

« JE NE SAIS PAS », « JE N’SAIS PAS », « CH’SAIS PAS », « CHAIS PAS » ... QUELLE PLACE POUR LA VARIATION PHONIQUE DANS L’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ?

Obwohl Fachleute seit langem den Französischunterricht befürworten, welcher auf authentischem Sprachgebrauch basiert, ist die Rolle der Variation im Unterricht von Französisch als Fremdsprache immer eine Herausforderung. Für die Lernenden ergeben sich daraus Schwierigkeiten in der Wahrnehmung, aber auch in der Produktion. Diese veranschaulichen wir in diesem Beitrag anhand der Aneignung der Form "je ne sais pas" ("ich weiss nicht") und zeigen, inwiefern die Daten aus den Projekten "Phonologie du Français Contemporain" (PFC) und "InterPhonologie du Français Contemporain" (IPFC) einen interessanten Beitrag zum besseren Verständnis der Art und Weise leisten, wie Muttersprachler/innen die phonetische Variation in der gesprochenen Sprache erfassen (PFC-Daten) und wie sich die Lernenden diese Phänomene aneignen (IPFC-Daten).

● Isabelle Racine | Université de Genève



Isabelle Racine est professeure à l'Université de Genève, où elle dirige l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF). Elle co-dirige également les projets «Phonologie du Français Contemporain» (PFC) et «InterPhonologie du Français Contemporain» (IPFC).

Dans un article paru il y a plus d'un demi-siècle et intitulé «Quel français enseigner?», Coste (1969) soulignait déjà la nécessité, pour l'enseignement, de prioriser le français «contemporain», qu'il définissait comme un français devant prendre en considération non seulement «la langue et ses règles» mais également «les variations contrôlées ou attendues du discours», soit «les usages». Si le caractère fondamentalement dynamique et hétérogène des pratiques langagières est maintenant bien attesté et décrit dans les travaux menés en linguistique, sa place dans l'enseignement du français reste un défi de taille (voir p. ex. Detey, 2017). Si cette problématique se pose évidemment pour l'écrit, c'est toutefois lorsque l'on s'intéresse à la langue orale qu'elle devient aigüe. Ainsi, on ne compte plus les publications, aux titres évocateurs – «If This is French, Then What Did I Learn in School?» (Durán & McCool, 2003), «Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris?» (Weber, 2006) ou, plus récemment, «Le français parlé? eh ben j'savais pas ce que c'était!» :

production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE» (Surcouf & Ausoni, 2022). Celles-ci pointent le décalage entre l'oral modèle des cours de langue, dépourvu d'authenticité sociolinguistique et s'apparentant à un «no speaker's land» (Waugh & Fonseca-Greber, 2002), et la réalité bien plus diversifiée des formes attestées.

Si la prise en compte dans l'enseignement/apprentissage du français de la variation n'est certes pas aisée, comme le soulignent de nombreux chercheur-es, deux obstacles majeurs font consensus : d'une part, le manque de formation des enseignant-es – Saudan & Gajo (2022 : 39) relèvent en effet que le traitement linguistique de la variation est pointé comme une difficulté majeure dans la formation des futur-es enseignant-es de/en langue(s) (voir également à ce propos Lafine & Thomas, 2020, concernant les aspects lexicaux). D'autre part, l'attachement à la conception d'un standard dominant, que l'on retrouve tant chez les enseignant-es que chez les apprenant-es.

Saudan & Gajo (2022 : 39) relèvent en effet que le traitement linguistique de la variation est pointé comme une difficulté majeure dans la formation des futur-es enseignant-es de/en langue(s).

Celui-ci renvoie, selon Coste (2019 : 18), aux cultures éducatives et linguistiques associées historiquement et idéologiquement au français dans lesquelles prévalent «une vision normative focalisée sur les régularités systémiques bien plus que sur la variation», et ce dans les représentations comme dans les pratiques. Or, si, comme le rappelle Valdman (2000 : 648), «l'objectif déclaré de l'approche communicative est l'acquisition [...] d'une maîtrise quasi native de la langue-cible», celle-ci ne peut pas faire l'impasse sur la dynamique et l'hétérogénéité des usages et des répertoires¹.

Fort-es de ces considérations pédagogiques, on doit toutefois se demander quelle est la réalité sur le terrain, soit quelles sont, concrètement, les difficultés que rencontrent les apprenant-es de FLE? Surcouf & Ausoni (2022) apportent un début de réponse à cette question, à travers une expérience menée auprès de 19 apprenant-es de FLE, de niveau B2, en contexte universitaire homoglotte à Lausanne. La séquence «il devait y avoir je sais pas dix personnes un truc comme ça», produite [idvejavwaxʃepadipɛxɔnɛtɔykkɔmsa] et présentée oralement en classe (4 écoutes), n'a été transcrite correctement que par 2 apprenant-es sur 19. Or, les participant-es à cette étude, de 10 L1s différentes, compatabilisaient en moyenne 7 ans d'études du français et vivaient depuis plus de trois ans en milieu francophone. Les séquences [idvejavwax] et [ʃepa], qui n'ont été identifiées correctement que par 7 et 4 apprenant-es respectivement, sont les plus problématiques. Ce ne sont donc pas tant le lexique ou la morphosyntaxe qui créent ce que les auteurs nomment des «trous d'air» dans la compréhension (Surcouf & Ausoni, 2022 : 146), mais bien des éléments phonético-phonologiques.

En effet, dans la première séquence, on observe la chute de la consonne /l/ dans le pronom «il» devant un verbe à initiale consonantique («devoir») et la chute du schwa – ou E muet – dans «devait», [dve]. On retrouve également cette chute du schwa dans le «je» de la deuxième séquence. Le contact entre /ʒ/ et /s/ engendré par la chute du schwa induit un autre phénomène phonique, l'assimilation, soit l'adaptation de l'une des consonnes à l'autre – ici le /s/, produit sans vibrations des cordes vocales va influencer la prononciation du /ʒ/, produit avec vibrations et le transformer en sa contrepartie sourde, /ʃ/. La suite /ʃs/ se simplifie ensuite – ou s'assimile encore – pour ne garder que le premier élément /ʃ/. A cela s'ajoute encore un phénomène préalable, bien attesté dans les corpus oraux de français, la très fréquente chute du «ne» de négation. Au final, on constate donc que la forme écrite «je ne sais pas», à laquelle correspond une séquence qui peut être prononcée en 4 syllabes [ʒə-nə-sE-pa]², est ici produite en 2, [ʃE-pa], moyennant des ajustements complexes, mais qu'elle peut aussi avoir d'autres réalisations, [ʒən-sE-pa], [ʒə-sE-pa] ou [ʃsE-pa].

Afin d'évaluer la nécessité – ou non – de familiariser les apprenant-es avec ce type de formes dans leur parcours d'apprentissage, il est nécessaire de s'intéresser à la fréquence à laquelle apparaissent ces différentes formes chez les natifs/ves. Si Surcouf et Ausoni (2022) ont déjà examiné cela dans deux corpus oraux de français, nous y ajoutons ici les données tirées de trois points d'enquêtes réalisés en Suisse romande – soit dans un contexte très proche de celui de leur étude –, dans le cadre du projet «Phonologie du Français Contemporain» (ci-après PFC, Detey et al., 2016), considéré comme une référence

¹ Si le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) s'est affranchi de la notion de maîtrise (quasi) native, cela ne change en rien notre propos ici, le but étant de pouvoir comprendre le français parlé au quotidien.

² La notation [E] indique que le timbre de la voyelle de «sais» peut varier, en termes de degré d'aperture, sur un continuum dont les extrémités sont [e] et [ɛ], avec une préférence, pour une grande partie de la Suisse romande, pour [ɛ] (Racine, 2016). Cet élément ne constitue toutefois pas une variation centrale par rapport aux autres considérées ici.

Ce ne sont donc pas tant le lexique ou la morphosyntaxe qui créent ce que les auteurs nomment des « trous d'air » dans la compréhension (Surcouf & Ausoni, 2022 : 146), mais bien des éléments phonético-phonologiques.

en matière de variation phonique. Nous y avons examiné les réalisations de la séquence « je ne sais pas » – dont le rôle dans l'interaction a notamment été décrit par Pekarek Doehler (2016) – dans un sous-corpus constitué des données conversationnelles de 38 francophones suisses romand-es : 13 Neuchâtelois-es, 12 Vaudois-es et 13 Genevois-es. Sur les 273 occurrences que totalise ce sous-corpus, seules trois sont produites avec la présence du « ne » de négation, une fois sous la forme [ʒənəsEpa] et deux fois [ʒənsEpa]. Le « ne » est donc éliminé dans 98.90 % des cas. Par ailleurs, la forme la plus fréquente est de loin [ʃEpa], produite dans 81.32 % des occurrences (n = 222), contre 11.36 % pour [ʒəsEpa] (n = 31) et 6.23 % pour [ʃsEpa] (n = 17).

Ainsi, au vu de la prépondérance de la forme [ʃEpa] dans le français parlé au quotidien, si les apprenant-es ne sont pas préparé-es à rencontrer cette forme, les « trous d'air » observés dans leur compréhension par Surcouf et Ausoni (2022) semblent inéluctables. Or, les données de Surcouf et Giroud (2016 : 9), concernant plus largement la chute du schwa, montrent que les ressources audio tirées de manuels ne permettent pas de sensibiliser les apprenant-es à ce type de réalisations. En effet, en se basant sur un corpus constitué d'enregistrements tirés de dix manuels généralistes couramment utilisés en FLE, les auteurs relèvent un taux de chute du schwa de 31 % seulement. Ces données contrastent drastiquement avec celles de Lyche (2016 : 9), qui observe un taux moyen de chute du schwa de 65 % en se basant sur les données PFC de 143 Français-es (5 enquêtes).

Un autre indice permettant d'examiner l'appropriation de la variation phonique consiste à s'intéresser aux productions

des apprenant-es. En effet, même si perception et production impliquent des processus cognitifs fondamentalement différents, une analyse des réalisations peut aider à en savoir plus sur l'*input* auquel sont exposé-es les apprenant-es ainsi que sur son rôle dans ce processus d'appropriation. À ce titre, le projet « InterPhonologie du Français Contemporain » (ci-après IPFC, Detey et al., 2016), dont l'objectif est de constituer et d'analyser une large base de données d'apprenant-es de différentes L1s, collectées avec un protocole identique de recueil de données, fournit des pistes intéressantes.

En nous basant sur un sous-corpus d'IPFC-Suisse³, nous avons examiné les réalisations de la séquence « je ne sais pas » chez 8 apprenant-es issu-es de deux populations distinctes : 4 italophones tessinoises et 4 tigrinyophones érythréens. Hormis l'un des tigrinyophones, un peu plus âgé – 32 ans –, tous/tes ont entre 21 et 23 ans. Leur profil d'apprentissage du français est en revanche sensiblement différent : les 4 Tessinoises ont commencé le français à l'école primaire et l'ont étudié jusqu'à la maturité, soit sur une durée allant de 10 à 13 ans, selon les cursus suivis, à côté de l'allemand et de l'anglais. Elles ont ensuite entamé des études d'orthophonie en français à l'Université de Neuchâtel, cadre dans lequel elles ont été enregistrées, après 18 mois dans ce cursus. Les 4 Érythréens ont commencé le français à leur arrivée à Genève, soit entre 2.5 et 3.5 ans avant l'enregistrement, en suivant des cours à raison de 3 heures hebdomadaires environ dans une institution étatique, une école privée ou un cadre associatif. En Érythrée, leur scolarité (primaire et secondaire) s'est déroulée en tigrinya et en anglais. Une étudiante en Master FLE

³ La collecte et l'analyse des données du sous-corpus IPFC-Suisse a bénéficié, de 2016 à 2020, du soutien du Fonds national de la recherche scientifique (projet no 169707). Le sous-corpus utilisé ici sera à terme rendu public via la base de données IPFC, actuellement en construction.

Au final, on constate donc que la forme écrite « je ne sais pas », à laquelle correspond une séquence qui peut être prononcée en 4 syllabes [ʒə-nə-sɛ-pa], est ici produite en 2, [ʃɛ-pa], moyennant des ajustements complexes, mais qu'elle peut aussi avoir d'autres réalisations, [ʒən-sɛ-pa], [ʒə-sɛ-pa] ou [ʃɛ-pa].

de l'Université de Genève, elle-même d'origine érythréenne, les a recrutés et enregistrés.

Si le nombre d'occurrences de la séquence « je ne sais pas » est réduit dans ce sous-corpus – 28 au total, 20 chez les italophones et 8 chez les tigrinyophones –, la répartition n'est néanmoins pas dénuée d'intérêt, comme l'illustrent les tableaux ci-dessous :

	TI_1	TI_2	TI_3	TI_4
[ʒənsɛpa]	5	-	-	-
[ʒəsɛpa]	2	4	2	5
[ʃɛpa]	1	-	1	-

Tableau 1: Nombre d'occurrences et répartition des différentes réalisations de la séquence « je ne sais pas » (n = 20) chez les 4 apprenantes tessinoises (TI).

	ERY_1	ERY_2	ERY_3	ERY_4
[ʒəsɛpa]	2	1	1	-
[ʃɛpa]	-	3	-	1

Tableau 2: Nombre d'occurrences et répartition des différentes réalisations de la séquence « je ne sais pas » (n = 8) chez les 4 apprenants érythréens (ERY).

On constate tout d'abord que la forme la plus proche de l'écrit, [ʒənəsɛpa], n'a jamais été réalisée. Aucune forme avec le « ne » de négation n'est d'ailleurs produite par les tigrinyophones, alors qu'il s'agit de la forme dominante chez TI_1, qui produit à 5 reprises [ʒənsɛpa], réalisation qui n'apparaissait qu'à 2 reprises sur les 273 occurrences de notre corpus de natifs/ves suisses romands. À l'inverse, la forme la plus élidée, [ʃɛpa], également

la plus courante chez les natifs/ves avec 81.32% des occurrences, n'est présente que chez 2 tigrinyophones, notamment chez ERY_2, qui la réalise à trois reprises. Deux apprenantes tessinoises, TI_1 et TI_3, produisent en revanche la forme [ʃɛpa], présente chez les natifs/ves dans 6.23% des cas, réalisation qui n'apparaît pas chez les tigrinyophones. Enfin, la forme la plus souvent produite par les 8 apprenant-es est [ʒəsɛpa], qui totalise 17 des 28 réalisations, mais qui ne représentait que 11.36% des occurrences natives.

Ce début d'analyse est révélateur à différents niveaux. On peut premièrement constater que, malgré une répartition des formes produites par les 8 apprenant-es encore éloignée de celle des natifs/ves, un début d'appropriation des formes variées semble présent dans nos données, mais à des degrés divers selon les phénomènes. En effet, si la variation morphosyntaxique, représentée par l'absence du « ne » de négation, semble acquise chez 7 des 8 apprenant-es, la chute du schwa ne l'est en revanche pas, et la double assimilation présente dans la forme [ʃɛpa], largement préférée par les natifs/ves, l'est encore moins.

Deuxièmement, le comportement différencié des deux populations testées, qui diffèrent à la fois par leur parcours – étudiantes universitaires suisses vs apprenants érythréens issus de la migration – et donc aussi par la manière dont ils/elles sont entré-es dans le français, est intéressant. On observe en effet que, même si les deux populations se rejoignent sur la réalisation [ʒəsɛpa], la répartition des autres formes n'est pas identique, avec une prépondérance de formes plus normées (avec le [n] de négation et/ou sans chute du schwa) chez

Ainsi, au vu de la prépondérance de la forme [ʃEpa] dans le français parlé au quotidien, si les apprenant-es ne sont pas préparé-es à rencontrer cette forme, les « trous d'air » observés dans leur compréhension par Surcouf et Ausoni (2022) semblent inéluctables.

les Tessinoises que chez les Erythréens, qui semblent s'approcher davantage d'une langue orale authentique.

Ces constatations ne sont pas surprenantes, les spécialistes ayant pointé du doigt le contexte de classe comme actuellement insuffisant pour l'appropriation des phénomènes variables du français, alors qu'un séjour en milieu francophone constitue un élément déterminant dans l'amélioration de la maîtrise de la gestion de ceux-ci. Nos données de production et les données de Surcouf et Ausoni (2022) en perception permettent toutefois de constater qu'être dans un « bain » linguistique, même de longue durée – plus de 3 ans chez Surcouf & Ausoni (2022) et entre 18 mois et 3.5 ans pour les italo-phones et les tigrinyophones – ne suffit pas. Les chercheur-es se sont récemment intéressé-es de plus près à ce qui se passe pendant le séjour, en observant notamment la socialisation des apprenant-es durant leur séjour, avec l'idée que leur progression est fortement liée à leur degré d'implication socio-langagière avec des natifs/ves (pour des études sur le français, voir entre autres Chamot et al.,

2021; Gautier & Chevrot, 2017; Kennedy Terry, 2017; Thomas & Mitchell, 2022).

Les données présentées dans cette contribution plaident ainsi pour un apprentissage davantage basé sur les usages réels, tel que l'envisageait déjà Coste (1969), y compris en contexte scolaire. À ce titre, on voit ici tout l'intérêt de l'apport des corpus oraux, que ce soit pour cerner finement les difficultés des apprenant-es ou pour mieux documenter et comprendre les usages réels des francophones dans toute leur diversité. Les corpus de natifs/ves peuvent aussi se convertir en ressources proposant à la fois un *input* authentique et des activités propices à une approche du français parlé au quotidien (voir, à ce sujet, tout le travail sur la didactisation des corpus oraux mené notamment par Virginie André – Fleuron –, Carole Etienne – CLAPI-FLE –, Marie Skrovec – ESLO-FLEU – et l'équipe de PFC-EF)⁴. Ce travail contribue ainsi à apporter des éléments de réponse significatifs à la question posée par Coste il y a plus d'un demi-siècle, « Quel français enseigner? », qui reste toujours encore aujourd'hui un défi de taille.

⁴ Pour Fleuron, voir <https://fleuron.atilf.fr/>; pour CLAPI-FLE et CORAIL, voir <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/> et <http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/>; pour PFC-EF, voir <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/> et pour ESLO-FLEU, voir <https://www.ortolang.fr/market/corpora/eslo-fleu>.

Références

- Chamot, M., Racine, I., Regan, V. & Detey, S.** (2021). Une ou des immersion(s) ? Regard sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants anglophones irlandais de FLE. In : E. Puskta (éd.), *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, pp. 133-161.
- Conseil de l'Europe** (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Coste, D.** (1969). Quel français enseigner ? *Le français dans le monde*, 65, 12-18.
- Coste, Daniel** (2019). Le plurilinguisme entre variation et évaluation. In : L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Berne : Peter Lang, pp. 15-24.
- Detey, Sylvain** (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : J. An-Chyun, B. Montoneri & M.-J. Maître (éds), *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, pp. 93-114.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C.** (eds) (2016). *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. & Zay, F.** (2016). Variation among non-native speakers: The Interphonology of Contemporary French. In: S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (eds.), *Varieties of spoken French*. Oxford: Oxford University Press, pp. 491-502.
- Durán, R. and McCool, G.** (2003). If this is French, then what did I learn in school?, *The French Review*, 77 (2), 288-299.
- Gautier, R. & Chevrot, J.-P.** (2015). Social networks and acquisition of sociolinguistic variation in a study abroad context: A preliminary study. In: R. Mitchell, N. Tracy-Ventura & K. McManus (eds), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Amsterdam: The European Second Language Association, pp. 169-184.
- Kennedy Terry, K.** (2017). Contact, context, and collocation: The emergence of sociostylistic variation in L2 French learners during study abroad, *Studies in Second Language Acquisition*, 39 (3), 553-578, <https://doi.org/10.1017/S0272263116000061>.
- Lafine, J. et Thomas, A.** (2020). La Suisse romande dans les manuels de FLE à l'école obligatoire en Suisse alémanique, *Babylonia* 1-2020, 34-43.
- Lyche, C.** (2016). Approaching variation in PFC: The schwa level. In: S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (eds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press, pp. 352-362.
- Pekarek Doehler, S.** (2016). More than an epistemic hedge: French 'je ne sais pas' 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turns and actions, *Journal of Pragmatics*, 106, 148-162.
- Racine, I.** (2016). Le français en Suisse. In: S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International, pp. 44-48.
- Saudan, V. et Gajo, L.** (2022). Les francophonies – un concept en émergence pour la formation des enseignant-es et les contextes de la migration. Quelques remarques préliminaires concernant le projet d'élaboration d'une didactique de la francophonie pluricentrique, plurilingue et plurielle. In : M. Causa et S. Richard (éds), *Pour une francophonie plurielle, plurilingue et pluricentrique*. Paris : L'Harmattan, pp. 23-46.
- Surcouf, C. & Ausoni, A.** (2022). « Le français parlé ? eh ben j'savais pas ce que c'était ! » : production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE, *Mélanges Crapel*, 43 (1), 130-156.
- Surcouf, C. & Giroud, A.** (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère, *Linguistik online*, 78 (4), <https://doi.org/10.13092/lo.78.2947>.
- Thomas, A. and Mitchell, R.** (2022). Can variation in input explain variation in typical spoken target-language features during study abroad? *Journal of the European Second Language Association*, 6 (1), 60-77, <https://doi.org/10.22599/jesla.91>.
- Valdman, A.** (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis, *The French Review*, 73 (4), 648-666.
- Waugh, L. R. et Fonseca-Greber, B.** (2002). Authentic Materials for Everyday Spoken French: Corpus Linguistics vs. French Textbooks, *Arizona Working Papers in SLAT* 9, 114-127.
- Weber, C.** (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde*, 345, 31-33.