



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Français et variété étrangère. Représentations de la langue française et des variétés québécoises en Colombie

Julian Jimenez

Université Jean Monnet Saint Etienne, France

julianjpad@gmail.com

Reçu le 17-05-2018 / Évalué le 26-07-2018 / Accepté le 10-09-2018

Résumé

Les notions de variation et variété de langues, très étudiées par des chercheurs européens et nord-américains, restent peu abordées dans des contextes géographiques comme la Colombie, où l'illusion de monolingualisme a longtemps camouflé la nécessité de les traiter. L'article propose une réflexion sur l'image eurocentriste de la langue française en Colombie et interroge sur le rôle des représentations sociales dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. Il s'agit ensuite de présenter une expérience de recherche qui vise les représentations de langue et variété des trois axes principaux de la classe de français langue étrangère : l'enseignant, l'apprenant et la méthode français langue étrangère.

Mots-clés : langue, variété, norme, représentation sociale, représentation de langue

French and foreign variety. Representations of French language and Quebecois varieties in Colombia

Abstract

Notions such as variation or language variety, extensively studied by both European and American researchers, have received very little attention in geographical contexts where the illusion of monolingualism has undermined the need to treat them. Such is the case with Colombia. This article proposes a reflection on the Eurocentric image of the French language in Colombia and explores the role of social representations in the language teaching and learning process. The document next presents a research experience on the representations of language and language variety developed by the three main actors present in a French as a foreign language class: teachers, students and French textbooks.

Keywords: language, language variety, standard, social representation, language representation

Introduction

Face au défi énorme d'expliquer ce qu'est une représentation sociale, Bernhard Pöll (2005 : 9) propose la notion de « *micro théorie économique* ». Le choix des mots ne vient pas par hasard et exprime ce que l'auteur comprend dans la fonction principale de la représentation : *synthétiser une vaste quantité d'information dans*

des énoncés pratiques qui définissent notre rapport avec le monde. (Pöll, 2005 : 9). Ce même esprit de synthétisme pourrait bien être le responsable des constats que j'ai faits en classe de français langue étrangère en Colombie il y a quelques années, et qui ont inspiré le projet de recherche que je veux exposer dans cet article.

Lors de mes premières activités professionnelles en tant qu'enseignant de français langue étrangère en Colombie, j'ai été sensibilisé à la vision réductrice qu'un grand nombre de Colombiens partagent sur la langue française et sa variation. Il s'agit d'une compréhension indéniablement opposée à l'image plurielle attribuée à la langue anglaise. En effet, ayant eu la chance d'enseigner tant l'anglais que le français comme langues étrangères dans des écoles de langues en Colombie, j'ai été confronté à plusieurs questions sur la nature de la langue que j'enseignais ou sur la méthodologie que je favoriserais en classe. Or, ce sont particulièrement les questions soulevées par les étudiants d'anglais, celles qui pointaient sur la variation de la langue ou du moins sur la discussion des accents. « Quel anglais allons-nous apprendre ? », « Quelle est votre accent : britannique ou américain ? », « Avez-vous eu des professeurs à accent américain, britannique, canadien... ? » Les étudiants d'anglais montraient une certaine conscience de la variation et manifestaient avec ce type d'interventions leur souci pour les effets que ce choix didactique pouvait avoir sur leur processus d'apprentissage.

La curiosité sur la pluralité de la langue se rendait quasi-invisible de l'autre côté. Les étudiants de français paraissaient accepter que le type de cours et de français que l'institution leur offrait étaient adéquats pour leurs besoins et demandes. Les discussions sur les accents se dévoilaient seulement après un nombre de cours en concordance avec la route tracée par la méthode travaillée, tout comme l'étude des variations lexicales du genre « septante » ou « nonante ». Une telle divergence entre les intérêts variationnistes repérés chez les étudiants d'une langue et l'indifférence observée chez les autres a été suffisante pour réveiller mon intérêt scientifique sur la variation de la langue française. Pourtant, ce n'est qu'à la faculté de langues étrangères que le lien variété- représentation de langue s'est rendu assez visible pour démarrer un projet de recherche sur la variation en français langue étrangère en Colombie.

Mais qu'est-ce que cette découverte révèle-t-elle de l'état de l'enseignement du français à Bogota et des représentations sur son apprentissage ? A en croire les observations, on pourrait conclure que l'image du français transmise en Colombie est celle d'une langue uniforme et invariable, autoritaire, européenne et dont le centre normatif serait le français dit de Paris. Une situation qui devrait bien alarmer les responsables de l'enseignement de français en Colombie vu l'actualité du marché de la langue française à Bogota, capitale du pays. En effet, la migration

professionnelle vers une région francophone comme le Québec est l'une des raisons principales des nouvelles inscriptions dans les centres d'enseignement de français lors des dix dernières années. Si notre lecture est correcte, les choix pédagogiques des responsables de l'enseignement de la langue ne paraissent pas correspondre aux besoins des étudiants de français à Bogota, ce qui soulève quelques questions. En premier lieu, je me suis demandé quels sont les facteurs qui décident dans la construction d'une image francocentriste de la langue française en Colombie, et en deuxième lieu, à quel point serait-il juste de pointer l'enseignant du doigt lorsqu'il est seulement un échelon du système créateur de telles représentations.

Ces réflexions sont le cœur de la recherche que j'ai conduite auprès des étudiants et enseignants de français colombiens à Bogota. Mon objectif était de découvrir les vraies représentations sociales qui entourent le concept de « langue française » dans le pays, tout comme identifier la place de la variation et des variétés québécoises dans ces représentations. Je propose ici en premier lieu l'exposition des conditions sociolinguistiques qui donnent naissance à mon projet et la définition des notions et concepts clés de l'étude. Le travail présentera ensuite le cadre méthodologique de la recherche et les conclusions les plus pertinentes seront exposées à la fin du document.

1. Le contexte socioculturel

Pour commencer et dans le but de mieux préciser les objectifs et limites de la recherche, il est plus qu'approprié de dédier quelques lignes à la compréhension du contexte sociolinguistique qui nous occupe, celui de la Colombie et de la ville de Bogota, le lieu d'application de l'étude.

1.1. Le marché des langues étrangères en Colombie

La Colombie est un pays autonome de l'Espagne depuis 205 ans qui a conservé l'espagnol comme langue officielle et la plus répandue dans le pays. Le Castillan est la langue du gouvernement et des centres administratifs, des textes de lois ou des textes officiels. Il s'agit du troisième pays hispanophone avec plus de 47 millions d'habitants. La capitale du pays et du département de Cundinamarca est Bogota. À 7 800 000 habitants, c'est la ville la plus peuplée du pays et un centre économique très puissant, seulement rivalisé par les villes de Medellin et Barranquilla. Le muscle économique de la capitale colombienne et la présence d'un marché de presque 8 000 000 d'habitants, tout comme des politiques récentes favorisant l'éducation privée, ont amené à la création de plusieurs écoles des langues étrangères lors des dernières 20 années.

Le Programme National de Bilinguisme du Ministère de l'Éducation (PNB) créé en 2004 a essayé de donner une orientation à l'éducation en langues secondes et étrangères au niveau national pointant vers l'anglais comme première langue étrangère. Le PNB définit la compétence en langue étrangère comme un « *avantage comparatif* » qui se veut être un atout pour tous les Colombiens. Pour autant, le bilinguisme prôné par l'état colombien situe le binôme anglais-espagnol très au-dessus des autres langues, y compris les 80 langues vivantes locales. De même, parmi le réseau d'entreprises privées d'enseignement des langues, ce sont les écoles d'anglais qui accueillent la plupart des étudiants. En effet, grâce à la forte promotion de la langue anglaise de la part du Ministère de l'Éducation et d'une réputation qui lie l'anglais à la réussite professionnelle, les familles font en sorte que leurs enfants étudient la langue malgré le coût considérable de ce type de formations.

Quant à la langue française, elle a bien une place importante dans le marché de l'enseignement de langues mais ne profite pas de la promotion gouvernementale de sa cousine anglaise, même si quelques institutions publiques défendent encore leur droit d'enseigner la langue. Les centres privés visant l'enseignement du français, sans inclure des programmes en autres langues, sont plutôt peu fréquents dans la capitale Bogotá. Les Alliances Françaises de Bogotá restent, d'ailleurs, les modèles à suivre des institutions de français alors que les offres de cours personnalisés en français sont publiées très souvent sur des sites Internet. Toutefois, le nombre de centres de formation en langue française tout comme celui des centres d'italien, allemand ou portugais est trois fois moins important que la quantité de centres d'anglais, ce qui laisse voir l'orientation angliciste du marché.

1.2. La migration au Québec, moteur d'apprentissage du français

Lors de la décennie dernière, les habitants de Bogota sont témoins de l'inclusion de cours de langue française dans des centres des langues originalement pensées pour l'apprentissage de l'anglais. Une telle augmentation de l'offre des cours de français a revitalisé l'image de la langue de Molière dans la ville. L'offre de migration vers le Canada y est pour beaucoup. Le Québec est devenu un genre de symbole de la mobilité au Canada surtout en raison des conditions de vie très favorables exposées par le gouvernement du Québec, et qui sont souvent source des conférences ouvertes au public ou d'interactions sur Internet. Il n'est pas étonnant qu'en 2015, le nombre de Colombiens vivant au Canada ait atteint les 70.000, une quantité très supérieure au moins de 10.000 nationaux en territoire canadien en 1990, et qui fait d'elle la communauté hispano-américaine la plus grande du pays après les 90.000 Mexicains.

Conscients des déficiences de l'économie colombienne, la préparation des projets de migration au Québec devient un souci professionnel et de famille pour nombre d'habitants de la capitale, engagés par la suite à apprendre les langues anglaise et française. Effectivement, les processus de mobilité professionnelle et familiale vers le Québec requièrent la présentation d'examens internationaux de connaissance de l'anglais et/ou du français. L'examen IELTS (International English Language Testing System) est la preuve exigée pour démontrer la compétence en anglais des migrants, alors que pour le niveau de français sont acceptés tous les tests gérés par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France et par le Centre international d'études pédagogiques : TEF, TEFAQ, TEF Canada, TCF, TCFQ, DELF et DALF. La réponse du marché des langues étrangères à Bogotá lors des dernières années s'est apparemment adaptée à l'exploitation de ces besoins.

2. Définitions de concepts

Avant d'exposer les circonstances précises conçues pour l'application de notre étude, il est important ici d'explorer les concepts qui structurent théoriquement ce projet. Il s'agit des termes représentation sociale, norme et variation linguistique.

2.1. Les représentations sociales et les représentations sociales des langues

Le lien réalité-représentation concentre l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs de la représentation sociale. Pierre Bourdieu cité par Geneviève Zarate (1993 : 29) remarque que la représentation n'est pas la réalité mais la réalité que nous considérons concrète est le produit de nos représentations ou en grande partie, une représentation. Tout ce qui est compris comme subjectivité est en réalité une construction collective qui oriente la compréhension et le rapport d'une personne avec le monde, les représentations *contribuent à faire exister une réalité*. Il s'agit ainsi d'un outil sans lequel la compréhension des réalités à l'intérieur et à l'extérieur d'un groupe serait chaotique. Geneviève Zarate (1993 : 30) rappelle que ce sont précisément les représentations qui permettent à un individu d'adhérer à un groupe, de se voir intégré dans les logiques d'une communauté, d'*affirmer un lien social et contribuer à son renforcement*. Représentation et identité sociale ont ainsi un lien intime, la première aide à définir les limites du groupe mais aussi à se distinguer de l'étranger et l'évaluer à partir d'un *système de références interne au groupe*.

La définition de représentation donnée par Denise Jodelet (1989 : 36) englobe les notions de création sociale et fonctionnalité collective. Pour l'auteur, la

représentation sociale est *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*. Elle se distingue de la *connaissance scientifique* mais conserve un intérêt d'étude *aussi légitime* que la précédente grâce aux conclusions qu'elle *apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales*. Aussi, Jodelet comprend les représentations sociales comme des *systèmes d'interprétation* » qui viennent guider et donner un ordre aux « *conduites et communications sociales* ».

L'auteur place l'importance de l'étude des représentations à la même hauteur que l'étude scientifique, toutes deux instruments pour comprendre le monde, et elle donne aux premières un rôle de lien définitif entre l'individu et le maintien de la société. Elles font partie de la réalité que l'individu reconnaît en tant que produits des interactions au sein du groupe, elles vont orienter ses interventions communicatives et ses comportements dans le but de donner des réponses aux besoins sociaux. Cela explique le fait que les représentations soient aussi résistantes à la déstabilisation, comme Bernhard Pöll (2005) l'explique, car une grande transformation pourrait mettre en danger la cohésion sociale et la communication du groupe. Avant d'accepter un changement de la représentation, l'intégrant du groupe préférerait la manipuler et l'adapter pour la maintenir, de sorte qu'elle continue à faciliter la compréhension d'un monde qui deviendrait plus difficile à digérer sans elle.

Le rôle joué par les représentations dans l'apprentissage est abordé de façon intense de nos jours. Pour Castellotti et Moore (2002 : 10-15), les représentations *contribuent à fortifier ou ralentir les processus d'apprentissage*. Les images formées chez l'apprenant sur les pays et les locuteurs d'une langue, conditionnent les attitudes de l'étudiant envers son apprentissage. Lorsqu'il existe un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, les représentations ont lieu en présence mais aussi en l'absence de l'interlocuteur. Si l'apprenant n'a pas exploré la réalité ou les réalités des utilisateurs de la langue cible, il fait face à un phénomène d' *aveuglement et de surdité à l'altérité quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite* (Castellotti, Moore, 2002 : 15). Le manque de contact avec l'interlocuteur produit ainsi une ignorance sur celui qui est censé interagir avec l'apprenant lors des échanges communicatifs dans la langue, un terrain fertile pour l'apparition des certains stéréotypes. Pareillement, l'image que les étudiants se font sur les pays et les interlocuteurs natifs d'une langue aurait un impact certain sur leur processus d'apprentissage. Dans leur analyse, Castellotti et Moore (2002) montrent que des idées acceptées par les enfants sur le pays où la langue est parlée forgent des représentations positives ou négatives sur la langue, ce qui se traduit par une attitude plus ou moins ouverte envers son apprentissage.

2.2 La norme et la langue standard

Le terme « norme » a suscité plusieurs approches de réflexion surtout parmi les linguistes et sociolinguistes européens, ce qui fait de cette notion un domaine d'étude très vaste. Ainsi, B. Pöll (2005) identifie l'émergence de deux types de normes : les objectives et les prescriptives, tout en recueillant les acceptions du terme autour d'un centre, celui de la réglementation. Pöll reconnaît deux tendances : celle qui lie la norme à l'adjectif normal, renvoyant à l'idée de ce qui est habituel ; et celle qui l'associe au normatif, c'est-à-dire tout ce qui est prescriptif. La norme liée à l'habituel est comprise comme norme objective et une communauté linguistique peut en abriter plusieurs.

Cette ligne de réflexions sur la norme apparaît aussi dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* qui propose (Cuq : 2003 : 178) *trois principaux types de norme* : les normes objectives, les normes prescriptives et les normes subjectives. Pour la norme objective, appelée aussi de fonctionnement ou statistique, elle comprend [...] *l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue : accents « locaux », phénomènes suprasegmentaux, morphophonologiques (liaisons), morphologiques (variation des paradigmes flexionnels), syntaxiques (règles des accords), sémantiques (tris de connotations), etc.* Quant à la norme prescriptive, « elle définit des modèles et hiérarchise des usages identifiés en description [...] au plan épistémologique, comme à celui des pratiques, entre norme objective et norme prescriptive. Cette hiérarchisation répond à divers critères internes (*fondés essentiellement sur la fréquence*) et externes à la langue. Parmi les éléments externes l'on peut lister l'appartenance à un groupe, l'acceptation d'un bon usage traditionnel et la valeur donnée aux formes linguistiques des groupes réputés supérieurs, profitant ainsi d'une légitimité majeure dans le collectif.

Autrement dit, les normes prescriptives présentent un nombre de *normes objectives comme le modèle à suivre* (*Idem*, 2003 : 178), ce modèle est perçu comme la « norme ». Il s'agit des normes qui créent une organisation hégémonique de normes objectives utilisées par une communauté. Elles représentent les choix les plus valorisés parmi les variétés existantes, et sont caractérisées par un emploi très fréquent dans un groupe social particulier. En effet, c'est à partir des normes prescriptives que le concept de « langue standard » est construit. La langue standard ne serait que le résultat de la hiérarchisation des normes objectives qui la catégorisent comme « correcte » et « de référence » pour les institutions sociales. Un troisième type de norme, la norme subjective, *située sur le terrain des attitudes et des représentations*, comporte une catégorie d'éléments de type esthétiques, moraux et affectifs de la part des individus aux formes et discours linguistiques.

Toujours selon ce dictionnaire, cette norme évoque *le groupe de normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières*. Elles sont liées de cette façon au concept de *l'imaginaire linguistique* qui conduit les membres du groupe à catégoriser une manifestation discursive comme plus ou moins chaleureuse, froide, explosive, prétentieuse, etc.

L'émergence d'une langue dite standard est un phénomène qui impacte la plupart des langues, surtout, lorsqu'elles sont notablement « *pluricentriques* » selon les termes de B. Pöll (2005). Ce pluricentrisme se produit quand plusieurs centres ou communautés internes qui parlent une même langue créent des variétés ou normes légitimes plus ou moins valorisées par l'ensemble de parlants.

La dénommée langue standard est bel et bien une variété sociolinguistique qui n'est ni plus ni moins légitime structurellement que les autres normes objectives d'une communauté de langue. De la même façon que les autres variétés, elle appartient à un collectif qui parle la langue et qui a produit sur elle des modifications et choix qui la constituent telle qu'elle est. Thierry Bulot (2013 : 52) rappelle que *l'éventuelle forme standard d'une langue est ainsi une « norme » parmi d'autres. [...] En effet, cette forme standard prend sa source dans une ou plusieurs des « normes objectives*. Pour Bulot, qui reprend les propos de Michel Francard, la légitimité d'une version standard d'une langue répond aux « *règles d'un marché linguistique* » favorisant les formes d'un groupe qui possède un « *capital symbolique* ». On confronte alors le résultat de l'imposition d'un système gouverné par les détenteurs du capital culturel. Véhiculée par ce système, leur forme linguistique devient la « référence » qui va hiérarchiser celles des autres communautés.

2.3 La variation

Les études de la variation d'une langue ciblent, pour leur part, les deux états de manifestation de la langue qui correspondent, le premier à la norme prescriptive, et le second, à la forme variante. Ils s'intéressent par la suite aux résultats de la hiérarchisation souvent créée par la relation de pouvoir entre les deux versions. Le concept de variation a gagné un intérêt considérable, spécialement depuis les développements initiaux de la linguistique variationniste avec William Labov (1976). Ces premiers efforts cherchaient à distinguer les liens entre *la variation linguistique et la diversité sociale*. Pour Labov, la présence des *variables linguistiques* dans la production d'un message était conditionnée par *des caractéristiques sociales telles que la catégorie socioprofessionnelle des interlocuteurs ou les conditions de production de leurs discours* (Ledegen, L'église, 2013 : 315-329). De même, Labov a démontré que les variations diachroniques à l'intérieur d'une langue s'expliquent souvent par les modifications synchroniques produites par les

locuteurs. Des facteurs tels que l'âge, l'occupation ou les attitudes, jusque-là ignorés par les études diachroniques, pouvaient faire émerger plus clairement cette relation.

Avec les évolutions de la linguistique et l'apparition de la sociolinguistique, les chercheurs sont à peu près parvenus à se mettre d'accord sur trois concepts à partir de celui de variation. Pour Ledegen et L'église (2013 : 316) qui reprennent les propos de F. Gadet (2003), l'on parle de *variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie*. Plusieurs classements sont proposés par les chercheurs, dont Ledegen et L'église qui recueillent des distinctions fondées sur cinq critères. Ils sont résumés ici dans le tableau suivant.

Critère / (Dénomination)	Exemple
Selon le temps (variation diachronique)	Le français du XV ^e siècle vs le français d'aujourd'hui
Selon l'espace (variation diatopique)	Le français des régions (France, Canada, Sénégal, Ile de France, Bretagne)
Selon les caractéristiques sociales des locuteurs (variation diastratique)	Les formes des jeunes, des âgés ; changements par professions ou niveaux d'études (sociolecte, technolecte)
Selon les activités qu'ils pratiquent (variation diaphasique)	Le locuteur modifie ses choix de discours par rapport au contexte de communication (registres littéraires, soutenus, familial)
Selon le canal employé (variation diamésique)	Oral ou écrit

Or, si ces typologies sont amplement acceptées par les sociolinguistes comme une certaine base d'analyse, les concepts en résultant sont plus compliqués à définir et surtout à appliquer sur les réalités langagières des communautés. Ainsi, la distinction entre langue, variété, dialecte, ou patois, est définie chez les chercheurs de façon un peu vague, d'autant plus que cette discussion est imprégnée souvent d'enjeux politiques. Philippe Blanchet (2004 : 31-36) reconnaît des « *fonctions identitaires ou grégaires* » parmi les raisons qui établissent des différences entre les codes utilisés pour parler. Les découpages et regroupements que subissent ces codes sont « *peu prédictibles* » alors que les critères sont « *apparemment contradictoires* » ce qui mène à des compréhensions très diverses de ces termes. Des discussions sur le statut de variétés linguistiques appelées langues alors qu'elles sont très proches d'une autre langue (le galicien et le portugais par exemple), ou vice-versa (les formes orales des arabes maghrébins qui sont toujours considérées comme étant de l'arabe), sont source d'un débat qui est loin d'aboutir sur des systématisations exactes.

De ce fait, conceptuellement les sociolinguistes ne précisent pas une distinction entre langue et variété car la nature, les usages et les conditions d'utilisation des deux sont très similaires. Il n'y aurait vraiment pas de différence systématique entre les deux notions, les chercheurs proposent même que la seule distinction possible entre « langue » et « variété » est « l'armée » qui défend le statut privilégié d'un dialecte devenu langue contre celui qui ne profite pas de la même catégorisation. Ils sont en conséquence *tous deux des systèmes linguistiques constitués d'une grammaire et d'un vocabulaire, qui sont (ou peuvent être) acquis par leurs locuteurs comme langue première.* (L'hôte, 2007 : 40).

2.3.1. Les variétés linguistiques

Des mots tels que sociolecte, dialecte, régionalisme entre autres viennent à l'esprit pour expliquer ce qui est une variété linguistique, le concept est très complexe puisque, comme vu avec Blanchet, ce type de termes ne profitent pas d'une interprétation unifiée chez les chercheurs. Ici, j'ai tenté de diriger mon regard vers la compréhension du concept de « variété linguistique », ayant choisi dans mon étude le sens qui le lie à la dimension diatopique de la typologie de la variation (tableau 1), et essayant en même temps de m'éloigner de l'ambiguïté du terme.

Rappelons en premier lieu et comme expliqué dans la partie consacrée aux normes, que la discussion sur la variété linguistique est indéniablement attachée à celle de la norme appelée prescriptive ou de référence. Si la forme standard répond à une meilleure estimation de certaines normes objectives, une logique similaire fonctionne pour la variété. À ce titre, la variété correspond à une norme objective moins valorisée ou l'ensemble de ces normes. Les dénommées « variétés » trouvées à l'intérieur d'une communauté linguistique, correspondent aux normes moins bien évaluées par des autorités ou par le même consensus social, par rapport à celles qui profitent d'une acceptation majeure (Pöll, 2005). Pöll propose un concept qui nous interpelle fortement dans cette discussion, celui de *variété nationale* d'une langue. Le terme peut être appliqué aux communautés francophones telles la québécoise ou la romande en Suisse car elle :

[...]se caractérise donc par la présence d'un certain nombre de particularités lexicales, phonétiques, morphologiques et syntaxiques, auxquelles s'ajoutent souvent des phénomènes d'ordre paralinguistique (peu sensibles pour l'observateur de l'extérieur mais d'importance cruciale dans l'enseignement, par exemple). Ces particularités, positives, négatives ou tout simplement fréquentielles, sont assumées par les membres de la communauté parlante respective comme lui étant spécifiques et elles sont habituellement perçues comme correctes (Pöll, 2005 : 26).

Le contexte sociolinguistique, historiquement très instable de la région du Québec, a produit des manifestations linguistiques très particulières qui viennent dessiner toute une panoplie de variétés linguistiques locales. Certains traits nous viennent à l'esprit lorsque nous pensons au « français québécois » (la forme tu sais-tu ou des mots comme magasinage ou achaler). Cependant, au-delà de la tentation de réduire la variété à une description presque folklorique des sons et de mots, il existe à l'intérieur de cette communauté plusieurs lignes de débats et tensions qui guident la complexe évolution de leurs formes linguistiques.

2.3.2. Les variétés québécoises du Français

L'histoire des parlers québécois à l'intérieur du Canada est porteuse d'une dynamique d'estimations et de dévalorisations au fil du temps. Les Québécois ont ainsi longtemps souffert des discriminations par rapport au type de français qu'ils ont développé. Il fut longtemps attaqué pour ne pas être « pur », ayant reçu des influences de l'anglais dominant le pays depuis que la Grande Bretagne obtint la souveraineté absolue sur le territoire en 1763. À la persécution politique sur les communautés francophones du Québec et des aménagements administratifs visant le monolinguisme anglais lors des XIX^e et XX^e siècles, se sont succédé des discriminations liées aux variétés francophones des locuteurs de la Belle Province et cela se manifeste même jusqu'à nos jours.

Les mouvements de réaction identitaire réclamant le prestige de la norme locale sont apparus avec force lors de la Révolution Tranquille québécoise des années 60 avec des résultats tels que la Charte de la langue française ou loi 101 (1977). Ce document promulgué par le Parti Québécois une fois arrivé au pouvoir, établit que les enfants des migrants doivent être éduqués dans le système de l'école française et non anglaise comme il se faisait jusqu'alors. La charte réagissait aussi aux propositions de la Commission Laurendeau-Dunton qui tentait de réguler la présence du français dans les affichages, le travail, la vie publique et l'administration. Finalement, elle dédie un chapitre aux acceptations de norme et langue standard réclamant que le prestige des formes québécoises du français devait être hissé par un ensemble d'actions étatiques. L'objectif était que les Québécois dépassent l'état de stigmatisation que les formes locales subissaient en faveur de la norme européenne.

La publication de la charte fut soutenue par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) qui a lancé un appel pour la conception et mise en place d'une *variété socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle* (Lebrun, 2006 :

20). Celle-ci n'est autre chose que « le standard d'ici ». L'office québécois de la langue française, dont la création fut aussi stipulée par la Charte de la langue française en 1977, et plusieurs chercheurs québécois ont ensuite travaillé dans le but de proposer des guides sur les usages langagiers du français à utiliser dans les interactions officielles. L'antenne publique Radio Canada prend le rôle de référence linguistique, dévoilant une norme endogène standard qui présente *pour la prononciation et la syntaxe, aucun écart par rapport au français international* alors qu'en matière de lexique accepte « un certain nombre de termes québécois » (Lebrun, 2006 : 20).

Or, si l'affirmation qu'il existerait une seule variété québécoise du français est inexacte (compte tenu des divers parlers québécois qui n'entrent pas dans la version standard de la langue), l'élaboration d'une forme standard et son acceptation progressive a eu des répercussions très positives sur l'identité linguistique des Québécois. Par ce processus, les formes locales ont adopté le rôle de modèle langagier, d'usage officiel envers l'administration, dans la presse et à l'école. La variété régionale était dorénavant acceptée comme une construction collective « spécifique » de la région et surtout en tant que forme « correcte » du français. Elle dépassera ainsi le degré de « variété endogène » pour se légitimer en tant que variété nationale québécoise.

3. L'étude

3.1. Méthodologie

Deux instruments d'étude ont été conçus lors de ce projet de recherche visant trois axes du processus d'enseignement-apprentissage du FLE à Bogota : les enseignants, les étudiants et les matériaux pédagogiques. En premier lieu, j'ai décidé de faire des enquêtes par le biais de questionnaires écrits dans le but de permettre aux enquêtés une certaine liberté de réponse sur les phénomènes qui nous interpellaient. Cet instrument de recherche s'est avéré un outil de récolte de données très efficace, d'application pratique et qui permet de récupérer une quantité d'informations précieuses de manière plutôt rapide. Le premier questionnaire se penchait sur les représentations de la langue française et les espaces et variétés francophones chez les étudiants alors que le second avait pour but d'interroger la formation des enseignants de français et la place de la variation linguistique dans leurs méthodologies.

Mon deuxième instrument a été une analyse de la méthode de français langue étrangère Alter Ego + 3, qui correspond au niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. La série Alter Ego + est la méthode de base des cours de français général des Alliances Françaises à Bogotá et est utilisée aussi par plusieurs

institutions de langue publiques et privées de la ville. Cette analyse visait l'identification des phénomènes de variation linguistique dans la conception et réalisation du manuel selon trois critères : en premier lieu si la conscience de variation est explicitée, ensuite si la méthode offre une exploration d'espaces francophones divers et finalement, quels niveaux de variation sont travaillés par les auteurs.

3.2. Le public

Le public de questionnaires est composé d'enseignants et d'étudiants de français anciens ou actuels travailleurs et/ou apprenants aux sièges des Alliances françaises de Bogota (Centre, Chico ou Cedritos) et d'une importante académie privée d'anglais et français à Bogotá. En effet, plusieurs enseignants et étudiants ont travaillé ou étudié dans les deux institutions. A remarquer que tous les enseignants de l'étude sont des professionnels des institutions universitaires colombiennes publiques et privées, dont la prestigieuse Université Nationale et l'Université Pédagogique de Bogota.

3.3. Les résultats

Dans cette partie, je ferai un descriptif des résultats obtenus à travers les trois outils de recherche : le questionnaire écrit destiné aux enseignants, celui destiné aux apprenants et la révision de la méthode de FLE Alter Ego + 3, utilisée par les académies.

3.3.1. Les représentations des formateurs FLE

Tout d'abord, il est clair que les formateurs voient des effets positifs dans une formation ouverte à la variété ; des enseignants croient même qu'une telle orientation est « nécessaire » non seulement pour l'enseignement de la langue étrangère, mais aussi pour l'étude de la langue maternelle. En effet, les enseignants consultés acceptent que la variation représente une « richesse linguistique énorme » qu'il faut bien exploiter dans la salle de classe. Pour les enseignants, les formes variées de la langue donnent lieu à ce qui est « le français réel », un français vivant dans l'expression orale des locuteurs natifs, responsables du dynamisme des réalisations linguistiques de la langue.

Or, les visions positives de la variation identifiées chez les formateurs peuvent être d'application complexe dans les institutions de FLE. Les enquêtés signalent qu'ils suivent des formes proposées par les méthodes ou recommandées par les

lignes directrices des académies. Nous identifions des propositions pour l'inclusion des formations FLE pluralistes dans la structure des cours ainsi qu'un appel pour inclure des formes du français authentique, c'est-à-dire les formes orales réellement utilisées par les natifs. Cela ne fait que témoigner des limitations que le système impose et manifeste qu'une disposition plurilingue défie encore les logiques traditionalistes installées dans l'enseignement du français à Bogotá.

Il y a aussi une appréciation importante du concept de la francophonie. En effet, les enquêtés concèdent que le français n'est pas la langue d'un pays mais celle de la francophonie. À ce titre, il est préconisé de transmettre aux étudiants des messages tels qu'il n'existe pas « un seul français » ou bien un « bon ou mauvais français ». Pourtant, il y aurait dans le monde du FLE, et cela n'épargne pas la Colombie, un stéréotype qui associe la francophonie seulement aux variétés de France et du Québec, menaçant la reconnaissance et l'étude d'autres variétés. Il faudrait alors surpasser cette vision limitée de la langue française pour favoriser en conséquence la diversité francophone en classe.

Cependant, les variétés parisiennes et du Québec profitent d'un poids considérable dans les représentations des formateurs. L'intérêt qu'ils accordent à l'enseignement de ces variétés surpasse celui consacré à n'importe quelle autre variété francophone. Les résultats reflètent que la variété diatopique québécoise suscite un intérêt majeur pour l'enseignement, juste devant la variété parisienne, tout de même très bien évaluée. Ceci nous indique que le prestige des variations du Québec et de la France partage une position de prestige prépondérante même chez des enquêtés qui réclament une présence francophone plus diverse en classe de FLE. Ils remarquent tout de même que leurs choix didactiques répondent au fait que les français parlés au Québec et à Paris sont les plus demandés par les mêmes étudiants.

Quant aux caractéristiques attribuées au français « québécois », les productions phonétiques constituent les marques distinctives les plus reconnues. Même si les changements lexicaux par rapport à la variété parisienne sont aussi mentionnés par les interrogés, ils avouent très souvent une certaine ignorance sur cette variété expliquée par le fait qu'elle n'est vraiment pas étudiée en classe. En effet, les différences mentionnées restent très générales n'incluant pas des phénomènes syntaxiques, morphologiques ou pragmatiques de la variété, ce qui nous laisse conclure un manque d'expertise avec le français québécois. Cela invite à penser que la variété française est la véritable forme dominante dans les cours de FLE à Bogotá et que la présence de la variété québécoise a encore une place plutôt limitée.

3.3.2. Les représentations des apprenants

Les étudiants témoignent d'une influence de la France sur la langue française à ne pas négliger. En effet, l'association français-France apparaît sur plusieurs réponses où ils tiennent des propos tels que le français de Paris est la « source officielle » de la langue ou même le « français original ». La variété québécoise est, pour sa part, bien valorisée chez les enquêtés qui estiment que l'accès aux types du français dépend des professeurs. Ces derniers pencheraient pour les variétés françaises de la langue et ignoreraient les québécoises. D'ailleurs, les élèves concluent que le « français standard » correspond à la variété parisienne, ou standard de France qui est la forme « qui s'impose actuellement ».

Par ailleurs, les étudiants ne remarquent pas de traits négatifs associés à la variété québécoise, preuve qu'ils pourraient l'accepter tranquillement dans leurs cours de français. Pour autant, la légitimité du français de France positionne la variété européenne comme langue de référence à travailler en classe, et cela est respecté par les étudiants. Le français standard de France s'impose dans le système mais les variétés québécoises, loin d'être refusées par les étudiants, sont bien appréciées.

3.3.3. Les méthodes FLE

Les résultats obtenus lors de la révision documentaire du manuel *Alter Ego + 3* viennent confirmer la domination d'une variété unique, cette fois-ci dans le type des méthodes FLE utilisées dans les académies des enquêtés. En effet, l'analyse rend compte d'un manuel beaucoup plus proche des variétés de la France que d'autres variétés, la québécoise y compris. La supériorité des références à la France dans les documents graphiques, écrits et sonores, est écrasante avec des pourcentages de participation de plus de 80% sur certains critères telle l'origine des textes sources.

D'ailleurs, les discussions sur le changement linguistique, la variation ou la variété sont presque inexistantes dans les textes du manuel et les contenus n'offrent pas l'opportunité aux étudiants d'apprécier les formes et espaces non hégémoniques du français, qui sont pour autant aussi importants et dignes que les régions et variétés dominantes. L'étude a démontré en effet qu'avant de parler des variétés dominantes dans le manuel, on devrait pointer en réalité une seule variété de prédilection qui est la variété standard française. Elle domine les images évoquant des circonstances liées à la France à raison parfois de plus de 70% des cas. Les textes écrits sont pour la plupart des productions d'auteurs français alors que les documents sonores sont incontestablement réalisés à partir des modèles de prononciation des variétés françaises et n'incluent que très rarement des réalisations propres à la variété québécoise.

Certes, il serait d'une grande ingénuité de croire que des méthodes FLE produites en France ne centrent pas leur attention sur les réalités spécifiques du pays d'édition de l'ouvrage. Il n'est pas difficile de constater la francisation des méthodes FLE disponibles dans le marché. Sheeren (2016) remarque que la tradition, le folklore, la littérature, l'histoire, l'art, et les grands personnages de la France sont des sujets récurrents dans la plupart des méthodes de français, et que cela constitue un premier élément du « rapport tourmenté » entre les enseignants de FLE non français et la norme transmise par les méthodes (p. 78). Pour l'auteur, la présence d'une variété française locale pourrait bien être renforcée dans des cours de FLE situés dans une région francophone (comme à Bruxelles ou au Québec) pour favoriser l'ouverture vers la francophonie. Or, les enseignants de notre étude n'étant pas français et vivant dans un pays non francophone, la langue normée exposée par les méthodes hexagonales paraît leur laisser une marge de manœuvre très petite en matière de variation de la langue.

Je tiens à préciser ici que ce projet ne cherchait pas à critiquer la composition d'une méthode que je reconnais légitime et qui s'est avérée fonctionnelle. Mon ambition était de créer une réflexion sur la pertinence des choix didactiques pour un contexte similaire au colombien, où l'enseignement du français s'est réactivé lors des dernières années, en grande partie, grâce au phénomène de migration Québec.

Conclusions

Lors de ce projet de recherche l'on a pu explorer quelques aspects sur les représentations sociales dans l'enseignement du français langue étrangère qui méritent tant de la recherche continue que l'actualisation de la gestion d'enseignement. En premier lieu, les représentations ne sont pas unidirectionnelles dans une classe. Les choix pédagogiques de l'enseignant reflètent bien les représentations de la langue qui lui sont propres. Il choisit de transmettre une variété X appuyée par une liste d'arguments légitimes mais qui risquent parfois de minimiser d'autres formes du français. L'apprenant apporte, de son côté, des représentations à lui sur ce qu'il comprend de la langue et ce dont il a besoin. Si l'on ajoute à cette recette les représentations des preneurs de décisions d'une académie, celles des concepteurs des manuels ou celles des organismes officiels d'éducation, le concept de langue française devient très complexe et problématique.

Cela nous mène à un deuxième aspect qui est le rôle des enseignants face à la représentation. Si la compréhension de la réalité de la langue française est affectée par des représentations aussi particulières à chaque acteur du processus

d'enseignement-apprentissage, c'est l'enseignant qui doit proposer le dialogue sur les différentes visions de la langue. Il s'agit alors de transformer la classe de français en une véritable fenêtre de la Francophonie. L'étude réalisée a démontré que les enseignants ont une conscience très développée de la variation de la langue et qu'ils sont très favorables à l'exploration des diverses variétés francophones et à l'enseignement de la variété québécoise. La discussion sur les variétés et la déconstruction des représentations à partir du dialogue constituent des stratégies à développer constamment dans la classe de Fle. Finalement, l'appel à l'ouverture se dirige vers les institutions éducatives qui paraissent, quant à elles, beaucoup plus enfermées dans des notions traditionalistes de l'enseignement et des choix didactiques unidirectionnelles. Il est donc nécessaire d'actualiser les lignes directrices des académies et garantir une certaine liberté méthodologique aux enseignants pour que l'enseignement-apprentissage du français à Bogota rende compte de l'universalité de la langue.

Bibliographie

- Blanchet, P. 2004. L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. In : *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, Paris : Limsi-cnrs et Enst, p.31-36. [En ligne]: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875> [Consulté le 4 août 2017].
- Bulot, T. 2013. Variations et normes d'une langue. In : *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude de dynamiques de la langue française*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International /Asdifle.
- Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, Coll. « L'essentiel ».
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. 2^e édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- L'hôte, E. 2007. « Introduction à la sociolinguistique ». *La Clé des Langues* (Lyon : ens lyon/dgesco). [En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/introduction-a-/introduction-a-la-sociolinguistique-20422.kjsp>. [Mis à jour le 6 juin 2017, consulté le 3 août 2017].
- Lebrun, M. 2006. La variété de français utilisée au Québec : les sources du particularisme et les essais de standardisation. In : *Espaces francophones : diversité linguistique et culturelle*, L. Collès, C. Condéi, M. Dispagne, M. Francard, M. Lebrun (dir), p 13-37, Bruxelles : Éditions modulaires.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ledegen, G., L'église, I. 2013. Variations et changements linguistiques. In : *Sociolinguistique des langues en contact*. Lyon : Ens éditions, p. 315-329.

Pöll, B. 2005. *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am main : Peterlang.

Sheeren, H. 2016, « Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère », *Synergies France*, n° 10, p. 69-81. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/France10/sheeren.pdf> [Consulté le 10 mai 2018].

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris : Didier.