

## L'ENSEIGNEMENT (OU NON) DE JE VAS EN LOUISIANE : UN EXEMPLE DE PRAGMATIQUE APPLIQUÉE À LA VARIATION DIATOPIQUE ?

Based on a corpus of twelve interviews with French immersion teachers in Louisiana, this article explores the links between pragmatics and diatopic variation, focusing on a morphological feature of North American French: *je vas*. Perceived locally as an authentic form, this variant is considered by European French speakers to be an error that needs to be corrected. How, then, do teachers view the teaching of this form from a pragmatic perspective? Drawing on a case study, this article reflects on the integration of variation into the field of second language pragmatics.

● Jeremy Jaquet  
| Université de  
Neuchâtel



Collaborateur scientifique à l'Université de Neuchâtel, Jeremy Jaquet s'intéresse particulièrement à la didactique des

langues, notamment en contexte minoritaire. Il travaille actuellement à l'élaboration de séquences d'enseignement en lien avec l'IA générative.

«*Je vas parler le français en Louisiane.*» Aux yeux et aux oreilles des francophones du Vieux Monde, l'énoncé est sans conteste fautif – pour des raisons grammaticales que tout un chacun identifie facilement. Au sein de la francophonie nord-américaine, le jugement de l'énoncé serait bien différent : la forme *je vas*, prononcée [3va], y est très répandue. Ainsi, la formule qui ouvre ce texte passerait au Canada francophone et en Louisiane non seulement pour courante mais également correcte. La différence de perception est fondamentale : erreur à proscrire pour les francophones européen-nes, reflet de l'usage pour leurs homologues outre-Atlantique. Face à cet état de fait, quel traitement le corps enseignant nord-américain réserve-t-il à *je vas*? Sur la base de quels critères privilégie-t-il une variante plutôt qu'une autre? Et, surtout, de quelles indications pragmatiques accompagne-t-il, ou non, l'enseignement de ces formes?

On s'étonnera peut-être d'aborder sous l'angle de la pragmatique un problème relevant à première vue de variation

diatopique. Incontestablement, la question qui nous occupe concerne la variation diatopique; mais se résume-t-elle uniquement à celle-ci? Et plus généralement, est-il possible – et souhaitable – de cloisonner ainsi pragmatique et diavariation? Cet article en forme d'opinion a pour but d'envisager la convergence de ces deux domaines, dans une perspective d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour ce faire, nous appuierons notre réflexion sur les résultats d'un terrain de recherche mené en Louisiane francophone dont a découlé un corpus de douze entretiens semi-dirigés.

Quelques remarques liminaires sur le contexte francophone louisianais s'imposent<sup>1</sup>. Nous parlerons ici de *français louisianais*, une variété – disons plutôt un ensemble de variétés coiffées du même glottonyme – dont il est malaisé de mesurer la vitalité à l'heure actuelle. Mis à mal par les politiques monolingues des Etats-Unis, interdit d'enseigner en 1921, le vernaculaire se trouve très affaibli lorsque s'engage en 1968 un

<sup>1</sup> Pour une présentation approfondie du sujet, nous renvoyons à Atran-Fresco (2016).

mouvement de revitalisation du français en Louisiane. Les acteur-ices de ce dernier, soucieux-ses d'élargir les débouchés économiques des apprenant-es, privilégient le français dit "standard". Dans les programmes scolaires, y compris en immersion, c'est cette variété qui est alors enseignée par du personnel international, provenant majoritairement de France. Le régiolecte louisianais, inconnu de la plupart de ces enseignant-es, trouve finalement le chemin de l'école "par la bande", notamment grâce à l'apport de la musique et de la littérature qui accompagnent la revitalisation du français en Louisiane. Parallèlement, les publications scientifiques consacrées au français louisianais contribuent à standardiser et légitimer le parler vernaculaire, aidés en cela par des initiatives individuelles émanant du corps enseignant local. On peut citer, par exemple, une tâche demandant aux élèves de trouver un parrain ou une marraine auprès de qui apprendre une blague en français louisianais, laquelle sera ensuite racontée en classe (Ancelet 2008: 144).

À l'heure actuelle, le français vernaculaire est davantage intégré dans les curriculums scolaires, essentiellement à travers du matériel pédagogique qui met l'accent sur la variation lexicale. Toutefois, fortement étioilé, il ne peut répondre qu'à une « fonction emblématique », selon Albert Valdman (1998: 289). Pour lui, si ce régiolecte « n'est ni pleinement normé ni suffisamment instrumentalisé pour donner accès aux matières scolaires » (*ibid.*: 289), il illustre en revanche un héritage culturel lié à des valeurs et des sociabilités bien attestées que le français "standard" n'est pas à même de représenter localement.

Au sein de cette tension entre les pôles *standard* et *vernaculaire* (Boudreau & Perrot 2005), *je vas* (au même titre que d'autres éléments vernaculaires) cristallise donc ce rapport complexe aux normes endogène et exogène, et dont témoigne de manière significative le poème *Leçon de bon français*: « C'est nécessaire dire: / "Je vais," plutôt que "Je vas," / "Près de", plutôt que "au ras," / "Beaucoup," plutôt que "un tas." / Un tas du monde oublie le "ne" avec le "pas" » (Dégât 1983, cité par Allain *et al.* 2017: 443).

Comme pour le poète, il s'agit pour les enseignant-es de français de Louisiane

« On s'étonnera peut-être d'aborder sous l'angle de la pragmatique un problème propre à la variation diatopique. Certes, la question qui nous occupe concerne ce domaine ; mais se résume-t-elle uniquement à ce dernier ? Et plus généralement, est-il possible — et souhaitable — de cloisonner ainsi pragmatique et dia-variation ? »

d'opérer des choix : quelle forme tolérer, inclure, privilégier ? La forme *je vas* (ou son refus) fait-elle l'objet d'un enseignement explicite ; si oui, est-ce que le corps enseignant l'accompagne d'une dimension pragmatique ?

Comme nous l'avons déjà soulevé plus haut, la variation diatopique n'est pas l'objet privilégié de la pragmatique et de son enseignement. À première vue, les deux domaines peuvent même sembler n'avoir rien en commun. En se concentrant classiquement sur des notions telles que les registres de langue, la politesse, les marqueurs linguistiques de relations sociales, etc., la pragmatique s'intéresse avant tout à la variation diaphasique. Pourtant, le domaine de la pragmatique qui s'intéresse spécifiquement aux langues secondes (*second language pragmatics*) a mis au jour deux types de connaissances qu'un-e locuteur-ice d'une L2 doit maîtriser pour « choisir la variante linguistique adéquate [...] en contexte » (Taguchi & Roever, 2017: 7, nous traduisons) : il s'agit des connaissances pragmlinguistique et sociopragmatique. Si la première se réfère aux « outils linguistiques pour accomplir des actes de communication », la seconde correspond à la connaissance des « règles et normes culturelles » (*ibid.*, nous traduisons). Autrement dit, on peut parler d'une « relation forme-contexte » (*ibid.*, nous traduisons) qui conjugue répertoire linguistique (connaissance des outils à disposition) et sociologique (connaissance des contextes). Un tel positionnement nous permet alors d'intégrer sans difficulté des éléments qui relèvent de la variation diatopique. Par exemple, on peut considérer qu'un-e apprenant-e du

français en Suisse doit pouvoir connaître les formes *déjeuner* et *dîner* et les contextes dans lesquels ces variantes sont les plus courantes. Et l'on peut même considérer, dans cette optique, qu'une erreur dans le choix de la forme désignant le repas de midi peut mener à ce que Jenny Thomas (1983) avait appelé un « échec pragmatique » (cité par Taguchi & Roever, 2017 : 7, nous traduisons).

## « Il s'agit donc pour les enseignant·es de français de Louisiane d'opérer des choix : quelle forme tolérer, inclure, privilégier ? »

Bien sûr, dans le cas de *je vas*, l'enjeu est différent. Utiliser indifféremment *je vais* ou *je vas* ne menace certes pas un·e apprenant·e du français d'être confronté·e à un échec pragmatique. Toutefois, s'il/elle utilise *je vas* en interaction avec des francophones européens, il/elle prend le risque de voir ses compétences langagières méjugées. A contrario, en contexte louisianais, l'apprenant·e privilégiant la variante régionale montrerait son attachement à une norme locale. Il se joue donc, ici aussi, une négociation entre des *outils linguistiques* et des *règles culturelles*, pour reprendre la terminologie convoquée plus haut. Partant de ce constant, revenons à notre question de départ et intéressons-nous au corps enseignant louisianais : dans quelle mesure ce dernier accompagne-t-il l'enseignement de la forme *je vas* d'aspects relevant de la pragmatique ?

région de Lafayette, l'un des centres les plus importants de la francophonie louisianaise. L'état compte une quarantaine d'écoles en immersion – l'instruction y est assurée à environ 70 % en français essentiellement auprès d'élèves anglophones de primaire – et emploie 200 professionnel·les de l'enseignement du français. La plupart d'entre elles et eux proviennent de l'étranger, en majorité de France. Conséquemment, seul un tiers du personnel est américain. La provenance de notre panel de douze enseignant·es reflète peu ou prou la composition de l'ensemble du personnel engagé par l'état : huit enseignant·es sont originaires de France, trois des USA (dont deux de Louisiane) et un de Belgique. Tou·te·s ont *a minima* une formation d'enseignant·e primaire, souvent sanctionnée par un Master. À l'exception du personnel américain et d'une enseignante française, l'ensemble des participant·es possède une expérience égale ou inférieure à trois ans ; en cause, des visas de travail difficilement prolongeables au-delà de cette durée.

La première observation que l'on peut tirer de l'analyse des entretiens est que les enseignant·es louisianais·es sont, sans grande surprise, les plus favorables à l'enseignement de *je vas*. L'une des deux enseignant·es indique essayer d'intégrer cette forme verbale à son propre répertoire (« [j'essaie] de dire "asteur" au lieu de "maintenant", j'essaie de dire "je vas" plutôt que "je vais" »), tandis que l'autre perçoit très favorablement l'enseignement du français louisianais, qu'il justifie avant tout par des raisons historiques et culturelles (« la raison pourquoi ces programmes d'immersion existent ici dans la Louisiane c'est à cause de notre culture »). Au près du corps enseignant international, *je vas* suscite des réactions contrastées, allant de la valorisation au refus catégorique<sup>2</sup>. Alors que certain·es l'envisagent comme une variante sociostylistique régionalement marquée (« j'ai entendu "je vas" aussi dans le Nord de la France »), d'autres la perçoivent comme une atteinte au système de la langue : « moi avec mon français de France, ça écorche un peu les oreilles, parce que quand c'est la grammaire... ». Selon cette enseignante, cela implique donc de « reprendre les enfants », bien qu'elle ne sache pas si « [elle a] raison ou tort » de le faire. Pour beaucoup, c'est au contact de francophones louisianais·es que leurs représentations linguistiques initiales ont évolué. Ainsi d'un enseignant français qui

<sup>2</sup> Laura Atran-Fresco (2016) note pour sa part que la moitié des enseignant·es interrogé·es dans son travail affirment refuser *je vas* à l'écrit ou à l'oral dans leur classe (p. 120).

Pour explorer ce point, nous nous basons sur un corpus d'entretiens constitué durant l'été 2024 dans le cadre d'un terrain mené auprès de douze enseignant·es de la

## Je vas ou je vais ?

Avant d'être supplantée par *je vais*, la forme *je vas* a connu une grande vitalité dans l'espace francophone européen. Durant le *Grand Siècle*, elle provoque le débat au sein des grammairiens et autres remarqueurs : quelle conjugaison adopter ? Privilégié dans un premier temps comme reflet du parler de la Cour, *je vas* est ensuite épinglé par Gilles Ménage (1613-1692) pour qui son prédécesseur « Monsieur de Vaugelas s'est encore trompé dans la décision de cette question » (2022 [1675] : 239) : il faut dire *je vais*, car c'est ainsi que l'on parle dans l'entourage du Roi. Le *bon usage* indiqué par le grammairien ne s'impose toutefois pas immédiatement dans l'*usage*. Deux cents ans après les prescriptions de Ménage, l'incontournable *Atlas linguistique de la France* (ALF) démontre ainsi la persistance de *je vas* au sein de la francophonie européenne au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. De fait, on y observe que c'est cette forme qui est la plus répandue dans les aires oïliques et francoprovençales, soit dans le Nord de la France et en Suisse (Mougeon, 1996 : 64 ; voir carte n°23 de l'ALF).

À rebours de la situation actuelle en Europe, *je vas* est la variante la plus répandue dans l'espace francophone nord-américain. Au Québec, elle représente la forme privilégiée par la majorité des locuteur-ices : selon une étude corpus de Raymond Mougeon (1996), celle-ci obtient une fréquence de près de 60 % d'utilisation (p. 61). Il s'agit par ailleurs d'une forme socialement non marquée, en comparaison de *je vais*, perçu comme davantage guindé (p. 74). En français louisianais, c'est également *je vas* qui prédomine (Neumann-Holzschuh & Mitko, 2018 : 367). La variante *je vais* n'est quasiment pas usitée.

a progressivement acquis des connaissances sur le français louisianais et qui désormais « accepte les deux [*je vas* et *je vais*], les deux sont corrects en fait ». Bref, si le corps enseignant s'interroge largement sur l'acceptabilité de variantes sociostylistiques telles que *je vas*, il ne fournit que peu d'informations sur l'accompagnement d'indications pragmatiques à son sujet.

Une anecdote relatée par un enseignant louisianais nous semble particulièrement significative à ce sujet : il raconte avoir écrit et enseigné une chanson dont les paroles contenaient « si j'aurais ». Débattant avec une collègue européenne du caractère correct de la formulation, l'enseignant lui explique que cette conjugaison fait partie de son répertoire de locuteur et plus largement du vernaculaire louisianais – sans compter que la chanson en question a été publiée dans un recueil récompensé par l'Académie française. Il explique donc que selon lui « on peut dire “si j'aurais”, on peut dire “si j'avais” » et qu'il enseigne ces « deux façons de dire ». Toutefois, cet enseignant

ne semble pas, là non plus, accompagner cet enseignement d'indications pragmatiques. Pourtant, à l'image de *je vas*, la formulation *si j'aurais* peut être interprétée en fonction du contexte comme un défaut dans la maîtrise de la langue ou comme un élément marqué régionalement. Pour reprendre la théorisation de Taguchi et Roeber (2017), on observe dans la pratique de cet enseignant une présentation des formes mais pas la mise en relation avec les contextes dans lesquelles elles sont les plus appropriées.

Parallèlement, on peut aussi noter que certain-es enseignant-es issues de l'international, bien qu'ouvert-es à l'intégration du français louisianais, disent manquer de connaissances à propos de cette variété, comme le rapporte une enseignante : « je ne suis pas là [...] pour leur dire “ah non ce que tu dis [...] c'est mauvais, même en français cadien” ; j'ai pas cette compétence-là ». En effet, le corps enseignant étranger n'est pas formé au français vernaculaire et à ses enjeux ; de surcroît, enseigner cette variété ne correspond pas aux attentes de l'état de la Louisiane<sup>3</sup>. Toutefois,

<sup>3</sup> On peut mentionner à ce propos le changement de nom du CODOFIL (*Council for the Development of French in Louisiana*), l'organe chargé de la revitalisation du français en Louisiane. Initialement appelé *Council for the Development of Louisiana-French*, (soit le français de Louisiane) le CODOFIL s'est vu rebaptiser pour correspondre aux vues de l'organisme en matière d'enseignement du français en Louisiane (Atran-Fresco 2016 : 68).

cela ne les empêche pas d'être sensibles au contexte local. Toujours selon cette enseignante, l'un de ses objectifs personnels est que ses élèves « *sachent justement différencier le français de France, entre guillemets, et le français de Louisiane* », à l'image des « *adultes [francophones louisianais qui] savent faire la différence [...]. Ils disent "oui mais bon en France vous dites je vais, nous ici on dit je vas." Donc c'est cette réflexion-là que j'aimerais amener mes élèves à avoir* ». En d'autres termes, c'est bien à la *relation forme-contexte* que cette enseignante souhaite sensibiliser ses apprenant-es.

« On peut donc parler d'une relation forme-contexte qui conjugue répertoire linguistique (connaissance des outils à disposition) et sociologique (connaissance des contextes). »

Cette démarche nous semble être particulièrement inspirante pour l'enseignement des langues, a fortiori en contexte minoritaire. Nous l'avons vu, le français en Louisiane revêt essentiellement une fonction emblématique, comme le confirme un enseignant local : « *on n'est pas juste ici pour enseigner, mais aussi pour encourager des gens de parler français et aussi pour soutenir la culture qui existe ici* ». Selon lui, la variété enseignée ne doit pas entrer en concurrence avec la variété vernaculaire : « *je veux pas qu'ils [les élèves] disent à la maison que les parents [...] parlent mal. On a eu assez de ça dans la vie* ». Ces propos font écho au « critère épilinguistique » que proposait Albert Valdman (2000 : 657) pour constituer sa *norme pédagogique*. On se rappellera que pour ce dernier l'enseignement des

langues se doit de prendre en considération, parmi d'autres critères, ce que « les locuteurs de la communauté linguistique cible » estiment être « une norme appropriée pour telle ou telle catégorie sociale d'alloglottes » (*ibid.* : 657).

C'est là que peuvent jouer un rôle de premier ordre les connaissances pragmatolinguistique et sociopragmatique citées plus haut. Faciliter leur développement auprès des apprenant-es, c'est contribuer à faire d'elles et eux des locuteur-ices compétent-es, capables d'adaptabilité. Ainsi, nous postulons que la pragmatique appliquée à l'enseignement des langues ne doit pas se limiter à déjouer d'éventuels « échecs pragmatiques », mais qu'elle doit véritablement permettre aux apprenant-es de faire des choix éclairés, basés sur une connaissance fine de l'articulation forme-contexte. Une telle démarche permet d'inclure les attentes épilinguistiques d'une communauté cible, mais également celles des apprenant-es. Dans le cas qui nous intéresse ici, il n'est pas indifférent d'observer les appels de la francophonie louisianaise à prendre en considération le vernaculaire<sup>4</sup> ; ils correspondent peut-être aussi, on est autorisé à émettre l'hypothèse, aux demandes des apprenant-es de français en Louisiane. En effet, apprendre une langue, c'est aussi symboliser « un attachement à certaines valeurs culturelles et à la participation à certains réseaux sociaux », comme l'exprimait Albert Valdman (1998 : 289).

Ces considérations, adossées à l'analyse d'un élément du français louisianais et de son enseignement sous l'angle de la pragmatique, nous invitent à croire que d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des langues bénéficieraient d'une meilleure prise en compte des connaissances pragmatolinguistique et sociopragmatique. En Suisse comme ailleurs, favoriser le développement de ces connaissances par la présentation de la mise en relation forme-contexte permettrait sans doute d'éclairer d'une lumière nouvelle la gestion de la variation dans l'enseignement des langues. Et, peut-être, de contribuer à dynamiser le sens donné aux apprentissages langagiers.

<sup>4</sup> À l'intersection de la société civile et du monde de l'éducation, on notera l'exemple du dessin animé « Les Aventures de Boudini et ses Amis », disponible en ligne.

« Ainsi, nous postulons que la pragmatique appliquée à l'enseignement des langues ne doit pas se limiter à déjouer d'éventuels "échecs pragmatiques", mais qu'elle doit véritablement permettre aux apprenant·es de faire des choix éclairés basés sur une connaissance fine de l'articulation forme-contexte. »

---

## Références

**Allain, M., Ancelet, B. J., Lindner, T. & Waggoner, M. R. G.** (2017). *Anthologie de la littérature louisianaise d'expression française à nos jours*. Lafayette: University of Louisiana at Lafayette Press.

**Ancelet, B. J.** (2008). Valoriser la variabilité pour préserver une identité linguistique. *Francophonies d'Amérique*, 26, 135–148. <https://doi.org/10.7202/037979ar>

**Atran-Fresco, L.** (2016). *Les Cadiens au présent. Revendications d'une francophonie en Amérique du Nord*. Laval: Presses de l'Université Laval.

**Boudreau, A. & Perrot, M.-E.** (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues: le cas de l'Acadie. *Glottopol*, 6, 7-21. Accès: [https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_complet.pdf](https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_complet.pdf)

**Ménage, G.** (2022 [1675]). *Observations sur la langue française* [édition de M. Bonhomme]. Paris: Classiques Garnier.

**Mougeon, R.** (1996). Recherches sur les origines de la variation *vas, m'as, vais* en français québécois. In T. Lavoie (Dir.), *Français du Canada, français de France. Actes du quatrième Colloque international de Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994* (pp. 61-77). Tübingen: Niemeyer.

**Neumann-Holzschuh, I. & Mitko, J.** (2018). *Grammaire comparée des français d'Acadie et de Louisiane. Avec un aperçu sur Terre-Neuve*. Berlin/Boston: de Gruyter.

**Taguchi, N. & Roever, C.** (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

**Valdman, A.** (1998). Revitalisation du cadien et enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. In P. Brasseur (Dir.), *Français d'Amérique. Variation, créolisation, normalisation* (pp. 279-292). Avignon: Université d'Avignon.

**Valdman, A.** (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666.