

Didactisation du français ordinaire : les défis de la variation dans l'enseignement des temps du passé en français langue étrangère *

Anita THOMAS

Université de Fribourg, Suisse

1. Introduction

L'objectif de cette contribution est de discuter l'utilisation de données de français parlé ordinaire (vernaculaire) dans le cadre d'activités didactiques visant le développement des temps du passé en français langue seconde ou étrangère (dorénavant L2) pour des apprenantes¹ adultes de niveau avancé. Cette démarche s'inscrit dans une mouvance didactique récente dans laquelle les corpus présentant des usages « authentiques » de la langue cible sont utilisés comme ressource pour la présentation et l'illustration de celle-ci dans le but de compléter, voire de remplacer les textes et exemples construits (André, ce volume; Boulton & Tyne 2014).

L'utilisation des corpus comme ressource didactique se situe dans la ligne directe du renouvellement de la description linguistique à travers la linguistique de corpus (Williams 2005). À la suite des approches théoriques prônées par Saussure et Chomsky, la linguistique s'est longtemps attachée à décrire la langue en tant que *système* dans une volonté de mettre en évidence une organisation théorique fondamentale, laissant peu de place à la variation, et reléguant la variation inter- et intra-personnelle à la marge (Mayaffre 2005; Rastier 2005). Le renouvellement et le développement de la linguistique de corpus à la fin du XX^e siècle ont pris le contre-pied de ces descriptions, considérées comme réductrices et normatives, pour mettre la langue dans son usage au centre des intérêts de descriptions linguistiques. Les corpus de langue écrite et parlée produite de manière plus ou moins spontanée et naturelle

* Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont eu la gentillesse de commenter des versions orales et écrites de ce travail, en particulier les chercheurs et chercheuses du réseau FRACOV (Français contemporain vernaculaire : <http://www.univ-paris3.fr/fracov-227156.kjsp>) des rencontres de juin 2017 et janvier 2018. Je remercie également la personne qui a relu la contribution et supprimé toute trace de vernaculaire dans celui-ci.

1. Afin d'en faciliter la lecture, seule la forme féminine est utilisée dans cette contribution.

deviennent ainsi les ressources primaires de description linguistique prenant en compte toute la variation inhérente à la langue dans son usage. Cette manière de concevoir la langue a rencontré un écho favorable dans les milieux de la didactique des langues étrangères pour lesquels l'accès à des données authentiques de la langue cible est vu comme un soutien au développement L2 de celle-ci (voir par exemple Boulton 1998; Chambers 2009; Mougeon *et al.* 2002). Parallèlement, les chercheuses ayant longuement travaillé à la constitution de corpus représentatifs de la langue se réjouissent de la réutilisation de ceux-ci à des fins didactiques. Alors que l'apprentissage de langues à partir de données (*data-driven learning*) a été promu par Tim Johns (1991) dans les années 1990 déjà, l'utilisation des corpus en didactique des langues étrangères est une approche qui n'en est qu'à ses débuts, en particulier pour le français langue étrangère (Boulton & Tyne 2014; Tyne *et al.* 2014). Comme le montre la méta-analyse de Boulton & Cobb (2017), l'utilisation des corpus en classe de langue rencontre avant tout du succès dans les pays où les possibilités d'interaction avec des locuteurs natifs sont réduites. Les corpus permettent en effet l'accès à une utilisation authentique de la langue de manière différée et pratique (Boulton & Tyne 2014). Néanmoins, l'utilisation des corpus pour l'apprentissage des L2 est reçue avec une certaine réticence par les enseignantes. Les obstacles techniques sont en effet nombreux et l'utilisation de données directement accessibles par les apprenantes peut être ressentie comme une menace pour la profession. Pourtant l'accès direct à des données de la langue cible correspond à l'approche actionnelle, dans laquelle l'apprenante prend une part active dans l'identification et le traitement de ses besoins linguistiques (Bento 2013; *CECRL* 2005).

Les récentes analyses de la littérature sur l'utilisation des corpus pour l'enseignement et l'apprentissage des langues de Boulton (2017) et de Boulton & Cobb (2017) montrent que les corpus sont avant tout utilisés comme ressource didactique dans des tâches de rédaction et au niveau universitaire. Il semble aussi que les corpus soient particulièrement utiles s'agissant du vocabulaire et du développement lexico-grammatical, mais leur utilité pour le développement grammatical est moins claire.

L'objectif de la présente contribution est de tester l'utilisation d'un extrait de corpus de français parlé ordinaire pour l'enseignement d'un point de grammaire précis, à savoir l'utilisation des formes verbales dans un récit au passé. L'emploi des temps du passé est un défi pour les apprenantes de niveaux avancés. Elles maîtrisent en principe les formes (même s'il reste des erreurs, voir ci-après) mais ont des difficultés à comprendre les règles d'utilisation des deux principales formes. Comme la plupart des phénomènes linguistiques complexes, l'apprentissage

de l'alternance entre le passé composé et l'imparfait en français L2 se fait probablement de manière implicite (Ayoun 2001). Dans ce cadre, l'alternance entre explications métalinguistiques et travail sur des exemples authentiques en contexte pourrait être la meilleure manière de soutenir l'apprentissage (Ellis 2009 : 18-19 ; MacWhinney 1997). Le recours aux corpus comprenant des utilisations ordinaires de la langue comme ressource didactique pourrait donc être particulièrement pertinent et même nécessaire.

Cette contribution est divisée en cinq sections. La prochaine section sera consacrée à la présentation des difficultés propres à l'apprentissage des temps du passé en français L2. Un exemple concret de production d'apprenant avancé sera présenté. Les difficultés de l'apprentissage des temps du passé en français L2 seront également discutées à partir de différentes théories sur l'apprentissage des temps verbaux. Cette section sera suivie par une présentation des temps du passé à partir d'une grammaire de référence du français langue étrangère. La quatrième section fera le lien entre théorie et pratique en proposant, d'une part, l'analyse d'un récit au passé tiré d'un corpus de français et, d'autre part, une proposition de déroulement d'une séquence sur les temps du passé. La contribution se terminera sur une discussion des possibilités et des défis de l'utilisation de corpus pour une activité didactique fondée sur corpus.

2. Le développement des formes du passé en français L2

2.1. La production des apprenantes

L'exemple en (1) présente l'extrait d'un récit au passé produit par un apprenant avancé du français L2, Karl, ayant le suédois comme langue première (L1) et ayant essentiellement appris le français sur place en France (Granfeldt 2003 : 65 *sq.*). Dans l'extrait, il parle de ce qu'il a fait durant les vacances de Noël et raconte une excursion de plusieurs jours au bord d'un lac non loin de Stockholm. L'interlocutrice est une locutrice très avancée du français².

1. 1 KARL : et le lac de Vallentuna a à peu près di(x) une
- 2 longueur de dix kilomètres. Donc c'est c'est c'est une
- 3 un long tour que # aller # eh tz à l'autre côte et revient
- 4 [?]. Ça prend à peu près trois heures ou quelque chose comme
- 5 ça.

2. INT. désigne l'interlocutrice. Le signe dièse correspond à une pause silencieuse.

- 6 [...]
 7 INT. : et c'est il y avait la glace eh # toute pure c'est-
 8 à-dire sans neige dessus ?
 9 KARL : oui quelques jours # parce que c'ét(ait) [?]
 10 il la neige avait fondu avant. Et après le froid vient et
 11 [?] le lac gel[e] bien et on a une surface propre.
 12 [...]
 13 KARL : tz eh à jus(te) ava(nt) [= ? nous avons] juste
 14 avant eh le jour de Nouvel An # moi et mes amis eh prend
 15 prend prend[e] - ?
 16 INT. : prenait.
 17 KARL : prenait notre sac à dos et all[e] dans une petit lac qui
 18 est dans la forêt. Près vingt kilomètres de Vallentuna.
 19 Et nous avons construité [= ! hésitant] une petite tente. Peu
 20 c'est pas une tente mais une protection contre le
 21 le la vent le vent.
 22 INT. : mm. Le vent.
 23 KARL : la vent.
 24 KARL : et quand le soir et le le non quand le le
 25 soleil se couch[e], se baiss[e], nous avons mettre quelques
 26 lampes quelques +...

Dans cet extrait, Karl alterne entre des formes correspondant à ce qui est possible en français et des difficultés typiques pour les apprenantes L2 du français. Une des caractéristiques de la production des apprenantes avancées est la difficulté de produire l'imparfait avec d'autres verbes que *être* et *avoir* (ligne 10 : *vient*) (Kihlstedt 1998, 2002). L'imparfait est souvent remplacé par une forme du présent, même à des niveaux avancés (Bartning & Schlyter 2004). Selon Kihlstedt (1998 : 108), le passé composé est considéré par les apprenantes comme le temps du passé par excellence en français. Ainsi, l'opposition passé composé / présent pourrait être suffisante pour exprimer les contrastes nécessaires.

L'alternance imparfait / passé composé est un autre phénomène que les apprenantes du français L2 ont des difficultés à produire correctement (ligne 25 avec l'utilisation d'une forme ressemblant au passé composé, *nous avons mettre*, au lieu de l'imparfait ; Ayoun 2001, 2013 ; Bartning & Schlyter 2004). En outre, les apprenantes produisent des formes qui

ressemblent à la fois à un participe passé et à un imparfait (lignes 17 : *all[e]* ou 25 : *baiss[e]*; Lyster 2007) et elles ont de la peine à trouver les bonnes formes du participe passé des verbes irréguliers (lignes 19 : *nous avons construié* et 25 : *nous avons mettre*; Bartning & Schlyter 2004; Nicoladis *et al.* 2007; Paradis *et al.* 2011; Thomas 2009).

Il existe différentes théories pour expliquer ces difficultés. L'une d'entre elles est celle de l'influence de l'aspect lexical des verbes. Selon cette hypothèse, les apprenantes utiliseraient de préférence l'imparfait avec les verbes d'état et le passé composé avec les verbes dynamiques (Andersen & Shirai 1994). Cette distribution des formes serait à la fois le reflet de la congruence de ces formes avec l'aspect lexical des verbes et de la distribution des formes chez les locuteurs natifs de la langue³. Elle correspondrait donc à la fois à une prédisposition cognitive et une influence de la fréquence des formes dans l'input (Andersen 2002 : 90-91; voir Labeau 2005 et Thomas 2009 pour une discussion critique). La production de l'apprenant Karl ne correspond pas réellement à cette hypothèse : des verbes téléiques comme *venir* (ligne 10) ou *prendre* (lignes 14-15) sont par exemple produits au présent et non pas au passé composé.

Les tenants d'une approche discursive (entre autres Bardovi-Harlig 1995, 2000; Noyau 2002) suggèrent quant à eux que les apprenantes sont particulièrement sensibles à la répartition des formes selon leur fonction discursive. De nombreuses descriptions du français correspondent en effet à ce que proposent Riegel *et al.* (2009 : 541) : « [d]ans un récit, il [l'imparfait] présente des actions secondaires, place les faits à l'arrière-plan : commentaires, explications, descriptions, etc. », alors que le passé composé est « le temps des événements ordonnés dans le passé, des faits de premier plan » (*ibid.* : 536). Le passé composé serait donc typiquement la forme du passé de l'avant-plan et l'imparfait celle de l'arrière-plan, une distribution qui serait aisément accessible aux apprenantes. Les travaux de Noyau (2002) montrent par exemple que les apprenantes produisent de préférence les formes perfectives (une forme ressemblant au passé composé) pour l'avant-plan et les formes non marquées (comme le présent) pour l'arrière-plan. Cette hypothèse s'applique assez bien à la production de Karl, par exemple pour la description au début (lignes 1 à 5) et aussi la possible recherche du participe passé avec le verbe *prendre* aux lignes 13 à 15, mais, comme

3. Alors que cette distribution se vérifie si l'on ne considère que les formes du passé, elle disparaît si l'on intègre d'autres formes fréquentes en français parlé à l'analyse (Thomas 2014b; voir aussi la figure 1 ci-après).

pour l'aspect lexical, l'hypothèse ne se vérifie pas pour l'utilisation de *vient* à la ligne 10, qui est attendu au passé composé. La distribution du passé composé et de l'imparfait au niveau des plans discursifs est une position empiriquement contestée (Labelle 1987; voir aussi Labeau 2002) et il semble que la langue française présente bien plus de variation que ne le laissent entendre Riegel *et al.* (2009).

On pourrait formuler l'hypothèse que l'input tel qu'il est présenté aux apprenantes, en particulier en salle de classe, suive des règles d'utilisations plus prototypiques et normatives que ce qu'on l'on trouve en français ordinaire. Dans ce cas, la difficulté de produire l'imparfait pourrait aussi être liée à l'absence de saillance de celui-ci. Les formes utilisées en avant-plan pourraient en effet être plus saillantes en raison de leur importance pour la trame narrative contrairement à l'arrière-plan. C'est un argument avancé par Schlyter (1998 : 153). En comparant différentes situations d'input, elle montre la difficulté pour les apprenantes adultes de saisir la forme de l'imparfait, car elle est souvent produite en arrière-plan et en subordonnée, alors que dans l'input aux enfants, elle est souvent placée en fin de tour de parole et dans des phrases indépendantes et courtes.

Les études s'inscrivant dans une approche basée sur l'usage (*usage-based approach*; Bybee 2008) suggèrent quant à elles une influence directe de la fréquence des formes dans l'input sur la production des formes verbales par les apprenantes L2 (Ellis 2002; Nicoladis *et al.* 2007; Paradis *et al.* 2011; Thomas 2009, 2014a). Dans ce cadre, les hypothèses s'appuient essentiellement sur l'analyse des caractéristiques du système verbal de la langue cible en termes de fréquence et de saillance. Cette approche permet d'expliquer des productions d'apprenantes qui ne semblent pas suivre les logiques linguistiques telles que les catégories syntaxiques (Prévost 2007), l'aspect lexical ou la fonction discursive. Elle sera présentée plus en détail dans la section suivante.

2.2. Le système des verbes français selon l'approche fondée sur l'usage

En français, le système verbal est massivement dominé par le paradigme des verbes réguliers en *-er* (*parler, manger*). Près de 90 % des verbes suivent en effet le paradigme de ces verbes (Riegel *et al.* 2009 : 467). Le nombre de verbes suivant ce fonctionnement est tellement important qu'il déteint sur d'autres paradigmes (fréquence type chez Bybee 2008; voir aussi Bybee 1995), dans le sens qu'il est utilisé comme système par défaut en cas de difficulté (ligne 15 : *prend[e]* ou ligne 19 : *construïé* dans l'exemple 1 ci-dessus). Une des principales caractéristiques de ce groupe de verbes est l'homophonie entre les formes du passé, *parlait*

et *parlé* (Harley 1992 : 174; Lyster 2007 : 32; Walter 1982), entre les formes non finies, *parlé* et *parler* et finalement entre ces formes et la 2^e personne du pluriel au présent *parlez* (Thomas 2009). L'exemple (2) tiré du corpus illustre bien l'absence de différence clairement perceptible entre les sons [e] et [ɛ] chez certains locuteurs du français⁴. Dans cet extrait de l'enquête de Lacaune de la base de données Phonologie du français contemporain (PFC; voir Durand *et al.* 2002; Lonnemann & Meisenburg 2009), la forme de l'imparfait *sortait* est prononcée avec une finale en [e] clairement accentuée, de la même manière que les finales des mots *difficultés* et *adapter*.

2. JC: Bon ben on a fait, on avait à faire sitôt qu'on **sortait** [prononcé sort[e]], à des gens qui étaient quand même plus instruits que nous, et donc euh on était, on avait des difficultés bien sûr euh, à, à, à nous adapter.

En outre, comme l'illustre l'exemple (2), l'homophonie au niveau des finales verbales en [e] n'est pas restreinte aux verbes réguliers en *-er*, mais se trouve aussi sur d'autres verbes, notamment des verbes très fréquents comme *être* (*était* ≅ *été*) ou encore *aller* qui présente d'ailleurs les mêmes homophonies que les verbes en *-er*. Ces homophonies peuvent renforcer l'impression que les caractéristiques du groupe de verbes dominant s'appliquent également aux verbes irréguliers, surtout que l'homophonie entre la 2^e personne du pluriel du présent et l'imparfait se fait pour la plupart des verbes irréguliers (*prenez* / *prenait*).

Malgré ces homophonies pour les verbes irréguliers, ce sont tout de même ces verbes qui permettent de faire une distinction acoustique entre l'imparfait et le passé composé comme dans *prenait* et *pris* ou *lisait* et *lu*. L'analyse de la proportion de ces formes dans des corpus d'input montre pourtant que les temps du passé, et en particulier l'imparfait, sont peu fréquents comparés au présent ou à l'infinitif. La figure 1 ci-après illustre la fréquence des formes de l'infinitif, du présent et de l'imparfait aux trois personnes du singulier et à la 3^e personne du pluriel, et du participe passé de quatre verbes irréguliers, à partir des données d'input adressées à des apprenantes adultes tirées de Thomas (2009 : 99), et à des enfants L1, 2L1 ou L2⁵, tirées de Thomas (2014a : 16). Les différentes sources

4. Le son est disponible *via* le lien suivant : <https://public.projet-pfc.net/transcription/?q=%40transcription+instruits+%40type+%22l%22+%40zone+%22fr%22#results>.

5. Personnes monolingues ayant le français comme langue une (L1), bilingues ayant le français et le suédois comme langues une (2L1) ou bilingues avec le français comme L2.

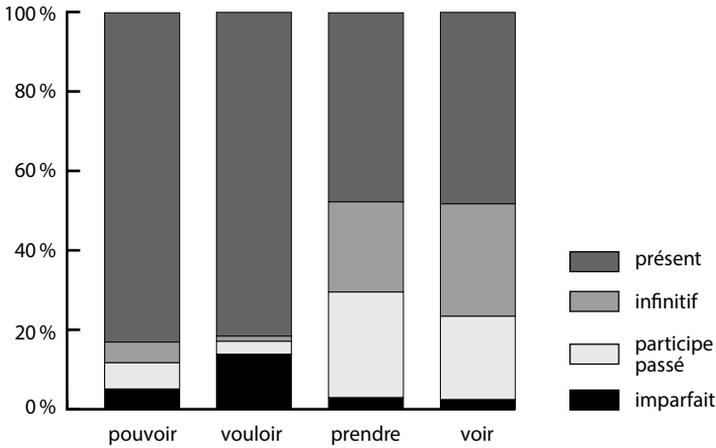


Figure 1. Fréquence des formes verbales des données d'input adressées à des apprenantes adultes et enfants

d'input sont mises en ensemble, les pourcentages correspondent donc aux données d'input additionnées ensemble. On voit que la proportion de présent domine tous les verbes, mais qu'elle est particulièrement forte avec les verbes d'état (*pouvoir* et *vouloir*). On voit également que la proportion de formes du passé ne dépasse que rarement 30 % et que la forme de l'imparfait est peu fréquente même avec les deux verbes d'état.

Ainsi les recherches sur l'apprentissage du français L2 révèlent que les difficultés d'apprentissage des temps du passé sont non seulement liées à la complexité inhérente à l'utilisation de deux formes du passé mais aussi aux caractéristiques de l'input du français en termes de fréquence des formes et de saillance perceptuelle (sur le concept de saillance, voir par exemple Simoens *et al.* 2018). Le faible niveau d'indices phonologiques renforce ainsi l'importance de fournir des explications grammaticales qui permettent aux apprenantes de comprendre la distinction entre l'imparfait et le passé composé, en particulier à un niveau avancé, auquel la distinction phonologique commence à se mettre en place. Le défi didactique ici est de trouver des outils linguistiques accessibles aux enseignantes et aux apprenantes qui permettent de capter les nuances impliquées dans l'utilisation des deux principales formes du passé à l'oral sans passer par des connaissances linguistiques de haut niveau.

3. Les temps du passé du point de vue grammatical

Avant de se lancer sur des données de français vernaculaire, il est nécessaire d'examiner comment les temps du passé sont définis du point de

vue théorique. Dans une approche didactique, une telle description devrait pouvoir servir d'outil d'analyse pour les enseignantes et les apprenantes et permettre de travailler sur des extraits de français oral ordinaire. Le niveau de discussion théorique ici ne sera pas celui de la littérature scientifique, dont les nuances et la complexité sont trop élevées malgré leur pertinence, mais une théorie qui puisse fonctionner en classe de langue FLE pour un public d'apprenantes avancées du français. Dans une optique de linguistique de corpus, il est en effet important que les apprenantes puissent travailler avec des données de manière indépendante. Pour cela je m'appuierai sur la *Nouvelle grammaire du français* (ci-après *NGF*), qui, selon la préface, a « pour ambition de fournir aux apprenants de français langue étrangère un manuel qui leur donne des repères précis pour maîtriser l'expression écrite et orale » (*ibid.*: 3), et qui « se veut donc essentiellement pratique et vise à dédramatiser l'apprentissage de notre langue réputée difficile » (*ibid.*: 4). Cette présentation sera complétée par la grammaire de Riegel *et al.* (2009), une grammaire scientifique de référence souvent utilisée dans la formation des enseignantes de FLE.

La description théorique des temps du passé se limitera au passé composé et à l'imparfait. Néanmoins, en raison de la relation de ces temps à celui du présent ainsi que de la forte présence du présent à la place de l'imparfait chez les apprenantes, le présent sera également décrit. La *NGF* consacre une page à chacun de ces trois temps et une demi-page à la distinction entre l'imparfait et le passé composé. Le tableau 1 ci-après reprend les emplois présentés dans la *NGF*, sans les exemples. Dans le but de pouvoir appliquer ce cadre théorique à un extrait de français parlé, chaque emploi sera relié à un code distinctif (PRS1, PRS2, etc.) qui sera réutilisé lors de l'analyse de l'extrait à la section 4.

À la lecture du tableau 1, on constate aisément les similarités entre le présent et l'imparfait, une similarité clairement signalée dans la définition de l'imparfait (« comme le présent »). Le recoupement entre le présent et l'imparfait en français est un fait reconnu du point de vue linguistique. Bybee & Dahl (1989) suggèrent que ce qui distingue ces deux temps est le trait \pm PASSÉ alors que Riegel *et al.* (2009) mentionnent des similarités au niveau de l'emploi de ces temps, par exemple leur valeur itérative (*ibid.*: 544). Pourtant, sachant que les apprenantes du français L2 ont tendance à utiliser le présent à la place de l'imparfait (voir section 2 ci-dessus), une mise en évidence de ce qui permet de distinguer les deux temps pourrait être utile. La *NGF* signale en marge l'utilisation du présent de narration : « Dans un récit au passé, le présent rend un événement plus vivant » (*NGF*: 122). Cette remarque suggère

Tableau 1. Présentation du présent, de l'imparfait et du passé composé selon la NGF⁶

Présent (NGF: 121-122)	Imparfait (NGF: 123)	Passé composé (NGF: 124)
Définitions		
« Le présent situe un fait au moment où l'on parle. Il présente l'action en cours d'accomplissement. »	« L'imparfait indique, comme le présent, une action en cours d'accomplissement. Il n'a pas de limites précises dans le temps. »	« Le passé composé s'emploie pour exprimer un fait accompli à un moment donné du passé , proche ou lointain. »
Emplois		
<p>PRS1 : « s'emploie pour une description »</p> <p>PRS2 : « n'a pas de limites précises » mais, accompagné d'une indication de temps, il peut exprimer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRS2a : « un fait qui a commencé dans le passé » - PRS2b : « un fait qui se réalisera prochainement » <p>PRS3 : « l'habitude, la répétition »</p> <p>PRS4 : « employé dans une analyse (résumé ou commentaire d'un film, d'un texte, etc.) »</p> <p>PRS5 : « sert à exprimer une vérité générale, un proverbe »</p> <p>PRS6 : « expression de l'hypothèse avec si »</p> <p>PRS7 : « une valeur d'impératif »</p>	<p>« Il s'emploie dans une description [IMP1], dans un commentaire [IMP2], dans une explication [IMP3], etc. »</p> <p>IMP4 : « Il s'emploie pour exprimer une habitude. Il est souvent accompagné d'une indication temporelle. »</p> <p>IMP5 : exprimer « l'hypothèse ou l'irréalité »</p> <p>IMP6 : « formule de politesse » avec « valeur d'atténuation »</p>	<p>PC1 : « fait ponctuel »</p> <p>PC2 : « succession d'événements »</p> <p>PC3 : « répétition »</p> <p>PC4 : « durée limitée »</p> <p>PC5 : « antériorité d'un fait qui a des prolongements dans le présent »</p>

Légende : PRS = présent ; IMP = imparfait ; PC = passé composé.

6. Nous reproduisons les passages soulignés dans la NGF.

que l'utilisation du présent pourrait enrichir la qualité d'un récit au passé. Une telle mise en évidence de l'utilisation du présent dans un contexte passé n'est pas forcément efficace du point de vue du développement du français L2.

La similarité aspectuelle entre le présent et l'imparfait d'un côté – tous deux présentant l'événement décrit par le verbe comme inaccompli – et la similarité phonologique entre l'imparfait et le passé composé – tous deux étant des formes se terminant par un son [e] plus ou moins ouvert – exigent d'apporter un soin particulier à la présentation de ce qui différencie les trois formes les unes des autres. La NGF choisit de présenter les trois temps au niveau de l'accomplissement de « l'action » : action en cours pour le présent et l'imparfait, fait accompli à un moment donné pour le passé composé. Alors que cette description pourrait être correcte du point de vue linguistique, on peut se questionner sur son niveau de clarté pour les apprenantes, une des caractéristiques des événements du passé en français étant qu'ils ne se prolongent pas au présent (en suédois on utilise par exemple une forme ressemblant au passé composé pour dire que quelque chose a commencé dans le passé et est encore valable aujourd'hui, une situation dans laquelle on utilise le présent en français, comme par exemple dans *J'habite à Fribourg depuis deux ans*). Riegel *et al.* (2009 : 519, 530 et 541) parlent de « procès [action] en cours de déroulement » pour le présent et l'imparfait et de procès [action] vu « comme accompli au moment de l'énonciation » (*ibid.* : 534) pour le passé composé. La précision selon laquelle, pour l'imparfait, « le procès [action] n'est pas forcément long objectivement, mais [qu']il est perçu "de l'intérieur" dans son déroulement, sans terme final marqué » (*ibid.* : 541) est particulièrement pertinente pour relever la différence entre l'imparfait et le passé composé. Cette différence pourrait être illustrée schématiquement comme dans la figure 2 ci-après (exemple inventé) : à gauche le personnage regarde l'événement comme s'il était dedans, alors qu'à droite il se situe après l'événement et le considère en lui donnant une limite. Bien que cette limite semble très précise sur le schéma, elle peut bien sûr être floue elle aussi (*il a plu avant*). Ce qui importe est la prise en compte d'une limite avec le passé composé et l'absence de prise en compte de la limite dans la manière de considérer le même événement avec l'imparfait. La mention de la NGF selon laquelle l'imparfait « n'a pas de limites précises dans le temps » (NGF : 123) est d'ailleurs trop imprécise (voir Labelle 1987 pour une discussion).

Finalement, pour distinguer le présent de l'imparfait, la relation privilégiée du présent avec l'actuel, sa contemporanéité avec le moment de l'énonciation (Riegel *et al.* 2009 : 529; PRS1 dans le tableau 1 ci-dessus) est une caractéristique importante, qui aurait pu être mieux relevée dans la

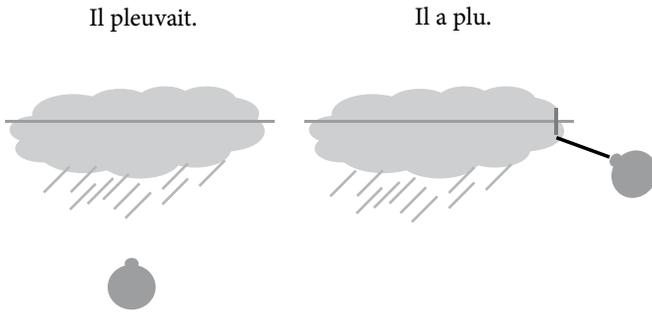


Figure 2. Illustration de deux manières de décrire la même action dans le passé

NGF (même si l'usage du présent dans un contexte du passé est fréquent en français).

Au début du chapitre sur l'indicatif la NGF mentionne que ce mode « comprend de nombreux temps [...] qui permettent de situer avec précision un fait dans le passé, le présent et le futur » (NGF: 120). Suivent trois exemples, chacun introduit par un adverbe de temps (*hier, aujourd'hui, demain*). Dans leur présentation des temps de l'indicatif, Riegel *et al.* (2009) soulignent le rôle central des adverbes de temps, du contexte (syntaxique, d'énonciation) et de la sémantique du verbe pour situer un événement sur l'axe temporel : *Alfred arrive demain* (*ibid.*: 530) ou *J'ai fini dans cinq minutes / dans une heure* (*ibid.*: 535), où le passé composé est utilisé pour évoquer un futur. Ainsi, contrairement à ce qui est indiqué dans la NGF, la précision au niveau de l'axe temporel ne provient pas des temps des verbes mais du contexte dans lequel ils sont insérés. Paradoxalement, ce rôle central du contexte est souvent ignoré dans les manuels et grammaires de FLE, les exemples étant le plus souvent présentés de façon décontextualisée. L'utilisation de données de français parlé pourrait ainsi contribuer à la compréhension du rôle du contexte ainsi que de l'effet du temps verbal choisi dans l'énoncé.

Quant à la liste d'emplois proposés dans la NGF, elle semble acceptable pour le présent, même si l'emploi PRS4 fait référence à des tâches particulièrement scolaires. De même, les emplois de l'imparfait semblent correspondre à ce qui est le plus courant pour ce temps. Si l'on compare avec les usages signalés dans Riegel *et al.* (2009), il manque la mention de l'utilisation de l'imparfait dans le style indirect (libre) (*ibid.*: 544) ainsi que de l'imparfait narratif qui indique « un procès [action] passé unique, plus ou moins court » (*ibid.*: 543) tel un arrêt sur image (*ibid.*: 544). Le style indirect est présenté dans un chapitre à part dans la NGF (NGF: 221 *sq.*) et l'imparfait y est présenté comme

une forme parmi d'autres, notamment dans un tableau de conversion du discours direct au discours indirect (*ibid.* : 223). Pour ce qui est du passé composé, on peut dire que les emplois sont classiques eux aussi, mais les catégories proposées ne permettent pas forcément de faire la différence entre ce temps et l'imparfait. Le premier emploi mentionné (PC1) signale que le passé composé est utilisé pour présenter un « fait ponctuel » (*ibid.* : 124), ce qui peut donner une impression d'incompatibilité avec la durée. La « succession d'événements » (PC2), la « répétition » (PC3) et la « durée limitée » (PC4) sont elles aussi des caractéristiques trop peu précises et ne permettent pas réellement de faire la différence avec l'imparfait. En particulier la « répétition » dans le passé est difficile à distinguer d'une « habitude » dans le passé. L'exemple de l'emploi de répétition pour le passé composé, *J'ai vu ce film quatre fois (ibid.)*, est difficile à contraster avec *Pendant les vacances, nous faisons toujours de longues balades à vélo (ibid.* : 123), même si la mention de *toujours* est un indicateur fort de l'habitude. En outre, cet exemple avec l'imparfait ne permet pas non plus de saisir ce qui est propre à la « durée limitée » attendue au passé composé, les vacances étant, comme chacune le sait, d'une durée limitée... Le problème n'est en effet pas la répétition ou la durée limitée, mais la limitation implicite prise en compte avec l'utilisation du passé composé et non pas avec l'imparfait comme on l'a vu plus haut.

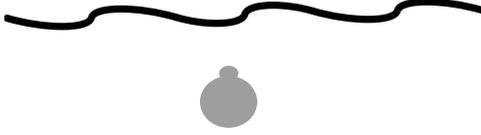
La figure 3 ci-après est une tentative d'illustrer les différentes manières de présenter (et d'interpréter) un même événement avec le passé composé et l'imparfait à partir de deux exemples inventés (mais inspirés des deux derniers exemples sur l'imparfait vs passé composé de la NGF : 125) présentés en (3) et (4).

3. Je ne savais pas quoi lui dire.

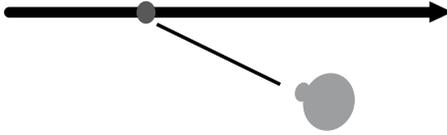
4. Je n'ai pas su quoi lui dire.

En principe, une phrase comme l'exemple (3) sera interprétée implicitement sans limite inhérente et une phrase comme l'exemple (4) sera interprétée implicitement avec une ou plusieurs limites. Sans contexte explicite, la phrase (4) entraîne d'une certaine manière une question menant à la précision du moment (*quand?*). La figure 3 ci-après illustre schématiquement ces deux phrases avec une précision de contexte possible et implicite.

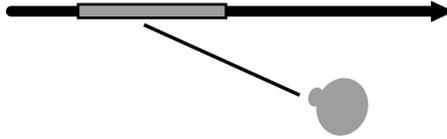
Pour une apprenante du français L2, la différence entre (3) et (4.b) peut être difficile à saisir du moment où tous les deux comprennent une certaine durée. Dans l'exemple (3), l'utilisation de l'imparfait signale que les limites temporelles de l'événement ne sont pas intéressantes dans



3. Je ne savais pas quoi lui dire.
(pendant qu'il me racontait ses malheurs)



4.a. Je n'ai pas su quoi lui dire.
(à un moment précis: quand il avait fini de parler /
quand il a commencé à pleurer)



4.b. Je n'ai pas su quoi lui dire.
(durant tout le temps où il parlait)

Figure 3. Interprétations de l'imparfait et du passé composé sans contexte explicite

l'énoncé, alors que dans (4.b) comme dans (4.a) au passé composé, la limite est prise en compte et les deux événements sont présentés comme un fait ponctuel, malgré la durée de l'événement dans (4.b).

La dernière section de la *NGF* touchant au passé thématise les différences entre l'imparfait et le passé composé: « Il est souvent difficile de savoir s'il faut employer l'imparfait ou le passé composé » (*NGF*: 125). Cinq exemples sont présentés avec à chaque fois deux phrases avec le même verbe, une fois au passé composé et une fois à l'imparfait, accompagnés d'une brève explication entre parenthèses. Ces exemples illustrent la différence entre 1) un événement « en cours

d’accomplissement » et un événement « accompli à un moment précis du temps » ; 2) « une durée imprécise, *la jeunesse* » et une « durée précise et limitée, *cet été* » (ici et dans les exemples qui suivent, nous reproduisons les passages soulignés) ; 3) une « description » par rapport à une « durée limitée » ; et finalement 4) l’absence d’indication de temps et une indication du temps – deux exemples. Du point de vue didactique ces exemples sont insuffisants, car ils ne permettent pas de saisir ce que l’on entend par les termes utilisés, tels que *durée précise / imprécise vs limitée*. Il peut être difficile de faire la différence entre *dans ma jeunesse* qui ne prend pas en compte de limite et *pendant plusieurs années* qui prend en compte une limite.

Dans son premier exemple pour illustrer les différences d’utilisation du passé composé et de l’imparfait, la NGF propose de comparer les phrases reportées en (5) et (6) (NGF : 125) :

5. La foule **sortait** du cinéma quand l’orage **a éclaté**.

6. Il **pleuvait** quand nous **sommes sortis** du cinéma.

Ces deux exemples fonctionnent de manière identique (imparfait – *quand* – passé composé) et ne permettent pas de comprendre ce qu’implique la manière de présenter ces différents événements avec ces temps-là. Ils donnent ainsi l’impression d’une certaine fixité dans l’utilisation des deux temps, alors que le choix des temps est lié à la manière de concevoir et de relier les différents événements. Le recours à des schémas pourrait contribuer à la compréhension de l’interprétation attendue des énoncés. La figure 4 en est un exemple avec la phrase (5) ci-dessus, dont l’interprétation donnée par la NGF est : « Les deux faits sont simultanés, mais le premier *sortait* est en cours d’accomplissement, tandis que le deuxième *a éclaté* est accompli à un moment précis du temps » (NGF : 125).

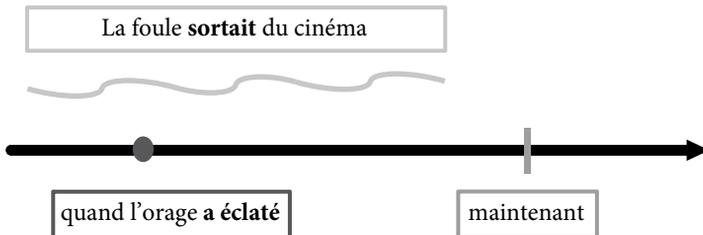


Figure 4. Illustration d’une phrase exemple de la NGF

La proposition à l'imparfait (*La foule sortait...*) est illustrée par une vague qui indique que la foule sort pendant un certain temps, avant et après que l'orage a éclaté, et que le début et la fin de cet événement (même s'il est délimité par le nombre de personnes qui sortent) ne sont pas intéressants. Par contre, la proposition au passé composé est indiquée par un point, clairement délimité ; il s'agit d'un fait accompli à un moment précis du temps, comme l'indique la *NGF*. La précision du *maintenant* sur le schéma sert à indiquer que les deux événements se trouvent *avant maintenant* (même s'il peut parfois y avoir une relation avec le présent), une information qui peut être importante pour les apprenantes qui utilisent une forme du passé qui ressemble au passé composé pour montrer un lien avec le présent, comme par exemple les apprenantes suédophones. La comparaison proposée dans la *NGF* (ex. 6) inverse le placement de l'événement *sortir du cinéma* et les conditions météorologiques. La question à laquelle les apprenantes souhaitent avoir une réponse est « Pourquoi présenter les événements avec ces temps ? ». La figure 5 reprend les mêmes événements que dans la figure 4, mais cette fois sans verbe à l'imparfait. Cette manière de comparer les emplois des temps verbaux permet de voir qu'on a perdu la simultanéité des deux événements et que les deux se suivent maintenant sur la ligne temporelle. Cette utilisation des temps du passé est tout à fait plausible, même si elle est difficile à interpréter sans contexte (par exemple *parce que la foule savait qu'elle risquait gros si elle restait dedans, le cinéma ayant presque pris feu lors du dernier orage*).

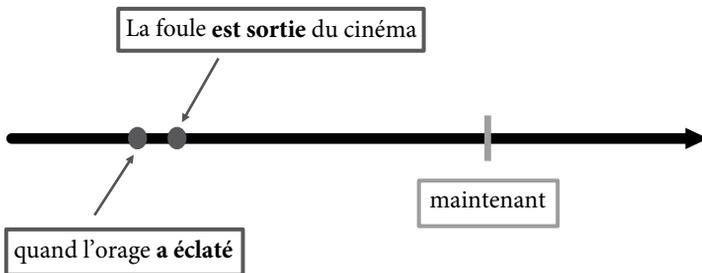


Figure 5. Illustration avec changement de temps dans la première proposition

Finalement, bien que la *NGF* n'en parle pas, il est important de revenir sur la question de l'association entre imparfait et arrière-plan et passé composé et avant-plan. Alors que cette association se vérifie souvent dans les exercices sur les temps du passé, elle est fortement

controversée à partir de données de français parlé comme dans l'étude de Labelle (1987), fondée sur onze narrations du corpus de français parlé de la région de Ottawa-Hull au Canada. Labelle montre que, contrairement aux idées reçues, l'imparfait peut être central du point de vue narratif même s'il présente une description : « elles [les propositions à l'imparfait] ne racontent pas à proprement parler, mais elles décrivent les composantes d'une situation telle qu'elle a été vécue par le narrateur » (Labelle 1987 : 18). Et, à l'inverse, le passé composé, par exemple dans les propositions introduites par *quand*, « constitu[e] l'arrière-plan d'une scène ou d'un événement » (Labelle 1987 : 23). Dans les données analysées par Labelle, le passé composé est souvent dans la subordonnée en arrière-plan comme dans *Quand on a arrivé chez nous il était midi* (*ibid.*). Ainsi, l'absence de mention des plans discursifs dans la NGF semble aller dans le sens de cette proposition.

Dans ce qui suit, il s'agira de voir si ces éléments théoriques permettent de travailler sur un extrait de français parlé et si un tel exemple pourrait aider les apprenantes à développer leur intuition au niveau de l'utilisation des temps du passé ainsi que du présent dans un contexte au passé.

4. Passage de la théorie à la pratique

Comme mentionné dans l'introduction, l'apprentissage de la distinction entre l'imparfait et le passé composé se fait probablement de manière intuitive. L'enseignement de ces phénomènes suppose donc un travail de longue haleine et demande des interventions didactiques qui permettent de renforcer les intuitions des apprenantes dans le sens des utilisations de la langue cible. Comme le suggère Ellis (2009 ; voir aussi MacWhinney 1997), même si un phénomène donné s'apprend de manière implicite, rien n'empêche de soutenir cet apprentissage par des interventions explicites. Les activités utilisées traditionnellement pour les temps du passé sont l'explication grammaticale et l'exercice à trou. Le site du Point du FLE⁷ comprend quelques bons exercices qui permettent de tester la description théorique sur des données concrètes (voir section 4.2 ci-après). L'avantage de tels exercices est qu'ils permettent une discussion avec les apprenantes si on leur demande de systématiquement justifier leur choix de temps verbal. Une telle activité permet de repréciser et nuancer les aspects théoriques en fonction des besoins perçus. Le principal désavantage de ces exercices est qu'ils sont

7. <https://www.lepointdufle.net>

souvent fondés sur des récits dont la logique est fortement ficelée, qui ne présentent que peu d'occasions de variation. En outre, ces exercices ont souvent pour objectif d'attirer l'attention des apprenantes sur des difficultés connexes telles que la production du bon verbe auxiliaire (*être / avoir*) ou l'accord du participe passé.

L'utilisation de données issues de corpus de français ordinaire nous donnerait ici l'occasion d'élargir le nombre d'exemples et aussi de faire face à des récits et des logiques beaucoup moins nettes que dans les exercices. De telles données pourraient permettre de travailler plus particulièrement le contexte dans lequel une forme est insérée et de réfléchir à l'effet produit selon le choix du temps verbal.

La section suivante présentera l'analyse et la possibilité d'exploitation d'un récit tiré de données d'un tel corpus.

4.1. Les temps du passé dans un récit en interaction

L'objectif de cette section est de présenter un extrait d'un corpus dans le but d'illustrer l'utilisation des temps du passé en français ordinaire à partir du cadre théorique établi à la section 3 ci-dessus.

L'extrait choisi provient du corpus Phonologie du français contemporain (PFC) qui est un corpus dont le but est de présenter une description actuelle du français parlé dans l'espace francophone. Une des vocations de cette base de données est de servir de ressource pour l'enseignement du FLE (voir par exemple Racine & Detey 2017 sur l'enseignement de la liaison). Le corpus PFC a été constitué en suivant un protocole strict comprenant différentes tâches, dont une conversation guidée avec l'enquêteur et une conversation libre avec une personne de l'entourage du locuteur (Detey *et al.* 2010 : 32-33).

L'extrait est tiré de la conversation guidée avec la locutrice scacy1 de l'enquête de Neuchâtel (Racine & Andreassen 2012)⁸. La locutrice a 43 ans au moment de l'enregistrement en 2009 et travaille comme enseignante. Bien que l'entretien soit guidé, la conversation est détendue et à caractère informel.

Une difficulté majeure dans l'utilisation des corpus comme ressource pour l'enseignement est de trouver un extrait qui corresponde à ce que l'on souhaite. L'extrait choisi a été trouvé en cherchant des formes de l'imparfait avec des verbes qui prennent habituellement le passé

8. Le son et la transcription sont disponibles sur le site du corpus PFC : <https://public.projet-pfc.net/locuteurs.php?id=604>. L'extrait commence à environ 27'13" dans le fichier mp3 scacy1g_anon disponible sur ortolang : <https://repository.ortolang.fr/api/content/pfc/v1/scacy1>.

composé (des verbes téléiques) comme *venir* ou *arriver* et des formes du passé composé avec des verbes habituellement à l'imparfait (verbes d'état) comme *penser*, dans le but de pouvoir présenter quelques combinaisons atypiques. À partir notamment des travaux d'Andersen et de son hypothèse de l'aspect (voir section 2; Andersen 2002; Andersen & Shirai 1994), on sait que l'utilisation non prototypique des formes du passé est tardive. Il est donc pertinent de montrer que ces utilisations existent, voire qu'elles sont ordinaires (Labelle 1987).

L'extrait a été considéré comme un extrait pertinent pour travailler sur la référence au passé en français ordinaire avec des apprenantes avancées du français L2 parce qu'il comporte un grand nombre de formes de l'imparfait et avec des verbes différents. Comme on l'a vu dans la section 2.1 sur la production des apprenantes, ces dernières ont tendance à utiliser l'imparfait avec *être* et *avoir* et le présent ou le passé composé avec les autres verbes attendus à l'imparfait. La présence de nombreux verbes à l'imparfait dans l'extrait permet de mettre en évidence le fait que l'imparfait s'utilise avec d'autres verbes qu'*être* et *avoir*. Ensuite, comme souhaité, l'extrait comprend plusieurs utilisations de l'imparfait et du passé composé avec des verbes qui prototypiquement prendraient l'autre forme. Finalement, l'extrait comprend plusieurs passages au présent, ce qui permet également de discuter sa fonction dans ce récit au passé.

La transcription de l'extrait est commentée en vue d'un travail avec des apprenantes en (7). L'extrait est reproduit sans annotations en annexe pour en faciliter la réutilisation. La transcription a été adaptée pour faciliter les commentaires et les annotations des prédications verbales. Les codes entre crochets correspondent aux différents emplois des temps verbaux tels que proposés par la *NGF* (voir tableau 1). E désigne l'enquêtrice et CY désigne la locutrice.

7. 1 E: Eum, **je voulais** juste encore revenir, **t'as mentionné** avant euh **quand tu étais** à Genève

→ *voulais*: imparfait de politesse [IMP6].

→ *t'as mentionné*: avec le passé composé ici, on comprend que l'enquêtrice fait référence à quelque chose qui a été mentionné plus tôt dans la conversation comme un moment précis (délimité) (4.a dans la figure 3) [PC1] mais elle aurait ici pu utiliser l'imparfait, ce qui aurait donné une description [IMP1].

→ *quand tu étais à Genève*: description [IMP1]; thème de la conversation: un événement dans le passé, cadre temporel du récit.

- 2 CY : Ouais <E: euh, XXX.> CY : Faut que **je fasse** attention parce qu'il y a Npers qui va écouter (rires).
→ Passage au présent : il s'agit d'un commentaire ancré dans l'ici et maintenant de l'enregistrement, un commentaire méta sur ce qui en train de se dire [PRS4].
- 3 E : Mais euh ouais le rapport euh l'accent neuchâtelois par rapport euh. <CY : Ouais>.
- 4 CY : Alors ça, **j'ai trouvé** vraiment intéressant mais s/ j/ comment dire **j'y ai pensé**,
→ *j'ai trouvé* : l'utilisation du passé composé ici indique que CY fait référence à la situation de *quand elle était à Genève* (4.b dans la figure 3), le thème de l'extrait. Dans le contexte de ce récit, cet événement est ainsi présenté comme ayant un prolongement dans le présent [PC5]. Si CY avait utilisé l'imparfait, le lien vers le présent, l'ici et maintenant de la conversation, ne pourrait pas se faire; la référence serait uniquement dans le passé.
→ *j'y ai pensé* : on a ici une utilisation du passé composé qui est inattendue à partir des définitions; il s'agit d'un commentaire sur le thème de la conversation, qui reste l'événement le plus saillant pour l'instant. On aurait pu avoir un imparfait mais, dans ce cas, on perdrait le contraste entre le niveau du thème de la conversation *quand j'étais à Genève* et le niveau des commentaires. Néanmoins la manière de penser est présentée comme un fait ponctuel [PC1] (4.a et 4.b dans la figure 3).
- 5 CY : Enfin, c'est-à-dire que **quand j'étais** à Genève, **on me faisait** bien remarquer **certaines fois** que **j'avais** l'accent neuchâtelois hein,
→ *quand j'étais à Genève* : reprise du thème du récit, description [IMP1].
→ *on me faisait* : on a ici un développement du thème; l'événement décrit a eu lieu plusieurs fois (*certaines fois*) dans le passé [IMP4].
→ *j'avais* : description [IMP1], style indirect.
- 6 CY : parce que **c'est vrai que j'ai** un bon accent neuchâtelois,
→ Passage au présent : commentaire, vérité valable encore aujourd'hui [PRS4, PRS5].
- 7 CY : Et puis j/ **ça me gênait**,
→ Commentaire situé dans le passé [IMP2]; la locutrice était gênée à l'époque où *elle était à Genève*.

- 8 CY : **C'est comme quand je vais** à Paris, **j'essaie toujours** de changer puis de de parler un petit peu plus rapidement de de, de de cacher un peu mon accent.
 → CY passe au présent pour faire une réflexion (une analyse) sur le fait que la situation dans le passé est valable encore aujourd'hui [PRS4, PRS5].
- 9 E: Hum hum.
- 10 CY : Et puis à Genève **je faisais** la même chose hein vraiment, **je switchais**
 → CY commence une description de différentes actions qu'elle faisait *quand elle était à Genève*. Elle utilise l'imparfait pour cela, ce qui signale que ces événements dans le passé étaient habituels; *switchais* est à l'imparfait même s'il présente une action ponctuelle parce que cette action était une habitude dans le passé [IMP4].
- 11 CY : tu sais **quand j'arrivais** avec le à la gare, euh **je faisais un effort** <E: Ouais.> pour parler différemment.
 → CY poursuit l'énumération d'événements habituels dans le passé [IMP4]. Si CY avait mis le passé composé ici, elle aurait signalé que les événements décrits n'ont eu lieu qu'une seule fois, alors qu'il s'agit ici d'événements qui se répétaient à chaque voyage à Genève et formaient donc une certaine habitude.
- 12 E: Ouais.
- 13 CY : Et puis d'un côté **je trouvais** ça un peu stupide mais **je le faisais** quand même.
 → *je trouvais*: commentaire dans le passé [IMP2], donc une réflexion que CY se faisait à l'époque, contrairement au verbe *trouver* de la ligne 4 qui concerne toute la situation de *quand j'étais à Genève*.
 → *je le faisais*: on reste dans l'habitude dans le passé [IMP4].
- 14 CY : **Et quand j'ai arrêté** à Genève et que **je suis venue** ici, j'ai **j'ai pas réalisé tout de suite** hein
 → La première partie de la phrase *quand j'ai arrêté à Genève* indique une délimitation temporelle et le deuxième verbe *je suis venue* indique une action unique qui fait suite à la première (suite d'événements) [PC1, PC2]. Ces deux formes verbales sont dans des subordonnées qui forment un arrière-plan à la phrase principale *j'ai pas réalisé tout de suite* [PC1].

- 15 CY : mais **c'est vrai j'ai eu** que des conducteurs de camion qui **venaient** de Fribourg,
 → *c'est vrai* : commentaire méta [PRS4, PRS5].
 → *j'ai eu* : le passé composé signale ici la répétition [PC3]. En mettant le passé composé CY fait référence au moment qui se situe après qu'elle a *arrêté à Genève*. Elle ne veut pas décrire une habitude dans le passé (à l'imparfait) ce qui aurait pu être possible mais plutôt une suite d'événements qu'elle présente comme uniques et ponctuels.
 → *venaient* : description [IMP1] ; la subordonnée introduit un sous-thème *les conducteurs qui venaient de Fribourg*.
- 16 CY : en fait s/ comme **cette année j'ai eu deux fois** hein deux années des conducteurs de camion
 → CY fait référence au même événement qu'à la ligne 15, mais cette fois l'événement est délimité dans le temps, *cette année* [PC4], et la répétition est précisée, *deux fois* [PC3]. L'imparfait n'est pas possible ici en raison de la précision des limites de temps et de répétition.
- 17 CY : mais **cette année** euh la majorité sauf mais **il y en a** qu'un qui **venait** du canton de Neuchâtel,
 → CY poursuit dans la même lancée avec *cette année*, mais elle ouvre une parenthèse avec *sauf*. Le passage au présent est typique de l'oral, le *il y en a* servant à mettre en évidence ce qui suit (*qu'un*) [PRS1]. À l'écrit ce verbe aurait été à l'imparfait. CY continue ensuite la description du sous-thème à l'imparfait [IMP1].
- 18 CY : mais **ils venaient** tous de Fribourg,
 → CY ajoute une nouvelle information toujours sur le mode de la description [IMP1].
- 19 E : Hum hum.
- 20 CY : et puis (toux) **ils avaient** vraiment des accents mais très forts,
 → Le développement du sous-thème sur le mode de la description continue [IMP1].
- 21 CY : et **j'ai trouvé** ça génial moi **j'ai adoré** ces accents hein, **j'ai trouvé** ça vraiment super puis,
 → Ici CY interrompt la description pour formuler un commentaire. Du moment où elle a choisi de raconter les événements

à l'imparfait, elle passe au passé composé. Ce changement de temps permet de contraster le niveau narratif et celui du commentaire. L'utilisation du passé composé permet peut-être de faire le lien avec le présent [PC5].

- 22 CY : et puis entre eux même entre Fribourgeois donc
- 23 CY : **ils se critiquaient** les uns les autres, enfin **ils se critiquaient ils se moquaient**,
 → Ici CY revient à la description commencée à la ligne 17 et continue donc à l'imparfait [IMP1].
- 24 E : Hum hum.
- 25 CY : **puis alors en début d'année je leur ai expliqué** l'histoire de Genève,
 → Ici on arrive à un moment clé du récit, les deux thèmes vont se retrouver. Le verbe est au passé composé, il s'agit d'un événement ponctuel [PC1].
- 26 CY : que moi **j'avais** un bon accent neuchâtelois,
 → CY rapporte ce qu'elle avait dit (style indirect).
- 27 CY : **puis** que voilà, à Genève **j'avais dû** me forcer un peu à perdre mon accent puis que finalement,
- 28 CY : et ben **j'étais** très contente de mon accent puis **je trouvais** qu'**il fallait** en être fière,
- 29 CY : **et puis il fallait** surtout pas être gêné d'avoir un accent comme ça,
 → Aux lignes 26 à 29, CY rapporte ce qu'elle leur avait expliqué (style indirect). On trouve ici des marqueurs typiques de la suite d'événements (*et puis*) ; ceux-ci ne sont pas liés aux verbes qui suivent mais au *je leur ai expliqué* de la ligne 25.
- 30 CY : **alors je leur disais** « mais surtout, ne vous moquez pas les uns des autres surtout que **vous êtes** en plus tous fribourgeois donc **c'est** le comble » (rires).
 → L'utilisation de l'imparfait ici est un peu surprenante parce qu'elle est en rupture avec le cadre donné à la ligne 25. Jusqu'à présent on avait l'impression que le discours n'avait eu lieu qu'une fois. L'utilisation de l'imparfait donne l'impression que CY a fait ce discours à plusieurs reprises. Cette utilisation de l'imparfait est néanmoins cohérente avec la manière de raconter de la locutrice : les thèmes de la discussion (la trame narrative) sont présentés sous forme de description à l'imparfait [IMP1] et les commentaires sont faits au passé composé.

→ *vous êtes* : il s'agit ici d'une citation rapportée sous forme de discours direct au présent. Le présent a ici une valeur d'impératif (il y a d'ailleurs une forme de l'impératif) [PRS7].

→ *c'est* : commentaire [PRS4].

31 E: (rires) Ouais.

32 CY : **Et puis si tu veux** ouais j'**étais** contente quoi **ça m'a un peu libéré**,

→ *si tu veux* : commentaire dans l'ici et maintenant du récit en cours [PRS4]. Cet énoncé introduit la fin du récit et introduit une séquence d'évaluation.

→ *j'étais* : commentaire [IMP2].

→ *ça m'a libéré* : fait ponctuel [PC1].

33 CY : parce que **je trouve** c'est stupide finalement,

→ Commentaire dans l'ici et maintenant [PRS4].

34 CY : d'avoir honte de son accent, c'est c'est de nouveau avoir honte d'une différence hein ?

35 E: Puis ben ça fait partie euh de ton identité <CY : donc euh, ben ouais.> aussi.

36 CY : donc c'est un peu bête.

→ Commentaires dans l'ici et maintenant [PRS4] qui terminent l'évaluation et le récit.

À partir de l'analyse proposée ci-dessus, on peut constater que la grille fournie dans la *NGF* ne permet que partiellement de rendre compte de l'utilisation des temps verbaux dans un récit au passé en français ordinaire.

Elle fonctionne assez bien pour le présent, qui est surtout utilisé pour des commentaires ancrés dans l'ici et maintenant, typiques de l'oral. J'ai choisi de classer ce genre de commentaires comme *analyse* (PRS4), mais ils pourraient faire l'objet d'un emploi en soi, typique de l'oral. L'utilisation du présent pour les commentaires ancrés dans le moment d'énonciation permet d'établir un contraste avec les commentaires au passé composé. Dans l'extrait choisi, outre la fonction de commentaire, le présent est surtout utilisé pour exprimer des vérités valables encore aujourd'hui.

La grille fonctionne moins bien avec les deux temps du passé. Les associations entre catégories d'utilisations et les temps du passé composé et de l'imparfait proposées dans la *NGF* ne correspondent pas forcément au français parlé de tous les jours. Dans le récit choisi, les deux

temps verbaux prennent en effet tour à tour des fonctions listées pour l'autre temps verbal, comme le commentaire formulé au passé composé (ligne 21) ou l'utilisation de l'imparfait pour décrire une succession d'événements (habituels) aux lignes 10 et 11. L'alternance des temps verbaux semble surtout servir à contraster le niveau de la trame narrative présentée à l'imparfait et celui du commentaire ici au passé composé.

Finalement, l'utilisation de l'imparfait dans le style indirect libre est assez fréquente dans cet extrait alors qu'il n'est pas mentionné dans la grille des principaux emplois de l'imparfait dans la *NGF*.

On constate donc la difficulté de faire correspondre une grille comme celle de la *NGF* et un extrait de français vernaculaire. La production orale spontanée est connue pour sa complexité même si elle est vue comme familière et donc simple (Blanche-Benveniste 2005).

4.2. Proposition didactique de travail sur les temps du passé

Dans cette section, je propose une séquence didactique qui intègre à la fois un travail sur la norme telle que présentée dans un livre de grammaire et celui sur un extrait de français parlé analysé dans la section précédente. L'exploitation générale de cet extrait pourrait se faire selon les étapes proposées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Proposition d'exploitation didactique

Étape 1	Rappeler les règles d'utilisation des temps du passé et proposer une grille d'analyse (tableau 1) comme outil.
Étape 2	Exercice classique, test de la grille d'analyse.
Étape 3	Écouter le récit (sans / avec la transcription).
Étape 4	Discuter le contenu dans le but de comprendre le récit.
Étape 5	Discuter l'utilisation des temps des verbes dans l'extrait.
Étape 6	Proposer un exercice de production de même type que dans l'extrait.

L'étape 1 peut se fonder sur la proposition faite dans la *NGF* (résumée dans le tableau 1 plus haut) ou sur une autre grammaire. L'important ici est d'avoir une grille d'analyse qui permette de reconnaître les utilisations possibles des temps du passé. Des illustrations telles que proposées dans les figures 2 à 5 sont souvent utiles pour la compréhension même si elles sont forcément simplificatrices.

Pour l'étape 2, les exercices suivants permettent de bonnes discussions sur les utilisations prototypiques du passé composé et de l'imparfait :

- https://hotpot.klascement.net/aanbod/moeyersons_wensy/imparfait-pc-ex3.htm (niveau B1/B2) ;
- <https://people.ucalgary.ca/~dmaher/219/quebec.htm> (niveau C1/C2) ;
- <https://people.ucalgary.ca/~dmaher/219/caroline.htm> (niveau B1/B2).

Les étapes 3 et 4 sont importantes pour s'assurer que les apprenantes comprennent le récit. L'écoute de l'enregistrement permet d'avoir accès à la manière dont le récit est développé aussi du point de vue prosodique.

Pour l'étape 5, il est central que les apprenantes réfléchissent et discutent entre elles. On peut par exemple leur demander d'appliquer la grille à l'extrait et de faire des propositions d'améliorations de celle-ci. L'analyse de l'extrait à la section précédente peut servir de guide pour l'enseignante, sachant que différentes interprétations sont possibles, ou comme base de discussion une fois que les apprenantes ont formulé leur propre analyse.

Pour l'étape 6, on pourrait demander aux apprenantes de faire un récit sur un thème similaire selon les consignes suivantes :

Exercice de production

- Faites cet exercice par écrit ou enregistrez-vous à l'oral.
- Racontez la première fois où vous avez vraiment parlé français. C'était à quelle occasion ? Avec qui ? Qu'est-ce que ça vous a fait ? Qu'avez-vous pensé ?
- Une fois terminé, relisez ou réécoutez votre production. Essayez d'analyser votre utilisation des temps du passé comme nous l'avons fait avec les données de français parlé. Essayez de détecter là où votre utilisation des formes est plutôt normale et prototypique et là où elle est surprenante. Essayez alors de vérifier si cette utilisation surprenante est possible, si elle donne l'effet que vous souhaitez donner. L'idéal est de trouver une personne avec qui vous pouvez discuter les cas où vous avez des hésitations.

5. Discussion : la didactisation du français ordinaire

L'objectif de cette contribution était de tester l'utilisation d'un extrait de français parlé de tous les jours dans un but didactique. Comme on l'a vu, le français présente des difficultés inhérentes au système verbal,

avec la dominance d'un groupe de verbes réguliers, mais aussi en raison de l'absence de distinction phonologique des formes du passé et plus particulièrement de l'imparfait, homophone avec la 2^e personne du pluriel au présent pour la plupart des verbes. En outre, la description de l'utilisation de ces temps correspond à un défi majeur comme on peut le voir dans le nombre de publications scientifiques sur le sujet (Labeau 2002, 2009 ; Labelle 1987).

Comme on le sait à partir des études de la langue sur corpus, le français et son usage, en particulier oral, est caractérisé par la variation (Racine & Detey 2017). Dans ce cadre, il est particulièrement important que les apprenantes puissent avoir des grilles d'analyse à leur disposition, qu'elles peuvent ensuite annoter, compléter et réviser en les testant sur différents extraits.

Un des apports du travail avec des extraits de français vernaculaire ou ordinaire est qu'il permet de mieux observer ce qu'une locutrice fait avec la langue, comment elle utilise les temps verbaux pour présenter les choses à sa manière, et de voir qu'une autre manière aurait aussi été possible. La subjectivité et le projet discursif des locutrices jouent un rôle clé pour l'utilisation des formes. C'est un élément linguistique que les apprenantes doivent s'approprier.

L'utilisation des temps du passé comme dans le récit analysé permet de faire des contrastes qui rendent le récit intéressant et plus ou moins facile à suivre. Bien que la locutrice utilise ces temps à sa manière, on peut constater une certaine cohérence et imaginer certains emplois difficilement acceptables. Devant l'impossible tâche de fournir une explication accessible et complète sur l'utilisation des temps du passé, on comprend pourquoi la distinction entre imparfait et passé composé s'apprend finalement de manière implicite. L'exposition des apprenantes à de nombreux exemples, tels qu'on en trouve dans les corpus, est ainsi nécessaire. Comme le signalent Racine & Detey (2017 : 87), l'analyse de production à partir de données de corpus « s'avère indispensable pour être en mesure de proposer des ressources pédagogiques adaptées ».

Le grand avantage d'exposer les apprenantes à des données de français vernaculaire est que cela permet d'être en contact avec la variation propre à l'usage. Elles permettent aussi de comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'utiliser la langue, « la manière native », mais que les utilisations sont variées et parfois même incohérentes. Dans le cas de l'extrait choisi comme illustration dans cette contribution, on a pu voir que les alternances entre imparfait, passé composé et présent permettaient de distinguer différents niveaux dans le récit, narration et commentaire, et aussi de distinguer différentes sortes de commentaires selon leur portée.

On peut bien sûr se demander si l'utilisation de telles données ne rend pas l'approche à un point de grammaire plus complexe et si une telle exposition permet réellement de renforcer l'intuition des apprenantes L2 ou si elle les mène à la confusion. Dans deux inventaires de recherche sur l'utilisation des corpus dans l'enseignement des langues (Boulton 2017; Boulton & Cobb 2017; voir aussi Boulton & Tyne 2014), on voit que les corpus sont avant tout utilisés dans des tâches écrites, à des niveaux avancés et pour un public universitaire. Des études examinant les effets à moyen et à long terme de l'utilisation de corpus de français parlé ordinaire sur le développement d'une L2 sont attendues avec impatience. En attendant, il me paraît nécessaire de travailler sur l'utilisation des corpus au niveau de la formation des enseignantes et d'encourager l'utilisation de plateformes didactiques existantes telles que CLAPI-FLE (plateforme du Corpus de langue parlée en interaction dédiée à l'enseignement)⁹, le corpus TCOF (Traitement de corpus oraux en français)¹⁰ ou encore le corpus FLEURON (Français langue étrangère universitaire : ressources et outils numériques)¹¹.

Références bibliographiques

- ANDERSEN R. W. (2002), « The Dimensions of “Pastness” », in *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, R. Salaberry, Y. Shirai (dir.), Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins, p. 79-105.
- ANDERSEN R. W., SHIRAI Y. (1994), « Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 2, p. 133-156.
- AYOUN D. (2001), « The Role of Negative and Positive Feedback in the Second Language Acquisition of the *Passé Composé* and *Imparfait* », *The Modern Language Journal*, vol. 85, n° 2, p. 226-243.
- AYOUN D. (2013), *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*, Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins.
- BARDOVI-HARLIG K. (1995), « A Narrative Perspective on the Development of the Tense / Aspect System in Second Language Acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 17, n° 2, p. 263-291.
- BARDOVI-HARLIG K. (2000), *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*, Oxford, Blackwell (*Language Learning*, vol. 50, supplément 1).

9. <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>

10. <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof>

11. <https://apps.atilf.fr/fleuron>

- BARTNING I., SCHLYTER S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies*, vol. 14, n° 3, p. 281-299.
- BENTO M. (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 1, p. 87-100.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2005), « L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français », in *La linguistique de corpus*, G. Williams (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 48-66.
- BOULON J. (1998), « La création de pages Internet dans le cadre de parcours individualisé : la place de la méthodologie dans l'apprentissage des langues », *Alsic*, vol. 1, n° 2, p. 147-154.
- BOULTON A. (2017), « Corpora in Language Teaching and Learning », *Language Teaching*, vol. 50, n° 4, p. 483-506.
- BOULTON A., COBB T. (2017), « Corpus Use in Language Learning : A Meta-Analysis », *Language Learning*, vol. 67, n° 2, p. 348-393.
- BOULTON A., TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BYBEE J. (1995), « Regular Morphology and the Lexicon », *Language and Cognitive Processes*, vol. 10, n° 5, p. 425-455.
- BYBEE J. (2008), « Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition », in *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, P. Robinson, N. C. Ellis (dir.), New York – Londres, Routledge, p. 216-236.
- BYBEE J., DAHL Ö. (1989), « The Creation of Tense and Aspect Systems in the Languages of the World », *Studies in Language*, vol. 13, n° 1, p. 51-103.
- CECRL 2005 : Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CHAMBERS A. (2009), « Les corpus oraux en français langue étrangère. Authenticité et pédagogie », *Mélanges CRAPEL*, n° 31, *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, p. 15-33.
- DETEY S., DURAND J., LAKS B., LYCHE C. (dir.) (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys.
- DURAND J., LAKS B., LYCHE C. (2002), « La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure », in *Romanistische Korpuslinguistik : Korpora und gesprochene Sprache / Romance Corpus Linguistics : Corpora and Spoken Language*, C. Pusch, W. Raible (dir.), Tübingen, G. Narr, p. 93-106.

- ELLIS N. C. (2002), « Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, n° 2, p. 143-188.
- ELLIS R. (2009), « Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction », in *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (dir.), Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters, p. 3-25.
- GRANFELDT J. (2003), *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Lund, Lunds universitet, Romanska institutionen (Études romanes de Lund; 67).
- HARLEY B. (1992), « Patterns of Second Language Development in French Immersion », *Journal of French Language Studies*, vol. 2, n° 2, p. 159-183.
- JOHNS T. (1991), « Should You Be Persuaded: Two Examples of Data-Driven Learning Materials », *English Language Research Journal*, n° 4, *Classroom Concordancing*, T. Johns, P. King (dir.), p. 1-16.
- KIHLSTEDT M. (1998), *La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Stockholm, Stockholms universitet, Institutionen för franska och italienska.
- KIHLSTEDT M. (2002), « Reference to Past Events in Dialogue: The Acquisition of Tense and Aspect by Advanced Learners of French », in *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, R. Salaberry, Y. Shirai (dir.), Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins, p. 323-362.
- LABEAU E. (2002), « L'unité de l'imparfait: vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère », *Travaux de linguistique*, n° 45, p. 157-184.
- LABEAU E. (2005), « Beyond the Aspect Hypothesis: Tense-Aspect Development in Advanced L2 French », *EUROSLA Yearbook*, n° 5, p. 77-101.
- LABEAU E. (2009), « Personne n'est parfait quand il s'agit d'utiliser l'imparfait! », in *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^e anniversaire*, P. Bernardini, V. Egerland, J. Granfeldt (dir.), Lund, Lunds universitet (Études romanes de Lund; 85), p. 215-231.
- LABELLE M. (1987), « L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises: le passé composé, l'imparfait et le présent historique », *Revue romane*, vol. 22, n° 1, p. 3-29.
- LONNEMANN B., MEISENBURG T. (2009), « Une variété française imprégnée d'occitan (Lacaune / Tarn) », in *Phonologie, variation et accents du français*, J. Durand, B. Laks, C. Lyche (dir.), Paris, Lavoisier, p. 285-306.

- LYSTER R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins.
- MACWHINNEY B. (1997), « Implicit and Explicit Processes: Commentary », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, n° 2, p. 277-281.
- MAYAFFRE D. (2005), « Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives », in *Rôle et place des corpus en linguistique* (Actes des Journées d'études toulousaines, Toulouse, 2005), P. Vergely (dir.), s.l., s.n., p. 5-17 ; également paru dans *Texto!*, n° 4, revue en ligne : http://www.revue-texto.net/1996-2007/Corpus/Publications/Mayaffre_Corpus.html.
- MOUGEON R., NADASDI T., REHNER K. (2002), « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 17, p. 7-50.
- NGF: DELATOUR Y., JENNEPIN D., LÉON-DUFOUR M., TEYSSIER B. (2004), *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette FLE.
- NICOLADIS E., PALMER A., MARENTETTE P. (2007), « The Role of Type and Token Frequency in Using Past Tense Morphemes Correctly », *Developmental Science*, vol. 10, n° 2, p. 237-254.
- NOYAU C. (2002), « Temporal Relations in Learner Varieties. Grammaticalization and Discourse Construction », in *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, R. Salaberry, Y. Shirai (dir.), Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins, p. 107-127.
- PARADIS J., NICOLADIS E., CRAGO M., GENESEE F. (2011), « Bilingual Children's Acquisition of the Past Tense: A Usage-Based Approach », *Journal of Child Language*, vol. 38, n° 3, p. 554-578.
- PRÉVOST P. (2007), « L'influence du paradigme verbal de la langue maternelle sur la variabilité morphologique en acquisition du français L2 par des apprenants adultes », *Journal of French Language Studies*, vol. 17, n° 1, p. 49-80.
- RACINE I., ANDREASSEN H. (2012), « A Phonological Study of a Swiss French Variety: Data from the Canton of Neuchâtel », in *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents*, R. Gess, C. Lyche, T. Meisenburg (dir.), Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins, p. 173-207.
- RACINE I., DETEY S. (2017), « Pour un renouvellement de l'enseignement de la liaison en FLE au regard des corpus: défis d'apprentissage et usages contemporains », *Journal of French Language Studies*, vol. 27, n° 1, p. 87-99.
- RASTIER F. (2005), « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in *La linguistique de corpus*, G. Williams (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 31-45.

- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (2009), *Grammaire méthodique du français*, 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France (Quadrige).
- SCHLYTER S. (1998), « La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes, et les enfants bilingues », *Linx*, n° 38, *L'acquisition de la temporalité en situation bilingue*, C. Noyau (dir.), p. 145-169.
- SIMOENS H., HOUSEN A., DE CUYPERE L. (2018), « The Effect of Perceptual Salience on Processing L2 Inflectional Morphology », in *Salience in Second Language Acquisition*, S. M. Gass, P. Spinner, J. Behney (dir.), New York – Londres, Routledge, p. 107-130.
- THOMAS A. (2009), *Les débutants parlent-ils à l'infinifitif? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*, Lund, Lunds universitet (Études romanes de Lund ; 87).
- THOMAS A. (2014a), « Le rôle de l'aspect lexical et de la fréquence des formes dans l'input sur la production des formes du passé par des enfants apprenants du français L2 en début d'acquisition », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 70, n° 1, p. 1-27.
- THOMAS A. (2014b), « C'est la faute de l'input ! Fréquence des formes et biais distributionnels », présentation orale au colloque « The Expression of Temporality by L2 Learners of French and English. Acquisition of Time, Aspect, Modality », Montpellier, 22-24 mai 2014.
- TYNE H., ANDRÉ V., BENZITOUN C., GREUB Y. (dir.) (2014), *French through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- WALTER H. (1982), *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- WILLIAMS G. (dir.) (2005), *La linguistique de corpus*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Corpus

- PFC: Phonologie du français contemporain, M.-H. Côté, J. Durand, B. Laks, C. Lyche (dir.), en ligne : <https://www.projet-pfc.net>.

Annexe

Extrait analysé sans annotations

- 1 E: Eum, je voulais juste encore revenir, t'as mentionné avant euh quand tu étais à Genève
- 2 CY: Ouais <E: euh, XXX.> CY: Faut que je fasse attention parce qu'il y a Npers qui va écouter (rires).
- 3 E: Mais euh ouais le rapport euh l'accent neuchâtelois par rapport euh. <CY: Ouais.>
- 4 CY: Alors ça, j'ai trouvé vraiment intéressant mais s/ j/ comment dire j'y ai pensé,
- 5 CY: Enfin, c'est-à-dire que quand j'étais à Genève, on me faisait bien remarquer certaines fois que j'avais l'accent neuchâtelois hein,
- 6 CY: parce que c'est vrai que j'ai un bon accent neuchâtelois,
- 7 CY: Et puis j/ ça me gênait,
- 8 CY: C'est comme quand je vais à Paris, j'essaie toujours de changer puis de de parler un petit peu plus rapidement de de, de de cacher un peu mon accent.
- 9 E: Hum hum.
- 10 CY: Et puis à Genève je faisais la même chose hein vraiment, je switchais
- 11 CY: tu sais quand j'arrivais avec le à la gare, euh je faisais un effort <E: Ouais.> pour parler différemment.
- 12 E: Ouais.
- 13 CY: Et puis d'un côté je trouvais ça un peu stupide mais je le faisais quand même.
- 14 CY: Et quand j'ai arrêté à Genève et que je suis venue ici, j'ai j'ai pas réalisé tout de suite hein
- 15 CY: mais c'est vrai j'ai eu que des conducteurs de camion qui venaient de Fribourg,
- 16 CY: en fait s/ comme cette année j'ai eu deux fois hein deux années des conducteurs de camion
- 17 CY: mais cette année euh la majorité sauf mais il y en a qu'un qui venait du canton de Neuchâtel,
- 18 CY: mais ils venaient tous de Fribourg,
- 19 E: Hum hum.

- 20 CY: et puis (toux) ils avaient vraiment des accents mais très forts,
- 21 CY: et j'ai trouvé ça génial moi j'ai adoré ces accents hein, j'ai trouvé ça vraiment super puis,
- 22 CY: et puis entre eux même entre Fribourgeois donc
- 23 CY: ils se critiquaient les uns les autres, enfin ils se critiquaient ils se moquaient,
- 24 E: Hum hum.
- 25 CY: puis alors en début d'année je leur ai expliqué l'histoire de Genève,
- 26 CY: que moi j'avais un bon accent neuchâtelois,
- 27 CY: puis que voilà, à Genève j'avais dû me forcer un peu à perdre mon accent puis que finalement,
- 28 CY: et ben j'étais très contente de mon accent puis je trouvais qu'il fallait en être fière,
- 29 CY: et puis il fallait surtout pas être gêné d'avoir un accent comme ça,
- 30 CY: alors je leur disais « mais surtout, ne vous moquez pas les uns des autres surtout que vous êtes en plus tous fribourgeois donc c'est le comble » (rires).
- 31 E: (rires) Ouais.
- 32 CY: Et puis si tu veux ouais j'étais contente quoi ça m'a un peu libéré,
- 33 CY: parce que je trouve c'est stupide finalement,
- 34 CY: d'avoir honte de son accent, c'est c'est de nouveau avoir honte d'une différence hein ?
- 35 E: Puis ben ça fait partie euh de ton identité <CY: donc euh, ben ouais.> aussi.
- 36 CY: donc c'est un peu bête.