**La prise en compte de la variation géographique du français dans les manuels de français langue d’intégration**

Résumé : Cette contribution dresse un panorama de la prise en compte actuelle de la variation géographique dans les manuels de français langue d’intégration produits en Europe et en Amérique du Nord. La francophonie se présente souvent comme un savoir à acquérir à côté d’autres compétences linguistiques. La langue en usage dans la société d’accueil est rarement prise comme base par les manuels. Nous identifions les mécanismes linguistiques qui facilitent ou freinent l’incorporation de la variation dans l’enseignement du français langue d’intégration dans l’optique de formuler des recommandations pour une plus grande authenticité en classe favorisant l’intégration des apprenants dans la société.

Abstract: This contribution provides an overview of how textbooks of French as a language of integration produced in Europe and North America take into account geographic variation. Francophonie is often presented as a knowledge to be acquired alongside other language skills. The language used in the host society is rarely taken as a basis by textbooks. We identify the linguistic mechanisms that facilitate or hinder the incorporation of variation into the teaching of French as an integration language with an intention of formulating recommendations for greater authenticity in the classroom, favoring the integration of learners into society.

Mots-clés : français langue seconde ; français langue d’intégration, manuels de FLI, variation diatopique.

Keywords : French as a second language, French as language of integration, FLI textbooks, diatopic variation

**0. Introduction**

Depuis la valorisation des compétences sociolinguistiques et communicationnelles dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001), l’enseignement du français langue seconde (FLS) ou français langue d’intégration (FLI)[[1]](#footnote-1) a amorcé un virage. Plutôt que de se concentrer sur l’acquisition de la grammaire et d’une norme écrite très soignée mais quelque peu artificielle, le CECRL préconise de se tourner vers les situations de la vie quotidienne, moins figées que ce qu’on retrouvait traditionnellement dans les manuels de français. Une des manières pour y arriver est de soumettre aux apprenants non plus des classiques de la littérature française mais des textes authentiques reflétant davantage des usages réels contextualisés. Il s’agit donc de doter l’apprenant des compétences utiles à une communication orale et écrite efficace. Pour assurer cette efficacité, tant dans les tâches de réception que de production, il est nécessaire de prendre en compte dans l’apprentissage en FLI la variété géographique de français telle qu’elle est pratiquée dans la société d’accueil.

Par ailleurs, il apparaît de plus en plus problématique de présenter une vision monolithique du français à des apprenants qui sont plus que jamais susceptibles d’être en contact avec la variation de cette langue. Gadet pose l’enjeu de la manière suivante :

[L]es conditions actuelles de diffusion des médias, entre autres audio-visuelles, et la facilité des voyages, font que tout apprenant a pu être/est/sera confronté à des formes natives de français, et acceptera mal une langue aseptisée, que seuls les étrangers parlent. Les nouvelles conceptions prennent dès lors comme cible une maîtrise quasi-native, ce qui ravive des questions que les enseignants se posaient, comme : *quelle langue enseigner ?*, *quelle norme privilégier ?* ; et finalement : *faut-il ouvrir les connaissances des apprenants à la diversité et à la variation ? Et, si l’on répond oui, se limitera-t-on à la variation spatiale – laquelle ?, ou choisira-t-on de parler également de variation sociale et stylistique ?* (Gadet, 2004 : 17)

Or l’intégration de ces notions de variation à l’enseignement du français pour des apprenants non-francophones est inégale. En général, la langue présentée aux apprenants du français, particulièrement pour le FLE et dans les manuels européens, reste proche du français hexagonal. La vision de la langue véhiculée par ceux et celles qui en sont les passeurs est également francocentrée et peu ouverte à la variation géographique.

Plusieurs études se sont penchées sur l’intégration des différents axes de variation dans l’enseignement du FLS ou du FLE (Gadet 2004, Valdman 2000, Detey 2017). Certaines portent plus particulièrement sur les francophonies canadiennes minoritaires (Boudreau et Perrot 2005, Thibault *et al*. 2015). Le domaine des représentations et des idéologies a également donné lieu à quelques études (Molinari 2010, Merlo 2011, Roy 2015, Shereen 2016). Par contre, les études portant sur la prise en compte de la variation dans les manuels restent rares. Mentionnons l’étude de Dumont (2002) sur l’intégration de la notion de francophonie dans les manuels de FLS destinés essentiellement à l’enseignement du français en contexte africain. Signalons également l’étude, plus récente, de Duchemin (2017), qui compare des manuels nord-américains de FLS et des manuels européens de français langue étrangère. Une étude enfin porte sur l’importance de l’enseignement/apprentissage des régionalismes par des enseignants et des apprenants dans une région de France (Egginton, 2014).

Notre contribution vise à proposer un panorama de la variation diatopique telle qu’elle apparaît dans les manuels de FLI spécifiquement destinés à des apprenants migrants en contexte francophone, en nous appuyant sur une sélection d’ouvrages européens et nord-américains. Nous examinerons si la variété géographique de la société d’accueil est celle prise comme base de l’apprentissage. Nous analyserons enfin les présences de la variation, mais aussi ses absences, afin d’identifier quels sont les aspects intéressants et les limites des pratiques actuelles.

1. **Cadre de travail**

**1.1. La variation dans le CECRL**

En 2001, le CECRL a ajouté une « compétence sociolinguistique » aux compétences linguistique et pragmatique listées dans le chapitre 5 consacré aux compétences de l’utilisateur/apprenant :

La compétence sociolinguistiquerenvoie aux paramètres socioculturels de l’utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d’adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d’une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c’est souvent à l’insu des participants eux-mêmes. (CECRL, 2001 : 17)

Les compétences sociolinguistiques identifiées par le CECRL comprennent les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les registres, et les différences de dialectes et accents. Or ces compétences sont toutes envisagées presque uniquement du point de vue de la variation diastratique ou diaphasique. Par exemple, pour les marqueurs de relations sociales, on décline les possibilités de la manière suivante :

Ils sont très différents selon les langues et les cultures car ils dépendent de facteurs tels que a.le statut relatif des interlocuteurs, b.la proximité de la relation, c. le registre du discours, etc. Les exemples donnés ci-dessous en français n’ont qu’une valeur relative et peuvent ne pas avoir d’équivalents dans d’autres langues. (CECRL, 2001 : 93)

On ne mentionne pas que des variations peuvent survenir d’une communauté francophone à l’autre. Ainsi, pour les salutations d’accueil, aux exemples donnés (*Salut ! Bonjour !*) s’ajoute au Québec *Allô*, qui n’est pas réservé aux conversations téléphoniques[[2]](#footnote-2). De la même manière, parmi les formules pour prendre congé, on dit couramment au Québec *Bonjour !* : un enseignement du FLI ancré dans sa communauté doit fournir ces clés aux apprenants.

Parmi les compétences sociolinguistiques identifiées par le CECRL, seules les « différences de dialectes et accents » touchent la variation diatopique, mais là encore, la dimension géographique de la variation est largement supplantée par la variation diastratique ou diaphasique :

La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple :

– la classe sociale

– l’origine régionale

– l’origine nationale

– le groupe professionnel.

On inclut dans ces marqueurs des formes

– lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses »

– grammaticales : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur »

– phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du *e* caduc

– de traits vocaux (rythme, volume, etc.)

– paralinguistiques

– corporelles (langage du corps). (CECRL, 2001 : 94)

C’est le seul endroit dans tout le document où il est fait référence à des différences liées à la dispersion géographique de la langue française. Or les marqueurs listés n’étant pas tous de même nature, la différence reste assimilée à un écart par rapport à une certaine norme. Il va sans dire que les québécismes n’appartiennent pas tous à la langue orale ou familière : par exemple, *magasiner* est de registre neutre et n’est donc pas stigmatisé, contrairement à la forme « aller au coiffeur », qui n’appartient pas au registre neutre et est considéré comme une erreur syntaxique, au Québec comme ailleurs.

Si le CECRL contribue à inscrire les compétences sociolinguistiques au cœur de l’apprentissage des langues, la variation diatopique y est donc largement négligée. Dans ce contexte, il ne serait pas étonnant de constater que la présentation de cette variation est défaillante dans les manuels de FLI. Notre analyse vise à vérifier cette hypothèse.

Au-delà des recommandations encore timides du CECRL, les manuels de FLI devraient être rédigés dans la variété de français en usage dans la société d’accueil, et non pas dans une variété calquée sur le français hexagonal (Sheeren, 2016). Ceci étant, les enjeux liés à la prise en compte de la langue de la société d’accueil peuvent différer entre l’Europe et l’Amérique du Nord. En Europe se côtoient une constellation de petits marchés (Bruxelles et Wallonie, Suisse romande, régions de France) très dépendants de Paris, et dont les registres diaphasiquement neutres sont trop proches du français de France pour justifier un traitement spécifique. Pour des raisons commerciales, ces communautés doivent donc composer avec les manuels produits à Paris. En Amérique du Nord, plus particulièrement au Québec, les divergences diatopiques par rapport au français parisien sont plus importantes, dans tous les registres, si bien qu’une distanciation s’est opérée, entre autres avec l’établissement d’une norme endogène distincte, la création d’ouvrages de référence propres (dictionnaires, grammaires), et la confection de manuels produits en Amérique du Nord plutôt qu’en Europe — ce qui est aussi rendu possible par un marché suffisamment vaste.

**1.2. Corpus et méthode**

Notre corpus est constitué de manuels de français langue d’intégration.

Pour l’Europe, nous avons basé notre sélection sur les ressources pédagogiques proposées par France Éducation International (anciennement CIEP[[3]](#footnote-3)), opérateur du Ministère français de l’Éducation nationale. Ces manuels sont recommandés pour l’intégration de migrants dans des sociétés d’accueil francophones[[4]](#footnote-4). Parmi les ouvrages qui s’adressent à des adultes ou à de grands adolescents migrants, nous en avons retenu sept qui abordent l’apprentissage du français de manière globale en envisageant les quatre compétences (lire, écrire, écouter, parler) : *Apprentissage du français oral et écrit* ; *Ensemble* ; *J’apprends le français en Suisse, en Belgique, en France* ; *Je parle, je pratique le français*; *Le français pas à pas* ; *Rendez-vous en France* et *Trait d’union*.

Pour l’Amérique du Nord, nous avons également retenu des manuels destinés aux grands adolescents ou aux adultes et qui tiennent compte des quatre compétences : le manuel québécois *Par ici*, la méthode *À mots découverts*, qui s’adresse à la « francophonie nord-américaine minoritaire », ainsi que le manuel *Parcours Jeunes et FLS*, ancré dans la communauté franco-ontarienne.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous appuyons sur des exemples représentatifs de la présence ou de l’absence de la variation diatopique dans les manuels de notre corpus, et des problèmes que cela engendre; il ne s’agit donc pas de signaler exhaustivement tous les problèmes identifiés[[5]](#footnote-5).

 **2. La variation dans les manuels : les pratiques à la loupe**

En regard de notre corpus, le premier constat qui s’impose est celui de la faible présence de la variation dans les manuels de FLI de manière générale. Certains, en effet, ne semblent pas s’interroger sur la variété de français en usage dans la société d’accueil.

Dans les manuels européens, l’ancrage géographique n’est pas exactement absent : les exemples et les exercices regorgent de toponymes et de références civilisationnelles. Mais ceux-ci sont majoritairement liés au bassin parisien ou à la France; les régions périphériques, qu’elles soient françaises ou étrangères, apparaissent proportionnellement peu.



Graphique 1 : Relevé des mentions toponymiques et des illustrations géographiquement situées dans les méthodes de FLI européennes (à l’exception de *J’apprends le français en Suisse, en Belgique, en France*)

L’écart remarquable entre, d’une part, les indices renvoyant à Paris ou à la France prise globalement et, d’autre part, les autres régions de France ou les autres pays francophones est encore accentué au vu de l’analyse qualitative de ces traces : la francophonie est souvent introduite par l’origine des locuteurs mis en scène, qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l’apprenant, migrant non francophone, et le locuteur natif, parisien. Quant aux pièces authentiques telles que les cartes d’identité ou les chèques, elles sont systématiquement françaises, essentiellement parisiennes. De la Tour Eiffel au RER, l’omniprésence de Paris, de façon plus ou moins subtile (« rue de Paris » comme adresse dans une ville non identifiée), réduit les autres villes de France à de simples toponymes saupoudrés au fil des exercices, sans que soient prises en compte les spécificités linguistiques des différentes régions françaises. Dans les différents manuels de notre corpus européen, la variété d’intégration en France est, en effet, présentée comme homogène de Nice à Lille, sans que les usages locaux pourtant essentiels à la compréhension des apprenants ne soient ne fut-ce qu’évoqués. La diversité des français de France est encore plus absente des ressources pédagogiques que la francophonie internationale.

Le manuel *J’apprends le français en Suisse, en Belgique, en France* se distingue par le traitement systématique des trois pays quant aux données extralinguistiques : démographie, structures administratives, spécialités culinaires et emblèmes nationaux, religions, etc. Cette description inclut la répartition géographique des langues régionales de France. Paradoxalement, c’est le manuel de notre corpus centré sur d’autres régions francophones que l’Hexagone qui est le seul à mentionner la diversité linguistique de la France. Les variétés régionales de français pratiquées en France n’y sont toutefois pas évoquées. L’aspect purement linguistique de la diversité des communautés francophones est largement ignoré.

De façon remarquable, dans les manuels nord-américains analysés, la société mise en scène est toujours la société d’accueil, soit le Québec, l’Ontario, etc.

Au-delà de notre corpus, il est intéressant de constater que la présence de la francophonie est plus massive dans les manuels de FLE (voir Duchemin 2017) que dans ceux de FLI. Pour logique que semble ce constat – les apprenants pourraient vouloir voyager vers n’importe quelle région francophone ­– la volonté d’ouverture à la francophonie est davantage anecdotique que réellement intégrée. Pourtant, afficher une dimension diatopique permet aux auteurs de revendiquer une forme d’universalité et d’ouverture; ainsi, *Tendances A1*,une méthode française, revendique un « environnement culturel francophone, riche et motivant, reflet de toutes les "tendances" » (Girardet *et al.*, 2016). La variation diaphasique apparaît, dans les péritextes, comme une volonté d’authenticité; l’on rencontre les références à des dialogues *de la vie courante*, à une langue *orale*, *du quotidien* ou *en contexte* (voir par exemple la bien-nommée collection *En contexte*, par Anne Akyüz, Hachette).

Cependant, les diverses stratégies pour mettre en œuvre cette ouverture à la variation sont souvent fort éloignées d’une véritable prise en compte de la dimension diasystémique de la langue. Au contraire, cette variation est le plus souvent saupoudrée de façon erratique sous des formes que nous pouvons classer en plusieurs catégories :

* des textes dits authentiques;
* des « leçons de civilisation », avec ou sans contenu linguistique;
* la présentation d’ « équivalences » diatopiques au niveau du lexique.

Si cette atomisation de la variation, conceptualisée comme une « couche » à ajouter à une langue de « référence » (ou vue comme telle, essentiellement basée sur un français parisien normé), est déjà problématique (nous y reviendrons), les éléments ajoutés le sont tout autant, comme nous allons le détailler ci-après.

 **2.1. La variation présentée à part de la langue à enseigner**

Comme nous l’avons vu, dans la plupart des manuels européens de FLI, les usages linguistiques enseignés se limitent à la norme de France, sans intégrer les variétés régionales. La variation, quand elle est évoquée, est alors traitée à part, au travers de « leçons de civilisation ». L’idée même de « leçons de civilisation » implique que la variation et la culture sont envisagées comme des savoirs à enseigner à côté des règles du système linguistique. Dans de nombreux cas, ces « leçons de civilisation » contiennent d’ailleurs essentiellement des éléments culturels et peu de caractéristiques linguistiques.

Certaines pratiques montrent des éléments de variation plaqués dans le manuel plutôt que pris en compte tout au long de la conception des ouvrages. Shereen avait déjà noté cette pratique pour les manuels de FLE :

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) (Shereen, 2016 : 76).

Ce recours à des « leçons de civilisation » permet aux éditeurs de légitimer leur posture éditoriale d’ouverture évoquée *supra*. Par exemple, Capelle et Gidon (2000 :75), outre la pratique elle-même, c’est une partie du contenu qui pose problème. De façon relativement anecdotique, les deux photos représentant Montréal sont en fait… des vues de Québec !

Quant au contenu de l’encart intitulé *La langue* (pour le détail de l’analyse, voir 2.3), il est comparable à un encadré ajouté dans le manuel canadien *Parcours jeunes et FLS*. Alors que nous n’avons relevé que 13 québécismes dans tout le manuel (voir 2.3.), la plupart proviennent en fait d’un seul exercice (page 163). Plutôt que d’accorder une attention au lexique employé tout au long du manuel, on semble avoir ajouté cet exercice pour s’ancrer artificiellement dans la langue locale - avec toute l’insécurité linguistique que ce genre d’approche peut générer.

Exercice « Savoir-faire compréhension orale, actes de parole : lexique » dans le manuel *Parcours jeunes et FLS* (Ambrosio et Hatabi, 2016 :163)

* + - 1. Les assurances de char
			2. Veut veut pas
			3. Loader ses cartes de crédit
			4. Une marge de crédit
			5. Enfoncer (être ou avoir)
			6. Le niveau d’endettement
			7. Les ménages
			8. Les bébelles et les gadgets
			9. Le cinéma maison
			10. Être « fudge »
			11. Une carte de fidélisation
			12. Encadrer les gens

À la lumière des travaux modernes de sociolinguistique et de linguistique cognitive qui intègrent ces variables à la description du code considéré d’abord comme outil d’interaction sociale (voir notamment Chini 2009), nous considérons que la variation linguistique (sous toutes ces formes) et la notion de diasystème, définie par Banniard pour le latin comme « un ensemble dialectal (géographique, mais aussi social) qui présente à la fois une armature stable commune et des variables diverses qui demeurent subordonnées à la structure d’ensemble, autrement dit qui ne la déboîtent pas » (Banniard 1997 : 23), doivent être au cœur de la description linguistique et de l’apprentissage des langues.

**2.2. Le choix des textes authentiques**

Si la langue à mettre en avant est bien la langue courante, comme le stipule le CECRL, les textes authentiques devraient être rédigés dans la variété géographique de la société d’accueil. La pratique des « vrais » locuteurs est censée être représentée par les documents authentiques, mais aussi par les dialogues et les phrases contenues dans les exercices. Or, comme le montrent Giroud et Surcouf (2016), si tous les auteurs de manuels revendiquent cette authenticité, les usages réels sont encore généralement fort éloignés de cet idéal.

Ainsi de ce dialogue dans Gillardin (2008 : 63) :

Paul : « Tu viens, Ahmed, il est l’heure de partir au travail. »

Ahmed : « Attends une minute, je prends mon manteau : il fait froid aujourd’hui. »

Paul : « Tu as raison, il ne fait pas chaud. C’est vrai que l’hiver arrive. Je vais aller m’acheter de nouveaux vêtements : une chemise plus chaude et aussi un pull-over. »

Outre le manque d’authenticité de la prosodie (aucune élision ni dislocation), on peut s’interroger sur le choix de lexèmes comme *pull-over*, rare et vieilli à l’oral en Europe (pas en usage au Québec non plus, d’ailleurs) ou sur celui de structures syntaxiques comme *il est l’heure* pour *c’est l’heure*, etc.

Parfois, le texte authentique sur lequel les élèves doivent travailler n’est pas rédigé dans la variété de français de la société d’accueil. C’est le cas du texte « Un match de foot à Rome » dans le manuel nord-américain *À mots découverts*. Il s’agit d’un extrait d’un texte de l’auteure américaine Elizabeth Gilbert traduit en France. La sélection d’une traduction plutôt que d’un texte en langue originale soulève déjà des questions, les cours de FLS ou de FLS étant censés présenter la langue et la culture d’une communauté. Qui plus est, le biais ethnocentrique de certaines traductions réalisées à Paris a déjà été démontré (voir notamment Côté, 2003 et Collombat, 2012), et se constate dans cette traduction de Gilbert. La présence de mots et expressions n’ayant pas cours au Québec force l’ajout de remarques de la part des éditeurs. Par exemple, pour expliquer le titre même du texte, « Un match de foot à Rome », on a recours à une bulle explicative, puisqu’au Québec, *football* (et son abréviation *foot*) fait référence au football américain : « Foot. Au Québec, le foot est appelé soccer pour distinguer ce sport du football américain. » (Ambrosio et Hatabi, 2016 : 37) On mentionne aussi en exergue l’équivalent québécois de l’anglicisme *supporteur*, employé dans le texte, anglicisme plus fréquent en France qu’au Québec.

**2.3 Le lexique**

Le lexique est la partie de la langue qui est le plus soumis à la variation. Nous avons donc accordé une attention particulière au lexique employé dans les manuels étudiés, et à la manière dont les particularismes sont présentés — ou non.

Les problèmes que nous avons relevés concernent la faible place laissée à ces lexiques diatopiques, la présence de vocabulaire n’ayant pas cours dans la variété géographique de la société d’accueil, le manque d’information sur l’extension géographique ou sur les registres de certains usages et la présentation caricaturale du vocabulaire caractéristique de la variété de français de la société d’accueil.

Présenter les variations liées à la variété de français de la société d’accueil comme des écarts à la norme, sans distinctions ni nuances, induit l’idée que cette variété de français n’est pas légitime, ou n’est pas aussi légitime que le français parisien. Chez les locuteurs maternels de cette variété de français, cette manière de présenter les choses, dans les ouvrages de référence par exemple, renforce l’insécurité linguistique, que Gadet définit comme l’« [a]ttitude de locuteurs peu sûrs de leur façon de parler, pour des raisons diastratiques ou diatopiques, entraînant l’hypercorrection, l’auto-dévaluation, le silence. » (Gadet, 2007 : 174). Remysen souligne les liens existants entre variation et insécurité linguistique :

L’insécurité peut en effet apparaître dès que nous prenons conscience du fait que la langue varie, mais que les différents usages qui résultent de cette dynamique (y compris parfois ceux dont nous nous servons nous-mêmes) ne sont pas tous de valeur égale, d’où les jugements de valeurs que les locuteurs portent sur les usages. (Remysen, 2018 : 28-29)

Le constat dans les manuels européens est assez saisissant, puisque les seules apparitions de lexiques spécifiques concernent une mention des chiffres (*septante, nonante*) dans le manuel *J’apprends le français en Suisse, en Belgique, en France*, et une occurrence de la locution *faire les commissions*, ni commentée, ni glosée (non illustrée). Rien ne permet à l’apprenant de décoder les usages lexicaux propres aux régions de France où les migrants pourraient s’installer, même de façon passive; nous n’avons épinglé aucune mention de ressources extérieures où l’apprenant pourrait se nourrir.

Si on fait une incursion du côté des manuels européens de FLE, un traitement différentiel des lexiques nationaux apparaît également. En outre, le contenu même de ces encarts est souvent problématique. Par exemple, au détour d’une leçon de « civilisation » sur Bruxelles et la Belgique, le manuel *Reflets 2* présente dans un encart le lexique de cette région :

En plus de *septante* et *nonante* pour soixante-dix et quatre-vingt-dix, vous entendrez quelques termes uniquement en Belgique, comme *sacoche* pour sac à main, *posture* pour statuette, *carte-vue* pour carte postale, *tirer son plan* pour se débrouiller, *sonner* pour téléphoner, *pistolet* pour petit pain, *bac à ordures* pour poubelle, *faire la file* pour faire la queue, et bien d’autres. Si vous êtes invité(e) à *dîner*, arrivez entre 12 et 13 heures, alors que le soir vous *souperez*. (Capelle et Gidon 2000 : 103)

La tournure « X pour Y » est révélatrice de la vision parisiano-centrée de la langue, puisque c’est explicitement de gloses dont il s’agit. Cette dimension, plus difficilement soutenable encore en Amérique, apparaît toutefois dans certains manuels canadiens. Dans notre extrait, les exemples fournis ne sont pas commentés, alors qu’ils ressortissent de catégories très diverses. Leurs aires de diffusion sont très diverses : *pistolet* n’est pas présent sur tout le territoire belge, *carte-vue* est archaïque, tout comme *sacoche*. En revanche, *tirer son plan* ou *faire la file* sont des expressions de grande vitalité[[6]](#footnote-6). Mais ces exemples peu nombreux ne livrent pas les clés de la vie sociale belge, tant s’en faut, et la présentation sous la forme d’encart confirme la pratique en « couches » que nous dénonçons.

L’encart sur la langue au Québec dans les manuels européens ne va pas non plus sans poser problème. Si on retourne à l’exemple de Capelle et Gidon évoqué sous 2.1, les variantes lexicales jugées exemplatives sont les suivantes : *accommoder* « rendre service à », *bonjour* «  au revoir », *camisole* « T-shirt », *canne* « boîte de conserve », *char* « voiture », *chauffer* « conduire », *déjeuner* « petit-déjeuner », *dîner* « déjeuner », *fève* « haricot sec », *lumière* « feu de circulation », *magasiner* « faire les courses », *faire du pouce* « faire de l’autostop ». Outre *camisole*, présenté comme le québécisme désignant le T-shirt alors qu’il s’agit plutôt de ce que les Européens nomment *débardeur,* on trouve pêle-mêle des mots neutres et des mots très familiers ou populaires comme *char* pour « voiture » ou *cane* pour « boite de conserve ». Si ces mots sont effectivement en usage au Québec, ils sont stigmatisés (par les Québécois eux-mêmes) et leur marquage diaphasique doit minimalement être signalé[[7]](#footnote-7).

Ce genre de pratique anecdotique, non systémique et stigmatisante empêche l’intégration réelle des items au système linguistique que se construisent les apprenants.

Le choix des textes authentiques peut également avoir des répercussions sur la pertinence du vocabulaire mis de l’avant. Par exemple, le texte « Un match de foot à Rome », du manuel canadien *À mots découverts* (v. *supra*), offre plusieurs exemples de mots qui ne sont pas usage en Amérique du Nord, voire qui sont incompréhensibles pour un Québécois. C’est le cas de *bouseux*, mot qui n’a pas cours au Québec. Il est accompagné d’une boîte explicative dans laquelle on définit le mot en mentionnant son registre, mais on n’indique pas sa restriction géographique : « Bouseux. Paysan dans un sens familier et péjoratif. » (Ambrosio et Hatabi, 2016 : 37)

Ailleurs, l’accent est mis sur des mots très familiers ou populaires. Par exemple, dans le manuel *Parcours Jeunes et français langue seconde*, nous n’avons relevé que 13 québécismes, dont 10 ne sont pas de registre neutre (il peut s’agir de mots familiers, populaires, oraux, etc.). Parmi ces mots, cinq sont tirés du même exercice (déjà présenté à l’illustration 3) :

|  |  |
| --- | --- |
| **Neutres** | **Non neutres** |
| cellulaire | plate |
| arachide | avoir de la misère |
| gazouiller | jaseux |
|  | char |
|  | veut veut pas |
|  | loader (ses cartes de crédits) |
|  | bébelles |
|  | être fudge |
|  | capoter |
|  | graduer |

Tableau 1 : Québécismes dans le manuel *Parcours Jeunes et français langue seconde*

Cette manière de faire ressortir les usages les plus caricaturaux ou folkloriques n’offre pas un aperçu représentatif du lexique du français québécois, et ajoute de l’eau au moulin de l’insécurité linguistique et de la vision selon laquelle les variétés périphériques de français ne sont pas aussi légitimes que le français de France. Les limites de cette manière de présenter les particularismes ont été étudiées pour la description lexicographique du français québécois, que ce soit pour des mots de la langue générale (dont nous avons donné des exemples dans l’introduction) ou pour des pans de vocabulaires dénommant des réalités proprement québécoises ou nord-américaines (voir par exemple Mercier (2008) pour le vocabulaire de la faune et de la flore ou Elchacar (2009) pour le vocabulaire sociopolitique). Par ailleurs, certains québécismes non neutres de ce manuel ne sont pas courants : *jaseux* est absent du dictionnaire *Usito*, et l’expression *être fudge* n’est attestée nulle part, pas même dans *Google*.

Un autre enjeu lié à la présence de mots caractéristique de l’une ou l’autre des variétés géographiques de français est l’information que le manuel donne ou ne donne pas à propos de l’utilisation d’un mot, c’est-à-dire l’information que les dictionnaires généraux fournissent à l’aide des marques. Ainsi, le manuel *Par ici* (A1) présente un résultat honorable quant à l’inclusion de mots courants du français québécois : il compte 41 québécismes, dont 35 sont de registre neutre. Or dans aucun des cas il n’est mentionné qu’un mot est caractéristique du français québécois. Si on reprend le mots *soccer*, également présent dans ce manuel, on ne mentionne pas que ce sport est nommé autrement dans le reste de la francophonie. Cette absence de lien entre les différentes variétés géographiques de français ne pose pas nécessairement problème : en effet, l’objectif prioritaire des manuels vise l’autonomie dans la société d’accueil, et non l’acquisition d’une compétence comparatiste. En revanche, c’est problématique si dans ces mêmes manuels, des francismes n’étant pas en usage au Québec apparaissent sans marque. Nous avons relevé dans le manuel *À mots découverts* quatre francismes non identifiés comme tels : *téléphone portable, foot, bouseux, faire la queue*. Non seulement l’apprenant ne risque pas d’entendre ses formes dans sa société d’accueil, mais, qui plus est, il ne saura pas quels sont les signifiants en cours au Québec. Par exemple, on ne lui indique pas que c’est la forme *faire la file* qui a cours au Québec, et que le portable se nomme *(téléphone) cellulaire* en Amérique – un *portable* étant un ordinateur portatif.

L’autre enjeu qui se pose est la compétition entre un emploi québécois familier et un emploi plus neutre ou valorisé. Dans un exercice intitulé « Nommer et situer des objets » du manuel *Par ici*, on retrouve trois mots caractéristiques de l’usage québécois sur les 35 mots que compte l’exercice : *souliers, cellulaire, efface* (respectivement, *chaussures*, *chaussures* et *gomme à effacer* en français européen). *Soulier, sac à dos* et *cellulaire* sont neutres; *efface* est parfois critiqué. Ce n’est pas explicité, mais la forme neutre est ajoutée entre parenthèses après *efface*. L’apprenant devra décoder seul l’information implicite, à savoir qu’on est en présence de synonymes de registres différents. L’aide de l’enseignant serait précieuse, pour peu que celui-ci soit attentif à cette dimension de la langue.

Un cas particulièrement délicat est illustré par les différentes manières de dénommer les étages d’une habitation, qui varient dans la francophonie, et parfois à l’intérieur du Québec même. Le manuel *Par ici* illustre cette complexité dans un schéma intitulé « Les différentes façons de nommer les étages au Québec, que nous résumons ici (tiré de Desjardins, 2017 : 55) :

Schéma (Amérique) : Les manières de nommer les étages (Desjardins, 2017 : 55)

Aucune information n’est fournie à l’apprenant, qui ne comprendra pas pourquoi tant d’appellations cohabitent : quelle série est la plus courante ? une forme est-elle considérée comme fautive ? une forme est-elle propre au Québec ? Encore une fois, il faut compter sur l’aide de l’enseignant, qui pourrait lui-même éprouver des difficultés; l’article du *Usito* nous donne un aperçu des quelques paramètres qui entrent en jeu dans ce champ lexical[[8]](#footnote-8).



Pour terminer sur cette problématique, notons trois silences du manuel *Par ici* à propos de formes beaucoup plus courantes que les usages mentionnés : on utilise *sac à main* sans renvoyer à *sacoche*, très courant au Québec dans ce sens; on emploie *aspirateur* sans mentionner son pendant très répandu *balayeuse*; enfin, on retrouve *croustilles*,équivalent français de *chips*[[9]](#footnote-9) ayant cours au Québec, même s’il est moins courant que l’anglicisme. Ce dernier exemple laisse percevoir l’enjeu entourant les anglicismes au Québec[[10]](#footnote-10) : le manuel préfère utiliser un équivalent français qui n’est pas courant plutôt qu’un anglicisme bien implanté.

**3. Vers un manuel idéal**

Les éléments d’analyse qui précèdent indiquent à suffisance que le diasystème du français n’est pas suffisamment représenté dans la majorité des manuels de notre corpus, alors même que la prise de conscience par la recherche de l’importance de cette intégration dans les méthodes d’enseignement est déjà ancienne : « Ouvrir la porte à la variation en classe, loin de faire perdre les points de repère que l’école doit mettre en place, est au contraire une façon de contribuer à les construire de manière raisonnée. » (Marquilló Larruy 2001 : 15, cité dans Bertucci et Castellotti 2012 : 184; voir aussi Gadet 2003, Petitpas 2010, Molinari 2009, Detey 2017).

Nos analyses montrent un écart important entre les pratiques européenne et nord-américaine par rapport à la prise en compte de la variation, confirmant une hypothèse faite récemment :

Aucun ouvrage ne pourrait le faire à sa place [pallier le centrisme français] 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. (Shereen, 2016 : 77)

Nous avons déjà évoqué le fait que les grandes différences entre les variétés de français des deux côtés de l’Atlantique ont amené une certaine émancipation du français québécois et de sa norme ; cette affirmation a déjà été constatée pour la lexicographie, la terminologie, la francisation des anglicismes et, à présent, l’enseignement et les manuels de FLI.

Au vu des choix éditoriaux des manuels, la responsabilité de sensibiliser les apprenants à la dimension culturelle et à l’ancrage sociétal inhérents à tout usage de la langue est laissée à l’enseignant(e), avec ses moyens et ses envies. Si l’on peut avoir toute confiance dans la capacité des enseignants de français langue d’intégration à innover et à mobiliser des ressources diverses, on peut s’interroger sur le rôle de leur formation dans leur ouverture à la variation et leur connaissance des variétés. La diversité et l’inégalité de ces formations (universitaire ou non, plus ou moins longue, dans différentes régions francophones, avec plus ou moins d’heures de stage supervisées, etc.) ne donnent pas à tous les enseignants les mêmes armes pour aborder les questions de variation dans leurs classes. L’enquête d’Egginton (2014) auprès d’enseignants de FLS en France confirme cette inégalité :

Pour deux des [trois] intervenants ayant suivi une formation en didactique du FLS/FLE, il semble comme une évidence qu’il faut au moins sensibiliser les apprenants aux régionalismes. Ils abordent les régionalismes dès que l’occasion se présente. [...] Pour le reste des intervenants, la réflexion semble moins poussée, même lorsque l’intervenant est bien conscient de la vivacité des régionalismes. (Egginton, 2014 : 217)

Au terme de cette contribution, nous ne pouvons donc que plaider pour une intégration plus systématique et généralisée de la dimension sociolinguistique de l’apprentissage du diasystème de la langue tant à la formation des enseignants de FLE, FLS et FLI qu’aux méthodes d’apprentissage promue par les manuels. Au-delà de cet appel général, il serait bon que les concepteurs des ouvrages examinés s’appuient davantage sur les outils existants, par exemple ceux qui décrivent le français en usage ailleurs qu’à Paris, afin d’éviter les écueils d’un traitement différentiel, anecdotique et souvent folklorisant de la variation géographique de la langue française, en France et en-dehors.

**Références**

Banniard, Michel (2011). Du latin aux langues romanes. Armand Colin.

Bertucci, Marie-Madeleine et Castellotti, Véronique (2012). « Variation et pluralité dans l’enseignement du français : quelle prise en compte ? ». *Repères* [En ligne], 46,175-204.

Bouchard, Chantal (1999). *On n’emprunte qu’aux riches : la valeur sociolinguistique et symbolique des emprunts*. Montréal, Fides.

Boudreau, Annette et Perrot, Marie-Eve (2005). « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact des langues : le cas de l’Acadie. ». *Glottopol*, 6, 7-21.

CECRL = Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Chini, Danielle (2009). « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? ». Recherches en didactique des langues et des cultures, 6-2.

Collombat, Isabelle (2012). « Traduction et variation diatopique dans l’espace francophone : le Québec et le Canada francophone ». *Arena Romanistica* 10, 23-50.

Côté, Sébastien (2004). « Le monde de Barney ou Comment ne pas traduire pour la francophonie ». *Spirale*, 197, 15-16.

Detey, Sylvain (2017). « La variation dans l’enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l’authenticité ». In A.-C. Jeng *et al.* *Échanges culturels aujourd’hui : langue et littérature* (p. 93-114). Tamkang University Press.

Duchemin, Marie (2017). « Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec ». *Revue canadienne de linguistique appliquée* 20/2, 51-70.

Dumont, Pierre (2002). « Les manuels de FLS et la francophonie ». *ELA. Études de linguistique appliquée* 125, (2002/1), 111-122.

Egginton, Emmanuelle (2014). « Les régionalismes dans l’enseignement du français langue seconde ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 174 (2014/2), 211-220.

Elchacar, Mireille (2009). « Les noms propres dans le vocabulaire politique québécois :

pour une approche lexiculturelle ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 154 (2009/2), 219-227.

Gadet François (2003), *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gadet, Françoise (2004). « Quelle place pour la variation dans l’enseignement du français langue étrangère ou seconde ? ». Pré-textes franco-danois 4*,* 17-28.

Gadet, Françoise (2007). *La variation sociale en français, nouvelle édition revue et augmentée.* Paris: Orphy.

Giroud, Anick et Surcouf, Christian (2016). « De “Pierre, combien de membres avez-vous ?” à “Nous nous appelons Marc et Christian” : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants ». SHS Web of Conferences 27/07017, 1-18 <https://www.researchgate.net/publication/304808392>.

Klein, Jean (2016). « Variations ...sur la variation ». Bruxelles: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique [en ligne], <https://www.arllfb.be/ebibliotheque/communications/klein08102016.pdf>.

Mercier, Louis (2008). « Travailler depuis le Québec à l’émancipation de la lexicographie du français ». In Claudine Bavoux (dir.). *Le français des dictionnaires. L’autre versant de la lexicographie* (p. 289-306). Louvain-la-Neuve / Paris: Duculot, De Boeck éditeur.

Loubier, Christiane (2011). *De l’usage de l’emprunt linguistique*, Québec, Office québécois de la langue française.

Merlo, Jonathan-Olivier (2011). « Vers une didactique du FLE "Français international" en Italie:quelques réflexions à partir du cas québécois ». *InSILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 1, 27-61.

Molinari, Chiara (2010). « Normes linguistiques et normes culturelles dans l’apprentissage du FLE : un parcours d’ouverture à la variation francophone ». In O. Bertrand, I. Schaffner (éds), *Quel français enseigner ? la question de la norme dans l'enseignement-apprentissage* (101-114). Paris : Éditions de l'École Polytechnique.

Petitpas Thierry (2010). « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE ». *The French Review*, 83/4, 800-818.

Poisson, Esther (2008). « Le *Dictionnaire québécois* d’aujourd’hui : un jalon important dans l’évolution de la lexicographie au Québec ». In Monique Cormier et Jean-Claude Boulanger (dir.). Les dictionnaires de la langue française au Québec : De la Nouvelle-France à aujourd'hui [en ligne] (p. 267-290). Montréal : Les Presses de l’Université de Montréal <http://books.openedition.org/pum/9948>.

Remysen, Wim (2018). « L’insécurité linguistique à l’école : un sujet d’étude et un champ d’intervention pour les sociolinguistes ». In Nadine Vincent et Sophie Piron (dir.). *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (p. 25-50). Montréal : Nota Bene.

Roy, Sylvie (2015). « Discours et idéologies en immersion française ». *La revue canadienne de linguistique appliquée* 18/2, 125-143.

Shereen, Hugues (2016). « Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français ». *Synergies France*, 10, 69-81.

Thibault, Laurence Valérie, Dansereau, Marie-Claude et Lamoureux, Sylvie (2015). « Pour que les étudiants de FLS comprennent et participent à la francophonie canadienne ». *Cahier de l’ILOB* 7, 125-140.

Usito (2013), sous la direction d’Hélène Cajolet-Laganière, de Pierre Martel et de Chantal-Édith Masson, et avec le concours de Louis Mercier [site Web]. [Université de Sherbrooke](https://usherbrooke.ca). Consulté le 28 septembre 2020 (version 1598989937). [https://usito.usherbrooke.ca/définitions/dictionnaire](https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/dictionnaire)

Valdman, Albert (2000). « Comment gérer la variation dans l’enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ». *The French Review* 873/4, 648-666.

Corpus

Ambrosio, Laura et Hatabi, Miriam (2016). *Parcours jeunes et FLS. Activités pédagogiques en français langue seconde, niveaux B2-C1 du CECR*, Ottawa : Les Presses de l’Université d’Ottawa.

Archambault, Louise (2018). *À mots découverts, 2e édition : français de base*, Anjou : CEC.

Barthe, Marie et Chovelon, Bernadette (2015). *Je parle, je pratique le français : post-alphabétisation pour adultes*. Grenoble : PUG.

Barthélémy, Fabrice et Beauvais, Yannick (2011). *Rendez-vous en France 1 : cahier de français pour migrants*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Bouhanik, Farid (2012). *Le français pas à pas : méthode d'apprentissage du français*. *A1.1/A1.* Paris : L’Harmattan.

Capelle, Guy et Gidon, Noëlle (2000). *Reflets. Méthode de français 2*. Paris : Hachette.

Desjardins, Nancy (2017). *Par ici. Méthode de français (A1 CECR 1-2 échelle québécoise)*, Montréal : Les éditions MD.

Escoufier, Dorothée, Marhic, Philippe et Talbot, Élodie (2013). *Ensemble A1.1 : cours de français pour migrants*. Paris : CLE international.

Gillardin, Bernard (2008). *Apprentissage du français oral et écrit. Adultes immigrés* 1. Paris : Retz.

Girardet, Jacky, Pécheur, Jacques, Gibbe, Colette et Parizet, Marie-Louise (2016). *Tendances A1*. Paris : CLE International.

Iglesis, Thomas, Verdier, Claire, Motron, Annie-Claude, Charliac, Lucile et De Ferrari, Mariela (2012). *Trait d'union 1*. Paris : CLE international.

Sutter-Frères, Brigitte (2014). *J'apprends le français en Suisse, en Belgique, en France*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.

1. Nous utilisons *français langue seconde* (FLS) ou *français langue d’intégration* (FLI) en référence à l’enseignement du français qui vise à intégrer de nouveaux arrivants à une société d’accueil francophone, ou d’enseigner le français langue minoritaire en contexte anglophone canadien. Dans cette optique, ces termes s’opposent au *français langue étrangère* (FLE) qui désigne l’apprentissage du français en contexte non francophone. [↑](#footnote-ref-1)
2. Les exemples d’usage québécois sont validés par la consultation du dictionnaire général du français québécois *Usito*, tant dans leur attestation que dans les marques d’usage qui les accompagnent. [↑](#footnote-ref-2)
3. https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-enseignement-francais-langue-accueil-ressources-pedagogiques.pdf [↑](#footnote-ref-3)
4. Les manuels que nous avons sélectionnés sont recommandés par une autorité française, parce que ni la Belgique romane (<http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=10894>) ni la Suisse romande ([www.erz.be.ch/fls](http://www.erz.be.ch/fls)) ne présentent de recommandations aussi structurées. Les ressources auxquelles ces deux communautés francophones renvoient sont, en effet, essentiellement françaises. Comme ressources pédagogiques adaptées à la société d’accueil, signalons toutefois la collection de mallettes *Bienvenue en Belgique* de l’association d’éducation permanente *Lire et écrire*, qui est davantage un outil de découverte des institutions belges qu’une méthode d’apprentissage de la langue (voir <https://www.lire-et-ecrire.be/Bienvenue-en-Belgique-Neuf-mallettes-pedagogiques>). [↑](#footnote-ref-4)
5. Une telle analyse a été présentée lors du colloque « Les discours de référence sur la langue française » tenu à Montréal en 2020. [↑](#footnote-ref-5)
6. Certains éléments présentés comme belgicismes dans cet extrait ont également cours au Québec : c’est le cas de *sacoche* et de *faire la file*, tous les deux courants. Ceci repose la question de considérer comme des régionalismes des emplois qui ont cours dans plusieurs aires francophones mais excluant Paris. L’exemple de *cru* est devenu un symbole de ce paradoxe : « Le GR (2001) qualifie de manière équivoque l'expression Il fait cru (adj. cru ‘froid et humide’) de « régional », en mettant sur le même plan des emplois internes (« en France : Est et Nord, etc. ») et externes à l'Hexagone (« Belgique, Suisse, Canada »). Autrement dit, une fois encore, ce qui représente l'usage de la majeure partie de la francophonie des natifs se trouve paradoxalement relégué dans les marges... » (Klein 2016) [↑](#footnote-ref-6)
7. On se rappellera l’accueil mitigé réservé au *Dictionnaire québécois d’aujourd’hui* (1992 et 1993), critiqué entre autres pour son traitement des mots québécois familiers et populaires et des anglicismes (voir Poisson, 2008). [↑](#footnote-ref-7)
8. « Étage », dans le dictionnaire en ligne Usito. Consulté le 22 septembre 2020 (version 1598989937).
[https://usito.usherbrooke.ca/définitions/étage](https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/%C3%A9tage) [↑](#footnote-ref-8)
9. Il est intéressant de noter que le dictionnaire Usito ne met pas de marque de registre à l’entrée *chips*, ce qui sous-entend que le mot est neutre. [↑](#footnote-ref-9)
10. Pour une explication de la différence dans la perception envers les anglicismes entre la France et le Québec, voir Bouchard, 1999 et Loubier 2011. [↑](#footnote-ref-10)