnellement dépendant de l'« hyperthème » sont accessibles cognitivement car leurs référents fonctionnent sur le mode du *connu* (activé et au centre d'attention immédiate) emprunté au référent qui constitue l'« hyperthème ». Le statut cognitif du référent de l'anaphorique est alors *inférable* au sens de Prince (1981). Malgré que les référents 'l'auteur', 'les éditrices' et 'le personnage' soient introduits dans le discours pour la première fois, ils sont immédiatement accessibles de par leur lien intrinsèque et interprétatif avec le référent du déclencheur d'antécédent⁷, d'où la définitude morphologique de l'expression nominale.

7. Comment traiter le phénomène de thématisation ?

La faiblesse que l'on impute souvent à l'approche pragmatique de la thématisation vient du fait qu'elle se focalise essentiellement sur les fonctions liées à l'introduction d'un nouveau topique ou au changement de topique⁸ (Geluykens, 1992 ; Gregory & Michaelis, 2001 ; Grobet, 2002 ; Gundel, 1988 ; Lambrecht, 2001 ; Larsson, 1979). Les deux fonctions impliquent par définition le fait que le référent de l'élément détaché est absent du centre de l'attention immédiate, ce qui exclut par là même la thématisation des référents à statut *actif* (au centre de l'attention) ou *activé* (par exemple, introduit dans le commentaire du tour de parole immédiatement précédent). Or, il est possible de trouver dans les données d'oral spontané des constructions thématisées avec un référent d'accessibilité informationnelle forte. Ce fait a, d'ailleurs, conduit certains auteurs à mettre en doute les principaux postulats de l'approche pragmatique-informationnelle concernant le fonctionnement discursif de la thématisation, voire à rejeter l'analyse en terme du marquage de la relation *topique/commentaire* (De Fornel, 1988 ; Pekarek Doehler, 2001) :

Si l'on examine le statut séquentiel des disloquées, on peut constater qu'un grand nombre de ces constructions se présentent dans des séquences constituant le second membre d'une paire adjacente (en réplique à une question, une offre, une requête, etc.). Au premier abord, rien ne semble distinguer leur emploi ici de leur emploi dans d'autres positions séquentielles. Mais un examen attentif fait apparaître un ensemble de régularités intéressantes. Le plus souvent, le syntagme nominal détaché de la construction disloquée reprend un élément explicitement introduit dans le premier membre de la paire adjacente. La construction disloquée ne constitue pas dans ces cas-là l'indice de la transformation d'un élément en thème conversationnel puisque cet élément est déjà le thème explicite de la conversation dans le premier membre de la paire adjacente ; ce premier impose de façon générale de rester sur le même plan thématique. (de Fornel, 1988 : 109)

De Fornel bâtit son argumentation sur la notion de paire adjacente (cf. Sacks, 1987), à savoir une paire de deux tours de parole dont chacun est produit par un locuteur différent. Suivant Sacks, le premier tour de parole dans la paire adjacente sélectionne une continuation préférentielle pour le second tour, comme dans l'exemple qui suit :

- (13) E : Et vous avez rapporté beaucoup de souvenirs ? Non ? Du euh, des objets, des cadeaux ?
 GS : Oh ben *des objets, des cadeaux euh*, il y en euh, il y en a eu pas mal. Parce qu'entre tous euh. Des tapis quoi, bien entendu des tapis. Euh b/, beaucoup de tapis je crois, il y eu beaucoup de tapis, puis deux trois ba/, bibelots par-ci là. (*42ags11*)

⁷ Terme proposé par Cornish (1990, 1998).

⁸ [...] the order topic-comment [in a Left Dislocation construction] signals **announcement** or **establishment** of a new topic relation between a referent and a predication... (Lambrecht, 2001: 1074).

Selon de Fornel, la thématization de ce type ne participe pas à « la transformation d'un élément en thème conversationnel puisque cet élément est déjà le thème explicite de la conversation dans le premier membre de la paire adjacente ».

A mon sens, bien que le référent 'des objets, des cadeaux' soit introduit dans le premier tour de parole, il serait erroné de lui attribuer tout de suite la fonction de topique au sens où le référent n'accède pas au statut de topique dès son premier emploi, sauf s'il fonctionne sur le mode du *connu* emprunté au topique actif comme dans l'anaphore associative, par exemple, ce qui est loin d'être le cas ici.

Sur ce sujet, je rejoins la position de Geluykens (1992) qui soutient notamment que dans une paire adjacente de type question-réponse, le processus informationnel et interactionnel déployé dans les deux tours de parole implique l'élaboration du topique en deux étapes : le premier tour sert à introduire un nouveau référent, et le second à le faire accéder au statut de topique :

We argue that the referent, when introduced into the discourse in A's question, is not yet fully 'established', in the sense that it is not yet accepted by both participants (since no acknowledgment has taken place). Put differently: the LD [Left Dislocation] is used here not to introduce a referent [...], but to *establish* it. (Geluykens, 1992 : 48)

Vu sous cet angle, le deuxième tour permet bel et bien de transformer le référent nouvellement introduit en topique de l'énoncé ou de discours. Ainsi, l'enchaînement informationnel en jeu est de type *confirmation* ou *établissement du topique* et non pas « *maintien thématique* », comme l'affirme de Fornel (1988).

Notons à ce propos que la thématization peut en effet remplir la fonction de maintien de topique. Seulement, à la différence du cas de figure analysé, le référent introduit en position thématisée n'est pas issu du commentaire mais du topique déjà actif. Par exemple :

- (14) CP : Enfin d'ailleurs, j'avais rencontré *un Réunionnais*, enfin on a, on avait fait du stop avec *un Réunionnais*, et *lui* il était parti justement habiter quinze ans en France quoi. Et *il* faisait partie des mecs qui étaient mais vénère parce que *lui* **il** est pêcheur à la base et euh, *ce gars-là*, **il** pêchait euh, quand il est parti, il y avait du poisson au large et tout, et tu as plein de règles euh, tu sais tu as des règles de pêche normalement tu dois pas tuer les mérours en dessous de telle longueur et tout quoi. (21acp11)

La confirmation du topique dans le deuxième tour de la paire adjacente serait motivée, suivant Lambrecht (1981 : 63-64) par l'intention d'établir « some sort of communicative agreement between the speech participants » :

By elevating the referent to topic status, the speaker wishes to express something like the following notion: "You want to know something about the X in question? OK, let's talk about X. X is...". (1981: 63)

Les arguments fournis par Lambrecht en faveur d'une telle interprétation me paraissent convaincants : en faisant accéder le référent au statut de topique dans une construction spécialisée, le locuteur accepte, d'une part, de faire du référent négocié par l'interlocuteur le topique de son intervention, et d'autre part, il accepte l'importance, si l'on peut le dire ainsi, du choix thématique de l'interlocuteur pour la communication (*op. cit.*). De ce point de vue, la thématization permet non seulement de faire accéder le référent au statut de topique mais également de réaliser la fonction phatique du langage qui traduit le caractère social de la

communication⁹. La pertinence de l'analyse de Lambrecht est cependant remise en doute par de Fornel. Selon lui, les exemples du type que nous venons d'analyser « n'illustrent pas un phénomène d'accord communicatif ou d'emphase expressive ou affective¹⁰, mais un phénomène conversationnel beaucoup plus intéressant : par l'emploi de ce type de structure, le second tour reste thématiquement lié au premier tour **mais de façon minimale**. On appellera ce type d'enchaînement thématique, **le maintien thématique** car le second tour n'entraîne pas une élaboration thématique » (1988 : 110). Les raisons conduisant de Fornel à rejeter la thèse de Lambrecht ne sont pas tout à fait claires d'autant que les observations faites par de Fornel rejoignent celles de Lambrecht, la différence résidant plus dans le choix terminologique, « *maintien thématique* » chez de Fornel et « *establishment of communicative agreement* » chez Lambrecht, que dans le principe évoqué. D'ailleurs, en parlant de la possibilité de la reprise du référent issu de la question dans une construction thématisée, Lambrecht reconnaît à sa façon que la thématisation, utilisée en réaction à la question, participe bel et bien à la continuité référentielle.

Afin de concrétiser la discussion et illustrer la spécificité du fonctionnement de la thématisation dans le second tour de la paire adjacente, comparons les réponses avec et sans thématisation dans les exemples qui suivent :

- (15) [1] E2 : Et, toutes les, tout, tout le village est invité là ? Tout le monde participe, non ?
 [2] RF : Beaucoup.
 [3] E2 : Beaucoup ?
 [4] RF : Beaucoup. Mais certaines classes marchent mieux que d'autres, hein. Il y a des, il y a des classes, bon il y a pas de souci mais d'autres pour organiser je vois les nôtres. Les classes en neuf ça a été dur hein. (42arf11l)
- (16) E : Non mais en dehors du fait que c'est, que c'est pas toi qu'as choisi ton sujet tu peux, tu peux apporter enfin euh, <CP : Eh ben non mais> ta vision du sujet quand même.
 CP : Ben moi *ma vision du sujet* c'est qu'ils ont tendance à considérer que la Bourgogne c'est la cote viticole euh, et le parc du Morvan quoi et que euh, ce qu'ils proposent euh, c'est plus ou moins de la merde quoi euh, et puis voilà quoi enfin c'est, enfin c'est un tourisme pour vieux mais je vais pas dire, je le mets pas ça hein (rires) tu vois on mets enfin, c'est ça quoi la conclusion euh. (21acp1g)

La question posée par l'enquêteur en (15) est de type 'oui ou non'. En posant une telle question, le locuteur sollicite souvent plus qu'une simple confirmation, il projette une continuation préférentielle pour la ligne thématique quant au second constituant de la paire adjacente. Or, la réponse du locuteur *RF* remplit les conditions de pertinence projetées par la question d'une façon minimale et peu collaborative. D'ailleurs, la question en écho de l'enquêteur traduit le désir d'en savoir un peu plus. Dans le tour [4], le locuteur *RF* donne un peu plus de détails, mais s'éloigne quelque peu de la ligne thématique projetée par le premier tour. Au lieu de mobiliser le référent 'tout le village' introduit dans la question au début du segment et d'en faire le topique de son intervention, le locuteur effectue une réorientation vers un référent de son choix 'les classes' se trouvant toutefois en relation *partie/tout* avec le référent 'tout le village'. D'après Pekarek Doehler (2001 : 183), la réponse de ce type manifeste également la préférence pour l'accord. Même si le locuteur n'a pas l'intention de

⁹ "If life in society is to be tolerable, not to say profitable, then people must try to accept others the way they are or at least the way they choose to present themselves, avoid offending them to preserve face. For conversations this means that each S [speaker] should accept the other's topics, let him/her have their say and give their opinions a fair hearing before challenging them." (Gramley & Pätzold, 2003 : 168).

¹⁰ En parlant de l'emphase expressive ou affective, de Fornel fait allusion à l'hypothèse de Barnes (1985) selon laquelle la reprise du référent par la thématisation dans le deuxième tour de parole exprime l'emphase expressive ou affective.

suivre la ligne thématique projetée par le premier constituant de la paire adjacente, il commence symboliquement par un accord, c'est-à-dire, son intervention s'accorde d'abord avec les exigences de la continuité thématique :

- (17) E2 : Beaucoup ?
RF : Beaucoup. Mais...

A l'opposé du locuteur *RF* dans l'exemple (15), la locutrice *CP* en (16) semble coopérative dans la mesure où elle se réapproprie le référent, introduit par l'enquêteur, et utilise à cet effet une construction thématisée. La confirmation du topique en début de tour permet par ailleurs de mobiliser le topique non seulement au niveau local mais aussi au niveau plus global car il se révèle par la suite que le topique en question joue un rôle macro-structurant jusqu'à la fin du tour, et ce malgré le fait que la seule fois où le topique est repris, c'est dans la prédication immédiatement suivante.

Les exemples démontrent en effet que l'on peut considérer la thématisation comme l'un des moyens de la réalisation de ce que Gramley et Pätzold appellent « *hearer support maxim* » qui veut que dans l'interaction conversationnelle le locuteur remplisse la double mission : il est censé non seulement enrichir la conversation sur le plan thématique, mais il doit faciliter et encourager le contact avec le récepteur, c'est-à-dire se montrer intéressé, attentif et coopératif (2003).

En comparaison avec les réponses basées sur la thématisation du topique ou du référent introduit dans l'acte précédant, les réponses directes et univoques sans la mobilisation du référent négocié par l'interlocuteur dénotent un moindre intérêt pour le choix thématique de l'interlocuteur.

8. Conclusion

L'analyse des fonctions discursives de la thématisation, en général, et de la fonction d'introduction de topique, en particulier, en rapport avec la dimension interactive du discours permet, me semble-t-il, de rendre compte à un certain degré de la complexité du phénomène de thématisation et de l'utilité de la prise en considération des intentions communicatives des interactants ainsi que des relations sémantiques et pragmatiques se tissant entre le référent introduit par le truchement d'une construction thématisée et les éléments du contexte antérieur.

Notons cependant que le marquage de la structure informationnelle *topique/commentaire* ne devrait pas être confondu avec le phénomène de gestion des topiques dans le discours dans la mesure où ce dernier a rapport aux dimensions telles que : la cohérence du texte, les mécanismes inférentiels et interprétatifs, la progression informationnelle, etc. Ainsi, les fonctions discursives de la thématisation liées à la gestion des topiques dans la conversation se rattachent également à l'organisation mémorielle, séquentielle et thématique du modèle de discours co-construit par les interlocuteurs dans le temps et l'espace donnés. De manière générale, les fonctions discursives de la thématisation font écho aux fonctions spécifiques du topique, à savoir :

*L'introduction d'un nouveau topique vs. le changement de topique → Candidat au Topique*¹¹

¹¹ Pour la classification des topiques, voir la Théorie de la Grammaire Fonctionnelle Néerlandaise de Dik (1997).

L'introduction d'un topique fonctionnant sur le mode du connu d'un topique actif → Sous-Topique ou Topique Dérivé

La réintroduction d'un topique désactivé → Topique Repris

Le déplacement de l'attention d'un topique à l'autre lorsqu'il y a comparaison → Topique de Contraste

La confirmation du topique → Topique Donnée

Le maintien du topique actif → Topique Donnée

L'étude des constructions thématiques dans leurs contextes interactifs est importante, nous l'avons vu, car elle met en évidence le fait que ni l'interaction conversationnelle ni l'organisation pragmatique du discours ne se déploient isolément en termes d'énoncés, « mais se développent souvent de façon séquentielle à travers des segments interactifs plus ou moins long » (Pekarek Doehler, 2001 : 178).

L'impact indéniable de l'interaction sur l'utilisation des constructions thématiques ne semble pourtant pas contredire la thèse principale de l'approche pragmatico-informationnelle selon laquelle la fonction sous-jacente de toute construction thématisée est d'annoncer une entité « “about” which information is to be provided or requested in the discourse » (Dik, 1997 : 312)¹². Que le référent du SN détaché soit déjà actif (*in focus*) ou *activé* (introduit, par exemple dans la partie 'commentaire' de l'acte qui précède) ne diminue aucunement l'effet d'annonce. Lorsque le référent du SN détaché fonctionne déjà comme topique actif, l'utilisation de la construction spécialisée permet d'éviter toute ambiguïté quant à l'expression formelle de la structure informationnelle lorsqu'il y a, par exemple, plusieurs candidats potentiels au topique. Ainsi, en associant de façon marquée la structure informationnelle *topique/commentaire* à la structure syntaxique de la phrase, le locuteur réduit en quelque sorte le risque que le destinataire fasse une lecture pragmatique de la proposition différente de la sienne. Cette démarche serait motivée, à mon avis, soit par le désir de souligner l'importance de la valeur topicale du référent pour le discours à venir, soit par le désir de se montrer coopératif lorsqu'il s'agit de se réapproprié le référent, introduit dans le tour de parole antérieur.

Bibliographie

Ashby, W. (1988). The syntax, pragmatics, and socio-linguistics of left- and right-dislocation in French. *Lingua* 75: 203-229.

Bally, Ch. (1932/1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Bern : Francke.

Barnes, B. K. (1985). *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Berthoud, A.-C. (1996) *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Éditions Ophrys.

Chafe W. L. (1976). Givenness, Contrastiveness, Subjects, Topics, and points of View. In Li, Ch. N. & S. A. Thompson (eds.) *Subject and Topic*. New York: New York Academic Press.

¹² Pour un point de vue similaire, voir Gregory et Michaelis, 2001.

- Chafe W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Cornish, F. (1990). Anaphore pragmatique, référence et modèles du discours. In G. Kleiber et J. Tyvaert (éds.) *L'anaphore et ses domaines*. Paris : Klincksieck, 81-96.
- Cornish, F. (1998). Les “chaînes topicales” : leur rôle dans la gestion et la structuration du discours. *Cahiers de Grammaire* 23, 19-40.
- Delais-Roussarie, E., Doetjes, J. & P. Sleeman (2004). Dislocation. In F. Corblin & H. de Swart (eds). *Handbook of French Semantics*. United States : CSLI. 501-528.
- Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar Part 1: The structure of the clause*. (2nd Ed.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fornel (de), M. (1988). Constructions disloquées, mouvement thématique et organisation préférentielle de la conversation. *Langue Française* 78 : 101-123.
- Franckel, J.-J. & D. Paillard (1999). Considérations sur l'antéposition des syntagmes prépositionnels. In *La thématization dans les langues / sous la dir. de C. Guimier*, Bern : Peter Lang SA. 277-295.
- Geluykens, R. (1992). *From Discourse Process to Grammatical Construction: on Left-Dislocation in English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. In T. Givón (ed.). *Topic continuity in discourse*. Amsterdam: John Benjamins. 4-41.
- Gramley, S. & K.-M. Pätzold (2003). *A Survey of Modern English*. London; New York: Routledge.
- Gómez-González, M. A. (2000). *The Theme-Topic Interface: Evidence from English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gregory M.L. & L.A. Michaelis (2001). Topicalization and Left-dislocation: A functional opposition revisited. *Journal of Pragmatics* 33 (11): 1666-1706.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles : Editions Duculot.
- Gundel, J. K. (1988a). Universals of Topic-Comment Structure. In M. Hammond, E. Moravcsik & J. Wirth (eds.) *Studies in Linguistic Typology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 209-239.
- Gundel, J. K. (1988b). *The Role of Topic and Comment in Linguistic Theory*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Gundel, J. K. (1993). Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. *Language* 69 (2): 274-307.

- Hidalgo, R. (2002). Establishing Topic in Conversation: A Contrastive Study of left-Dislocation in English and Spanish. Universidad Complutense de Madrid. On line: <http://www.ucm.es/info/circulo/no11/hidalgo.htm>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Kleiber, G. (2001). *L'anaphore associative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lacheret, A. et J. François (2003). De la notion de détachement topical à celle de constituant thématique extrapositionnel. *Cahiers de praxématique* 40 : 167-198.
- Lambrecht, K. (1981). Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French. Amsterdam : John Benjamins B. V., 113p.
- Lambrecht, K. (1994). Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambrecht, K. (2001). Dislocation. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (eds.) *Language Typology and Language Universals*. Berlin/NewYork: de Gruyter, 1050-1078.
- Langacker, R. W. (1991) *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Larsson, E. (1979). *La dislocation en français : Etude de syntaxe générative*. Sweden/Lund : Etudes Romanes de Lund 28.
- Lotfipour-Saedi K. & F. Rezai-Tajani F. (1996). Exploration in thematization strategies and their discursal values in English. *Text* 16 (2): 225-249.
- Martin, R. (1981). Thème et thématization de l'énoncé. *Travaux de Linguistique* 7 : 27-48.
- Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges linguistiques* 2 : 177-194.
- Prince, E. F. (1981). Toward a Taxonomy of Given-New Information. In P. Cole (ed). *Radical Pragmatics*. NY: Academic Press, 223-56.
- Prince, E. F. (1997). On the Functions of Left-Dislocation in English Discourse. In Kamio A. (ed). *Directions in functional linguistics*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 117-143. On line: <http://www.ling.upenn.edu/~ellen/home.html>
- Rossi, Mario. (1999). *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Editions Ophrys.
- Sacks, H. (1987). On the preference of agreement and continuity in sequences in conversation. In G. Button & J.R. Lee (eds.) *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters. 54-59.

Simeoni, D. et K. Fall (1992). Tâtonnements énonciatifs, appropriation/ désapprobation notionnelle, lieux de négociation et de conflit en situation d'entretien. *Revue québécoise de linguistique* 22 (1) : 203-240.

Taglicht, J. (1984). *Message and emphasis: on focus in English*. London: Longman.

Terkel, S. (1974). *Working*. New York: Avon.