



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Synergies France n° 10 - 2016 p. 69-81

Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français

Hugues Sheeren

Université de Ferrare, Italie

hugues.sheeren@unife.it

Reçu le 15-06-2015 / Évalué le 15-09-2015 / Accepté le 22-02-2016

Résumé

L'article a l'objectif de décrire brièvement la position inconfortable du professeur de FLE originaire d'un pays francophone autre que la France, qui a du mal à trouver un équilibre entre la nécessité de se référer à une norme pédagogique préconisée par le système scolaire - celle de l'Hexagone - et ses propres pratiques linguistiques, son identité se traduisant en partie à travers son langage et son accent. Les méthodes de langue, bien qu'elles abordent succinctement la francophonie d'un point de vue culturel, ne laissent cependant aucune place à la variation linguistique d'un point de vue diatopique, contribuant par là même à accentuer ce malaise, créant de fait un écart entre le vécu ethnoculturel et linguistique de l'enseignant francophone de langue maternelle et un idiome métropolitain qui lui est quelque peu "étranger" mais qui est celui qu'il devra pourtant transmettre aux apprenants.

Mots-clés : didactique du FLE, variation diatopique du français, place de la francophonie dans l'enseignement

Between Norms and Variation: The Uncomfortable Position of Non-French Native-Speaking French Teachers

Abstract

This article aims at briefly describing the uncomfortable position a French native lecturer has to face when originating from a country other than France and having to find a balance between the necessity of referring to an educational standard advocated by the school system in France and his own linguistic practices, since his French-speaking identity can partly be detected by the way he expresses himself and his accent. The language textbooks, even if they broach the subject of « francophonie » from a cultural point of view, leave no room for a linguistic variation from a diatopic point of view and therefore emphasize the feeling of awkwardness by creating a gap between the native French-speaking lecturer's ethnocultural and linguistic background and a metropolitan idiom that seems unfamiliar to him but which he nevertheless has to teach students.

Keywords: didactic of French as a foreign language, diatopic variation of French, "francophonie" in education

Lorsqu'on parle d'enseignement du français langue étrangère (FLE), tout comme c'est le cas pour d'autres langues présentes dans plusieurs régions du globe, on se réfère à une multiplicité de situations, qui varient non seulement selon les lieux mais aussi selon la personne servant de relai entre les apprenants et la langue étudiée : l'enseignant. Étant donné que le français a le privilège, avec l'anglais, d'être présent sur les cinq continents, la situation est assez complexe du fait que cet enseignant, quelle que soit sa nationalité, transmet un seul français, par tradition celui qui est parlé à Paris érigé en modèle, alors que ce même idiome véhicule plusieurs cultures et imaginaires. Les apprenants se voient enseigner un seul instrument de communication, instrument codifié, homogénéisé par nécessité didactique, qui correspond grosso modo à la langue écrite en fait, mais qui reflète une pluralité de visions du monde.

Si l'on fait intervenir les deux paramètres cités ci-dessus, différents cas peuvent alors se présenter :

- 1) Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle en France
- 2) Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle à des allophones dans son pays natal où le français possède un statut officiel (Québec, Suisse...)
3. Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle à l'étranger, dans un pays où le français n'est ni une langue officielle ni une langue véhiculaire (en Hongrie, en Turquie...)
4. Un professeur français dont le français est la langue maternelle l'enseigne en France à des allophones
5. Un professeur français - et dont le français est la langue maternelle - enseigne à l'étranger dans un pays francophone (il enseigne à l'Alliance française de Bruxelles-Europe, par exemple)
6. Un professeur français dont le français est la langue maternelle enseigne à l'étranger, dans un pays où le français n'est ni langue officielle ni langue véhiculaire (en Chine, au Brésil...)

À ces six cas de figure, relativement complexes en ce qui concerne les implications pédagogiques malgré leur apparente simplicité, pourraient s'ajouter, bien évidemment, d'autres cas, notamment - et c'est probablement la situation la plus fréquente - celui de l'enseignant non-natif qui enseigne le français comme langue étrangère dans son pays (un professeur espagnol enseignant la langue française en Espagne, voire à l'étranger). La multiplicité des situations est presque infinie, mais nous souhaitons nous focaliser ici sur la figure de l'enseignant né dans un pays francophone hors Hexagone dont le français est la langue de référence, appelée souvent langue « première¹ »

Une appellation discutable

L'une des critiques, plus ou moins justifiée, qu'on adresse quelquefois à l'acronyme « FLE » quelque peu controversé, est qu'il ne prend en compte que le rapport des élèves à cette langue pour qui elle est *étrangère*, bien que l'adjectif soit inutile car les allophones se référant au cours qu'ils suivent n'en font pas mention. Du côté du corps enseignant, la dénomination convient également pour les non-natifs, c'est-à-dire ceux qui sont de langue maternelle autre que le français, quoique, là aussi, le caractère étranger de l'idiome transmis soit évident, l'adjectif étant redondant : ils enseignent *le français* tout court. La dénomination « FLE » a donc été créée essentiellement dans la perspective des allophones. Les enseignants natifs, à priori, ne sont pas concernés par une appellation qui ne reflète guère leur rapport avec la langue qu'ils enseignent. « Ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers » (Cuq, 2003 : 13).

Pourtant, les enseignants francophones ne possédant pas de carte d'identité française ressentent bien une forme d'*étrangeté* par rapport à l'idiome qu'ils transmettent, comme si, d'une certaine manière, celui-ci ne leur était pas tout à fait familier. Ne retrouvant pas leur façon de s'exprimer dans les manuels et étant obligés de calquer leur lexique, leur prononciation sur l'usage qui y est proposé, ils se sentent parfois loin des situations proposées dans les dialogues, s'identifient difficilement au parler des personnages dont ils perçoivent qu'il n'est pas en adéquation avec le leur, voire ne comprennent pas certains mots du français parisien, en particulier s'il s'agit du langage « branché ». La sensation est de ne pas retrouver son lexique, sa prosodie, sa prononciation (les règles d'orthoépée diffèrent, l'usage des mots varie) voire sa syntaxe (utilisation de certaines prépositions par exemple).

Cette distance peut néanmoins être vécue également par un locuteur habitant « en province » (expression qui traduit bien le caractère et le fonctionnement profondément centriste de l'Hexagone), entend-on parfois. Cet argument, que les Français invoquent souvent pour souligner qu'eux aussi peuvent très bien se situer en marge de la norme, nous semble toutefois discutable. S'il est vrai que la variation diatopique est bel et bien présente en France et que l'usage local de chaque région diffère légèrement du français de référence (mais ceci est valable pour toute langue), cet écart est cependant assez relatif. Les professeurs natifs nés en Bourgogne, en Auvergne ou dans le Limousin font tout de même partie d'un « système France » : ils regardent et écoutent les journaux télévisés ou radio-phoniques nationaux, consultent les mêmes sites de presse écrite, connaissent les mêmes structures administratives ou encore ont reçu une scolarité similaire puisque les programmes sont nationaux. Ils savent tous ce qu'est la *préfecture*, le

CAF ou un *adjoint au maire*, ce qui n'est pas forcément le cas d'un Suisse ou d'un Camerounais francophone. À ce propos, Claude Poirier souligne qu'on ne peut pas considérer de la même manière les variétés linguistiques d'un Poitevin ou d'un Bordelais et celles d'un Québécois. « Quand, par exemple, on coiffe par une même appellation de *français régional* le français parlé dans l'ouest de la France et celui du Québec, on affirme que ces deux variétés sont dans un même rapport avec le français de Paris, pris implicitement comme référence; on conviendra que cette généralisation est excessive. » (Poirier, 1995 : 17-18). Et de rajouter, se basant sur l'analyse de Pierre Rézeau, que l'usage de régionalismes lexicaux est conscient pour un Français, « confronté régulièrement à un usage plus général, celui de la nation » alors qu'un Québécois recourt à des variantes topolectales sans toujours s'en rendre compte, puisque certains termes sont utilisés dans tout le Québec. Il convient dans ce cas de parler de variante *nationale*.

Un malaise découlant de l'insécurité linguistique ?

Le thème de l'insécurité linguistique, vécue aux quatre coins de la francophonie, a déjà été étudié de manière approfondie depuis plusieurs décennies, mais on s'est assez peu penché sur les conséquences que ce phénomène pouvait avoir sur la didactique des langues. Comment se comporte un professeur suisse de Genève en classe de langue lorsqu'il donne cours à des étudiants allophones ? Quel français transmet l'enseignant belge à des immigrants ? Un professeur africain francophone se conforme-t-il à l'usage parisien lorsqu'il s'exprime en classe ou s'autorise-t-il de temps à autre à faire usage d'un terme typique de son pays ?

Le professeur de français langue étrangère (FLE) francophone se trouve dans une situation inconfortable. Celui-ci oscille entre la nécessité de se conformer à un français hexagonal - seule variété prise actuellement pour référence dans l'enseignement du français à des étrangers - et ses propres pratiques linguistiques plus ou moins proches de ce dernier. Tel un pendule, il ou elle se balance entre un pôle d'attraction qui le conduit (contraint ?) la plupart du temps à occulter ses particularités langagières - mouvement vers la norme guidé par l'exigence de transmettre un idiome neutre, international, dénué de toute connotation géographique - et un balancement vers son parler naturel, celui qui constitue son identité, qui traduit et trahit ses origines, mais qui se situe en marge du français de référence. Il s'agit donc d'un mouvement contradictoire : l'école étant le lieu par excellence où s'enracine le discours normatif, l'enseignant est obligé de se référer à langue « standard » mais d'un autre côté sa parlure (pour reprendre un terme encore en usage au Québec) est différente de celle du « centre » parisien. Bien que non

légitimée par l'institution scolaire, sa variété de français pourrait en fait enrichir le cours, le défranciser, donner lieu à un débat sur la notion de norme. En outre, sa façon de s'exprimer y gagnerait en naturel car elle serait moins forcée, moins factice, plus authentique.

À l'instar de toute personne travaillant dans le domaine du FLE, cet enseignant francophone, de par sa profession, prend du recul par rapport à son idiome maternel pour mieux se l'approprier, le met à distance pour se placer dans la peau des élèves, l'analyse dans ses moindres recoins pour être en mesure de l'expliquer à un public étranger ; c'est en fait une figure qui en est l'observatrice à la fois du « dedans » (c'est sa langue) et du « dehors » (son métier le conduit à se détacher de ses automatismes, à prendre conscience des mécanismes qui sous-tendent le fonctionnement de sa langue), mais ce curieux balancement vers l'extérieur se voit renforcé chez le francophone non français.

Ce dernier, comme s'il regardait sa langue de loin alors qu'elle est en lui, mais aussi par le fait qu'il découvre des aspects et usages langagiers en vigueur dans l'Hexagone qu'il ne connaît pas, se sent un peu étranger à sa propre langue, découvrant celle de Molière, teintée de couleurs qu'il n'a jamais vues car, dans son pays, les mots ont un chromatisme quelque peu différent. C'est précisément cet éloignement avec la langue parlée en France qui le met parfois un peu sur le même pied - ou presque - qu'un professeur allophone et qui explique ce sentiment de méconnaissance, de *reconnaissance sans connaissance* (pour reprendre une expression de Bourdieu), une forme d'écart le plaçant en porte-à-faux par rapport à son identité nationale et ses propres pratiques langagières puisque, par tradition, seul l'usage parisien fait foi en matière de norme pédagogique. Outre le fossé habituel existant entre langue orale et langue écrite, cette dernière étant prise comme modèle et assimilée à la norme, s'ajoute donc un autre fossé plus ou moins grand, corollaire de la diatopie mais aussi d'un système gravitationnel où la francophonie se situe à la périphérie de l'Hexagone. Il appartient pourtant à l'enseignant issu de cette périphérie de gérer cet écart de façon décomplexée, en équilibrant et atténuant une approche normative par une ouverture à la richesse plurielle de la langue. Mais cette attitude n'est pas toujours simple à adopter dans les faits.

Ce sentiment complexe est bien expliqué par Marc Quaghebeur à propos des Belges et de leur rapport à la langue, dont l'enseignement « s'effectue presque exclusivement par le panthéon littéraire français ». (Quaghebeur, 1997 : 162). Du fait qu'en Belgique les textes abordés en milieu scolaire ne proviennent pas directement du terroir des apprenants (on y étudie les grands auteurs des voisins et pas la littérature nationale), la vision du monde, toujours selon ce critique, n'est pas contrebalancée par d'autres modèles littéraires. Il se crée une forme de

distance par rapport au français de référence et « le fossé entre langue(s) parlée(s) et langue écrite qui découle d'une telle situation donne par ailleurs à la langue écrite un caractère de décalage et d'étrangeté - voire d'altérité » (Quaghebeur, 1997 : 162). Ce phénomène assez singulier pourrait aussi bien se trouver chez d'autres locuteurs ou locutrices de la francophonie contraints d'exploiter un matériel didactique qui présente seulement le français de France. Ces « passeurs de langue » sont parfois confrontés à tout un lexique qu'ils ne maîtrisent pas tout à fait puisque absent du milieu où ils ont grandi et, bizarrement, se retrouvent de temps à autre à devoir s'informer sur le sens de tel ou tel mot inusité dans leur pays. Le problème est que le lexique des manuels de FLE est exclusivement centré sur celui de l'Hexagone et qu'il est donné pour acquis qu'il est compris et utilisé par toute la francophonie. Intention délibérée ou méconnaissance des variétés du français ? Le fait est qu'on oublie souvent que certains termes sont caractéristiques du parler de France. Les mots *bahut*, le *BAC*, le *principal* sont des vocables se référant au système scolaire français et ne sont pas forcément en usage partout ailleurs. Il en va de même pour certains sigles - dont le peuple français est si friand - ou troncations, tout aussi prisées, voire certains termes argotiques que seuls les Français sont à même de comprendre. A cet égard, le verlan par exemple est un phénomène principalement hexagonal qui dépasse finalement assez peu les frontières du pays. Tous ces traits linguistiques, courants en France métropolitaine, doivent être considérés comme des francismes, quoique les manuels tendent à les faire passer pour des termes standards, universels, dénués de toute connotation géographique. Dès lors, comment s'étonner que les professeurs de langue maternelle non-hexagonaux n'y trouvent pas leur compte ? Face à du vocabulaire qui ne renvoie pas à leurs habitudes langagières, ces derniers se sentent exclus du système linguistique qu'on leur propose et impose, qui est censé représenter l'usage des locuteurs et locutrices de langue française mais qui en réalité ne reflète que celui d'une petite partie des francophones vivant en France métropolitaine (et encore, certains traits étant parfois limités à une petite frange de la population ou à une catégorie de personnes bien précise).

Une transmission de la culture encore trop franco-française

Outre cet aspect langagier déstabilisant, le positionnement didactique de l'enseignant francophone, à qui il appartient de trouver par lui-même un équilibre entre l'exigence d'une norme de référence et la valorisation de la diversité linguistique² s'il ne veut pas nier complètement son identité, est mis à l'épreuve pour tout le volet culturel de son cours. Qu'il le veuille ou non, il doit faire preuve d'un grand savoir sur la langue, la littérature et la culture françaises. Les

manuels scolaires ont les yeux rivés sur la France, prise comme unique pays de référence. Les dialogues, les situations proposées, les activités didactiques sont empreintes d'un lutécitropisme excessif, que nous dénoncions déjà dans un article précédent : « On trouve trop souvent des exercices qui se réfèrent invariablement à des éléments de la culture française voire uniquement parisienne (Musée du Louvre, Tour Eiffel, Champs-Élysées, etc.) bref, des images d'Épinal. Les situations se déroulent presque exclusivement dans la capitale, les stéréotypes abondent et les dialogues fournis par les documents audio présentent toujours des personnages s'exprimant en un français neutre, impeccable, voire aseptisé » (Sheeren, 2012). Marie Christine Jamet aussi, à propos du matériel didactique mis à disposition sur le marché italien, dénonçait cet écueil il y a quelques années déjà : « Force est de constater que, dans les productions françaises ou italiennes, sont privilégiées les références culturelles purement françaises, par tradition certainement et/ou par proximité géographique. La part de la francophonie est extrêmement limitée [...]» (2008 : 34).

Les méthodes pour adolescents ou adultes abordent, au fil des chapitres, les traditions et les habitudes du peuple français, le folklore, les grands événements qui constituent l'Histoire du pays, la politique, les artistes, les grands écrivains, la gastronomie et ainsi de suite : autant de références culturelles qui ne sont connues que partiellement par la figure professorale francophone non-hexagonale. À ce niveau, on pourrait presque l'assimiler à celle de l'enseignant de français de nationalité grecque, slovaque ou encore libanaise. Un Belge ou un Québécois observe la France de l'extérieur, avec le regard d'un étranger, sans l'être tout à fait. Bien qu'il soit baigné du patrimoine artistique, littéraire franco-français depuis son enfance, de par le rayonnement culturel et l'aura diffusé par la "mère-patrie", il reste une personne ayant grandi ailleurs qu'en France, avec qui il a en commun la langue mais pas la culture, si ce n'est une "culture panfrancophone" partagée ou une culture générale voulue par son métier. Pourtant, on exigerait presque de cet enseignant d'être omniscient, d'avoir une connaissance très vaste dans tous les domaines où brille la nation associée à la langue de Molière dans l'inconscient collectif des étrangers. Il est censé connaître les noms des ministres en fonction, le système administratif du pays, les plats typiques, les lignes du métro parisien, le règlement des examens à l'université, la position géographique des départements, etc. On attend de lui d'être en mesure de parler de la Révolution française tout comme faire savourer la poésie de Baudelaire, de pouvoir évoquer la peinture de Monet et les films de Tavernier en passant par les derniers tubes français en vogue ou encore les performances de l'équipe nationale de football. Peut-on imaginer un seul instant d'exiger des professeurs de nationalité française d'en savoir autant

sur la littérature du Québec, le système politique belge, l'art suisse ou la musique ivoirienne ? Toutes proportions gardées vu l'importance culturelle et historique de la France dans le monde, permettons-nous d'inverser les rôles et posons-nous les questions suivantes : jusqu'à quel point un Métropolitain a-t-il une connaissance des cultures des pays francophones avec qui il partage la langue ? A-t-il conscience d'avoir le regard encore un peu trop tourné vers son nombril par habitude, par tradition ou par défaut ?

La faute aux manuels de langue ?

Les méthodes de français devraient certainement tenir compte davantage de leurs premiers utilisateurs, c'est-à-dire le corps enseignant, composé de francophones qui ne sont pas forcément des Français de souche. Il est vrai que la majorité du matériel didactique de FLE est publié à Paris ou dans d'autres grandes villes du pays et qu'on peut supposer que les références culturelles et linguistiques des auteurs soient liées au lieu où ils vivent et ont grandi.

De ce fait, les publications françaises restent souvent très centrées sur l'Hexagone, même si, il faut l'admettre, on constate à présent presque systématiquement une ouverture à la francophonie chez certaines maisons d'édition qui lui consacrent au moins une section à la « civilisation » en fin d'ouvrage et/ou de cycle d'apprentissage, certaines proposant même des volumes entiers consacrés à la découverte de la francophonie (CLE International par exemple). Cependant, les publications étrangères demeurent encore souvent pétrées d'un parisianisme agaçant, comme si, étant issues de territoires non-francophones, le besoin d'avoir un modèle se faisait ressentir de manière plus vive, comme si la seule référence linguistique et culturelle ne pouvait être que Paris, présentée comme une ville mythique, la capitale de tous les possibles, où tout est né et où tout se passe. Pourtant, la France actuelle - et notamment sa capitale - est bel et bien métissée : certains professeurs de français sont originaires du Maghreb ou d'Afrique noire. Bien que francophones (à la base ou l'étant devenus) et tout en ayant vécu une partie de leur vie en France et y ayant fait leur scolarité (ou du moins une partie), ceux-ci ont néanmoins été baignés d'une manière ou d'une autre dans une culture venue d'ailleurs (voici un cas qui s'ajoute aux six autres présentés en début d'article). Le matériel didactique proposé sur le marché éditorial français tient-il compte de leurs particularités ? Les ouvrages prennent-ils en considération la variété *des* cultures présentes sur le territoire lui-même ? Comment un Tunisien parvient-il à dire son identité de francophone alors même que les personnages à la peau basanée n'ont pas toujours une grande visibilité dans les manuels, que l'exercice pour demander son chemin se fait presque toujours avec le plan de Paris et que les monuments à visiter sont

invariablement ceux de la capitale ?

En France, *on observe la persistance d'une domination symbolique et institutionnelle du FLE par le FLM, malgré l'hétérogénéité linguistique croissante et l'autonomisation relative des réseaux FLE. Sans doute cela est-il dû à la forte tradition monolingue et jacobine du pays et à la valeur symbolique de la langue nationale, dont on dit aussi qu'elle est la langue de la mère-patrie* (Collès-Dufays, 2003 : 19).

Au vu de cette réflexion, nous nous posons la question : la France est-elle prête à accepter que le centre de gravité se déplace non plus vers sa capitale, mais se départage entre les différentes nations ayant le français en commun ? Est-il envisageable de proposer une approche pluriculturelle en considérant le français hexagonal comme une variété parmi d'autres ? Il semble qu'on ne puisse pas s'attendre à un changement radical dans l'immédiat et que la France ne soit pas le seul pays où cette étape pourrait mettre du temps à advenir : *Dans les colonies françaises, où le système éducatif était calqué sur celui de la métropole, on observe pareillement une domination forte du français de France, et donc d'un FLE influencé par le FLM* (Collès-Dufays, 2003 : 19).

Vers une prise en compte de la pluralité de la langue et de la culture francophones

Il faut souligner qu'un changement de mentalité commence à avoir lieu. On est encore loin d'enseigner *des* français, mais on constate progressivement une plus grande tolérance envers la variation géographique de la langue, une tendance récente mais qui progresse, presque un phénomène de mode. On ne peut que se réjouir, pour ne citer qu'un cas, de la publication par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) d'un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) qui prône une approche innovante basée sur des activités didactiques impliquant plusieurs variétés de langues et de cultures. C'est dans cet interstice précisément que devrait intervenir l'action du professeur francophone pour pallier le centrisme français, pour enrichir de son propre vécu linguistique une langue écrite normée et standardisée. Aucun ouvrage ne pourrait le faire à sa place et il est fort à parier que le changement d'optique ne puisse avoir lieu qu'à partir de la périphérie. Le Québec est d'ailleurs très probablement la zone francophone où la volonté de sortir du monocentrisme est tenace. Depuis plusieurs années, le peuple québécois tend à légitimer ses usages de façon décomplexée, les plaçant sur un même pied d'égalité que le français de référence.

Élaborant avec prudence ses propres normes, et par cela prouvant le mouvement par la marche, le Québec donne du français une vision polycentrique, et non plus monolithique. Affirmant qu'il est aussi le propriétaire de sa langue, il participe ainsi à la déculpabilisation du francophone marginal à qui l'on a trop souvent insufflé [...] une âme de simple locataire, voire de squatter voué à l'illégalité (Klinkenberg, 2009).

Par conséquent, afin de nuancer notre point de vue évoqué plus haut, nous nous devons de préciser que l'endroit où l'enseignant natif exerce sa profession constitue un autre paramètre à prendre en considération dans le rapport tourmenté qu'il entretient avec la norme. Il faut tenir compte d'une part des relations que le pays entretient avec le français de référence, mais aussi du fait qu'enseigner le français à Genève, Kinshasa ou Marseille implique une attitude quelque peu différente par rapport à ce dernier, attitude qui a des répercussions au niveau didactique. Ainsi, on peut aisément comprendre qu'à Sherbrooke un enseignant légitime davantage un usage local auprès de ses étudiants allophones confrontés au quotidien au français québécois que si cette même personne enseignait à Londres. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, cette situation pourrait aussi advenir là où le français a le statut de langue seconde, notamment en Afrique : « Quoique ce point de vue soit loin d'être partagé, on pourrait trouver opportun de réhabiliter les variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive » (1996 : 160-161).

Cela nous incite à penser que le fait de donner cours dans la francophonie périphérique est un facteur favorisant une inhibition moindre chez les enseignants, qui retrouvent leur usage cautionné par le parler des autochtones, ce qui rendrait peut-être leur insécurité linguistique moins vive et leur enseignement moins monolithique. Ce choix pédagogique est alors pleinement justifié par le fait que les apprenants doivent être en mesure de comprendre le français parlé dans l'endroit où ils vivent. C'est d'ailleurs l'approche qui est privilégiée lors des cours d'été proposés par l'Université Libre de Bruxelles, durant lesquels les participants sont sensibilisés au français de Belgique car cet aspect est présenté comme faisant partie intégrante de l'expérience linguistique et culturelle de leur séjour. Ceci nous confirme que c'est donc aux francophones qu'incombe la difficile tâche de couper le cordon ombilical avec la mère patrie et de commencer à assumer leur identité. Le changement ne peut s'opérer que par eux-mêmes, qui devraient valoriser davantage leur différence.

D'autres problématiques surgissent encore, trop vastes pour être débattues ici. On peut par exemple souligner qu'on ne peut exiger d'un enseignant de FLE, quelle que soit son origine, d'être au courant des particularités linguistiques de tous les

endroits du globe où est parlé le français. Sur quelle(s) variante(s) s'attarder ? Comment opérer un choix parmi l'éventail des variétés du français, insérer tel trait linguistique de tel pays plutôt que de tel autre en classe de langue ? Comment rendre et tenir compte des nombreux visages du français parlé dans le monde sans tomber dans l'excès de particularisation ou dans les clichés ? D'autre part, est-il souhaitable que chaque zone francophone crée ses propres normes ? Si la valorisation des spécificités régionales/nationales est primordiale, il est évident qu'on ne peut faire abstraction de la nécessité d'avoir un modèle de référence, une langue fixée (mais pas figée) et relativement homogène qui garantirait une certaine stabilité pour l'avenir. On peut difficilement imaginer enseigner un jour à partir d'une grammaire de la francophonie où figureraient les spécificités de chacun. À vouloir trop embrasser, on risquerait de mal êtreindre. On est cependant en droit de se demander si on peut continuer à défendre et promouvoir le concept de francophonie à tous vents, à valoriser les cultures des pays francophones et à vouloir diffuser leur littérature tout en refusant une place à la pluralité linguistique dans l'enseignement. N'est-on pas en pleine contradiction actuellement ? Si l'intérêt envers la francophonie est bien réel - cela reste à prouver - et pas juste purement formel, pour quels motifs confiner les variétés des français non-métropolitains dans la marginalité ? Des variétés pas forcément stigmatisées ouvertement, mais qui brillent par leur absence dans les ouvrages scolaires et dans certains discours prononcés par les professeurs. Une absence qui les voue à l'illégitimité.

Il faudrait, comme le suggère Marie-Christine Jamet, « promouvoir la reconnaissance et la valorisation de la diversité des peuples et des cultures ayant en partage la langue française » (2008 : 33). Selon ce professeur, l'objet de l'enseignement serait donc modifié : non plus un binôme étroit (une langue hexagonale-une culture hexagonale) mais un binôme élargi (une langue partagée-des cultures francophones). Cependant, il conviendrait de spécifier que cette langue partagée, véhiculaire, servant de modèle international, devrait intégrer des éléments linguistiques de toute la francophonie. Disposer d'un tronc commun pour se comprendre et servir de point de repère à ceux qui apprennent notre langue comporterait également la nécessité de s'ouvrir à la diversité, à la pluralité, aux innovations, aux changements (naturels ou imposés) sans quoi le français deviendrait une langue aseptisée, rigide, fermée sur elle-même, ce qui ne pourrait mener, à long terme, qu'à sa fin.

Valoriser les particularités du français pourrait contribuer à favoriser une conscientisation de notre identité francophone et une meilleure compréhension mutuelle. Ces spécificités, qui constituent un réel patrimoine, mériteraient d'être promues sans que cela ne mette en cause la place du français de référence. Cette approche didactique novatrice est primordiale car sans ces formes linguistiques

situées en marge de l'Île de France, ce sont selon Didier de Robillard, « des modes relationnels, des visions du monde, des modes de vie qui sont fragilisés, ce qui par ricochet, on le comprend bien, ne peut que fragiliser le standard lui-même ». Et il ajoute qu'il faut que l'on prenne garde « à ce que le français standard ne balaie toute la variation, sapant du même coup ses propres assises » (de Robillard, 2000 : 88).

Aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, on remarque que les différences diatopiques s'estompent progressivement. On publie de plus en plus de dictionnaires des variétés géographiques du français alors que, paradoxalement, certains termes de la francophonie usités autrefois tombent en désuétude. Le français tend à s'uniformiser, devient plus homogène, plus international, au détriment des régionalismes qui disparaissent, ce qui représente une grave perte. Parallèlement, les langues plus fortes doivent lutter pour se faire une place dans l'arène linguistique d'une planète où règne en maître l'anglais. Une langue meurt environ tous les quinze jours. Leur disparition est désolante car, dit Claude Hagège, « ce ne sont pas seulement des mots qui s'envolent avec chacune d'elles. C'est une histoire, une mémoire, une manière de penser. Un peu de notre humanité. » (Hagège, 2000) C'est un risque similaire que courent les spécificités de la francophonie et ne serait-ce que pour cela, le combat pour la diversité vaut la peine d'être mené.

Bibliographie

- Collès, L., Dufays, J.-L. 2003. « Les didactiques du français, un singulier pluriel ». In : Dufays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V., 2003. *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Cortil-Wodon : EME & Intercommunications, p. 17-33.
- Cuq, J.-P., 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Hatier.
- Hagège, C. 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.
- Jamet, M.-C. 2008. « De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle ». In : Alard, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M., Leclerc H., *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Peter Lang, p. 29-41.
- Klinkenberg, J.-M. 2009. « Cette langue est à vous », Conférence plénière inaugurale prononcée lors du Forum « Le français, une langue pour tout et pour tous ? ». Montréal : Université du Québec à Montréal, Conseil supérieur de la langue française, Institut du Nouveau monde.
- Poirier, C., 1995. « Les variantes topolectales du lexique français: propositions de classement à partir d'exemples québécois », in : Francard, M. et Latin D., *Le régionalisme lexical*. Louvain-la-Neuve : Duculot, p. 13-56.
- Quaghebeur, M., 1997. « Spécificités des lettres belges de langue française », *Congo-Meuse, Écrire en Belgique et au Congo, Publication annuelle du Celibeco (Congo et cellule "Fin de siècle")*, p. 159-178.

de Robillard., D., 2000. « F comme la guerre des francophonies n'aura pas lieu », in : *Le français dans tous ses états*, sous la dir. de Cerquiglini B., Corbeil J.-C., Klinkenberg J.-M., Peeters, B., Paris : Ed. Flammarion, p. 75-92.

Sheeren, H., 2012. « Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique ». *Repères DoRiF*, n° 1. http://dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=21 [consulté le 01/06/2015].

Notes

1. Nous sommes conscient du fait que cette dénomination est sujette à discussion. Outre les réflexions de Jean-Pierre Cuq à ce sujet, nous conseillons la lecture de l'article de Luc Collès et Jean-Louis Dufays « Les didactiques du français, un singulier pluriel » (Collès-Dufays, 2003).

2. Il nous vient à l'esprit la métaphore utilisée par Didier de Robillard, qui compare le francophone à un jongleur funambule, mis face au défi de valoriser la variation de sa langue « pour préserver les fragiles processus d'identification qui sous-tendent l'actuelle dynamique du français » tout en ayant un modèle fédérateur qui fonctionnerait comme langue véhiculaire (de Robillard, D., 2000 : 88).