

Cet ouvrage regroupe les textes présentés lors du colloque international «Grandes» et «petites» langues et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Modèles et expériences qui s'est tenu à Paris, en juillet 2006 dans les locaux de la Sorbonne, à l'initiative de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). Il s'agissait de mobiliser internationalement les acteurs concernés par une réflexion sur une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme en construction en Europe. En se donnant pour objet d'identifier les modèles didactiques et leur circulation d'une langue à l'autre, ces travaux interrogent, chacun selon l'angle spécifique de son terrain, de son contexte ou des pratiques analysées, ce que le sens commun désigne par «grandes» et «petites» langues. Celles-ci sont appréhendées ici en tant que représentations sociales et catégorisations qui fluctuent au gré des histoires nationales, des renversements géopolitiques et des visions du monde traversées par les profondes mutations résultant de la mondialisation.

George Alao, maître de conférences en yorùbá et coordinateur du séminaire «Apprentissage et enseignement des langues en contexte africain plurilingue» à l'INALCO.

Evelyne Argaud, professeur agrégé de lettres modernes, docteur en didactique des langues et cultures et chargée de cours à l'INALCO.

Martine Derivry-Plard, maître de conférences en anglais et didactique des langues à l'Université Pierre et Marie Curie, Paris 6, chargée de cours en didactique des langues et du FLE à l'Université de Marne-La-Vallée.

Hélène Leclercq, maître de conférences en didactique de l'anglais pour la formation des enseignants à l'Université de Franche-Comté, Besançon.

transversales

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

ISBN 978-3-03911-578-5

ISSN 1424-5868



transversales

Langues, sociétés, cultures
et apprentissages

24

George Alao, Evelyne Argaud,
Martine Derivry-Plard &
Hélène Leclercq (éds)

Grandes et petites langues

Pour une didactique du
plurilinguisme et
du pluriculturalisme

Peter Lang

Langues, sociétés, cultures
et apprentissages

Vol. 24

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

Comité scientifique de lecture:

- | | |
|--------------------------|--|
| Catherine Berger | <i>Maître de conférences en anglais, Université Paris XIII; Chargée de cours, Inalco et Université Paris III</i> |
| Suzanne Chazan | <i>Chargée de recherche en anthropologie, IRD, LER, Université de Montpellier</i> |
| Christian Giordano | <i>Professeur en Anthropologie sociale, Université de Fribourg, Suisse, Docteur honoris causa, Université de Timisoara</i> |
| Altan Gokalp | <i>Directeur de recherche au CNRS, Laboratoire d'anthropologie, Collège de France, Paris</i> |
| Claire Kramsch | <i>Professor of German, Affiliate Professor of Education, Université de Californie, Berkeley</i> |
| Danièle Lévy | <i>Professore di lingua francese nell' Università di Macerata</i> |
| Mohamed Lahlou | <i>Professeur, Institut de Psychologie, Université Lyon 2</i> |
| Danielle Londei | <i>Professore di lingua francese nell' Università di Bologna-Forlì</i> |
| Elisabeth Murphy-Lejeune | <i>Professor at the French Department, Saint Patrick's College, Dublin</i> |
| Christiane Perregaux | <i>Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève</i> |
| François Ruegg | <i>Professeur en anthropologie sociale, Université de Fribourg, Suisse</i> |
| Andrée Tabouret-Keller | <i>Professeur émérite en psychologie, Université L. Pasteur, Strasbourg</i> |
| Gabrielle Varro | <i>Chargée de recherche en sociologie, CNRS, Laboratoire Printemps, Université Versailles-Saint-Quentin</i> |
| † Jean Widmer | <i>Professeur, Département des sciences de la société, Université de Fribourg, Suisse</i> |
| Yves Winkin | <i>Professeur, Ecole Normale Supérieure, Lettres et Sciences humaines, Lyon</i> |
| Geneviève Zarate | <i>Professeur à l'INALCO, Paris et directeur du groupe de recherche «Frontières culturelles et diffusion des langues», Paris III</i> |

Collaboration rédactionnelle:

- | | |
|------------------|---|
| Mirko Radenkovic | <i>Linguiste informaticien, réviseur-correcteur</i> |
|------------------|---|

George Alao, Evelyne Argaud,
Martine Derivry-Plard &
Hélène Leclercq (éds)

Grandes et petites langues

Pour une didactique du plurilinguisme
et du pluriculturalisme



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Bibliothek»
«Die Deutsche Bibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche
Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles
sur Internet sous <http://dnb.ddb.de>.

Equipe de recherche: *Pluralité des Langues et des Identités en Didactique:
Acquisition, Médiations* (PLIDAM JE 2502),
Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), France.

Illustration couverture: *Franklin Bridge im Abendlicht*, DSB-23905, 616712
© Copyright «All rights reserved» IFA/Bilderteam/INCOLOR
Réalisation couverture: Thomas Jaberg, Peter Lang AG

ISBN 978-3-03911-578-5
ISSN 1424-5868

© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2008
Hochfeldstrasse 32, Case postale 746, CH-3000 Berne 9
info@peterlang.com, www.peterlang.com, www.peterlang.net

Tous droits réservés.
Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé, notamment
par microfilm, xérogaphie, microfiche, offset, microcarte, etc.

Imprimé en Allemagne

Remerciements

Le colloque «Grandes» et «petites» langues et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Modèles et expériences* (Paris, 3-5 juillet 2006) d'où proviennent les contributions de cet ouvrage, a été organisé avec le soutien financier de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), du Ministère des Affaires Etrangères, de l'Université de Macerata (Italie) et du Conseil scientifique de l'INALCO.

Ce colloque n'aurait pu se tenir sans le soutien du Comité scientifique dont les membres sont:

- Joël Bellassen, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France;
- Jean-Louis Chiss, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), Paris, France;
- Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse;
- Adelheid Hu, Université de Hambourg, Hambourg, Allemagne;
- Rick Kern, Université de Californie à Berkeley, Berkeley, USA;
- Marie-Christine Kok-Escalle, Université d'Utrecht, Utrecht, Pays-Bas;
- Claire Kramsch, Université de Californie à Berkeley, Berkeley, USA;
- Danielle Lévy, DORIF-Université de Macerata, Macerata, Italie;
- Anthony Liddicoat, Université de South Australia, Magill, Australie;
- Joe Lo Bianco, Université de Melbourne, Melbourne, Australie;
- Danielle Londei, Université de Bologne, Bologne, Italie;
- Samir Marzouki, Université de Tunis, Tunis, Tunisie;
- Louise Maurer, Australian National University, Canberra, Australie;
- Danièle Moore, Université Simon Fraser, Vancouver, Canada;
- Elizabeth Murphy-Lejeune, Université de Dublin, Irlande;
- Bernard Py, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse;
- Daniel Véronique, Université d'Aix-en-Provence, France;
- Geneviève Zarate, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France.

Nous remercions également Mme Katherine Tschopp et Mme Isabelle de le Court, responsables d'édition chez Peter Lang, pour leur accompagnement aimable et efficace lors de la mise en pages de cet ouvrage.

Table des matières

Avant-propos <i>George Alao, Evelyne Argaud, Martine Derivry-Plard, Hélène Leclercq</i>	XI
--	----

Première partie

Politiques linguistiques, promotion et diversité des langues

Promotion du yorùbá en contexte nigérian multilingue et multi-ethnique <i>George Alao</i>	3
Comment s'appelle la langue parlée par les Serbes de Bosnie? <i>Mila Dragovic-Drouet</i>	17
De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle. Implications didactiques pour les manuels <i>Marie-Christine Jamet</i>	29
Les enjeux de l'enseignement du néerlandais dans la Flandre française: entre discours, représentations et réalités <i>Brigitte Lepez</i>	43
L'enseignement du FLE face au défi de la variation <i>Chiara Molinari</i>	57
La Convention sur la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles. Genèse et perspectives <i>Christophe Portefin</i>	69
Quel profil langagier au travail à l'ère de la mondialisation? <i>Patchareerat Yanaprasart</i>	83

Deuxième partie**Représentations des langues et des cultures,
processus de domination et transferts didactiques**

Les configurations relationnelles pour une didactique plurilingue et pluriculturelle (occitan et français) <i>Giovanni Agresti</i>	97
Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens <i>Malika Bensekat et Abdelhamid Kridèche</i>	111
Transferts de modèles temporels indo-européens au vietnamien: démarche pédagogique et propositions didactiques <i>Danh Thành Do-Hurinville</i>	127
Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais <i>Mariko Himeta</i>	137
Expressions à caractère sacré en égyptien langue étrangère: démarche interculturelle <i>Héba Medhat-Lecocq</i>	149
L'enseignement des langues aux XVII ^e et XVIII ^e siècles. Transversalité didactique et construction de modèles de référence <i>Javier Suso López</i>	163
Roumain langue maternelle/français langue étrangère: quelques points de rencontre sur le territoire de l'enseignement de la lecture <i>Monica Vlad</i>	175

Troisième partie**Face à la diversité des langues, quelles formations
et quels enseignements/apprentissages?**

La diversité des langues, vecteur d'apprentissage <i>Isabelle Aliaga, Teresa Creus et Philippe Mesmin</i>	191
--	-----

Médiation de l'italien dans la (re)construction identitaire de migrantes de l'ex-URSS <i>Edith Cognigni</i>	205
Quelle didactique en France pour les langues minoritaires? Réflexions et perspectives à partir de l'enseignement bilingue corse <i>Claude Cortier et Alain Di Meglio</i>	215
Mise en scène de récits biographiques: reliance et médiation transculturelle <i>Daniel Feldhendler</i>	227
Un curriculum transdisciplinaire: ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité <i>Aline Gohard-Radenkovic</i>	239
Les langues indigènes du Mexique et leur enseignement <i>Ma. Soledad Pérez-Legrand</i>	251
Où abriter les faux-amis? Histoire culturelle, linguistique et didactique <i>Liana Pop</i>	263
Autobiographie de Marco Micone comme lieu privilégié du renouvellement méthodologique de l'enseignant <i>Paola Puccini</i>	279
Langues et didactiques en contact: le cas de la formation initiale à l'ENS d'Antananarivo <i>Velomihanta Ranaivo</i>	291
Biographies	305
Résumés	311

Šamić, J. (1997). *Lexique bosniaque*. Mise en ligne 2001.

Thomas, P.-L. (1998). Fonction communicative et fonction symbolique de la langue. *Revue d'Etudes Slaves*, LXX/1, pp. 27-37.

Weibel, E. (2002). *Histoire et géopolitique des Balkans de 1800 à nos jours*. Paris: Ellipses.

De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle

Implications didactiques pour les manuels

Marie-Christine JAMET, Université de Venise (Italie)

Notre communication se situe à la convergence d'intérêts divers, contingents et immédiats d'un côté, éthiques voire politiques de l'autre. Notre réflexion partira en effet de constatations empiriques, à partir de notre expérience vécue en Italie – et elle sera probablement marquée par notre identité de Française à l'étranger – pour s'orienter ensuite vers une problématique plus générale sur la francophonie, rejoignant ainsi un courant de pensée en train de s'affirmer par ailleurs. Certes, nous aurions pu aborder la question francophone d'emblée, parée des valeurs universelles, mais il se trouve que nous sommes d'abord partie de la constatation qu'une «grande langue», comme le français en Italie, qui jusque dans les années 60, a été enseignée prioritairement, est en train de devenir une «petite langue», en termes quantitatifs mais surtout en termes d'image, l'anglais utilitaire ayant supplanté le français, langue hexagonale de culture. Et cette constatation nous a obligée à repenser ce que la tradition avait établi pour l'école dans l'enseignement du FLE¹.

1 Cela nous a conduite à concrétiser par la suite ces réflexions dans la réalisation d'un nouvel outil d'apprentissage de la langue française pour de jeunes adolescents italiens.

Place et image du français en Italie: le déclin?

Le fait que l'anglais se soit imposé du temps où, en Italie, une seule langue étrangère était obligatoire et laissée au choix des familles, est un phénomène qui n'a rien d'original, qui est facilement explicable, et qui n'est pas en soi condamnable. On ne saurait reprocher à des parents de choisir pour leurs enfants une langue pouvant leur assurer un avenir meilleur; il serait vain de lutter contre l'anglais de la mondialisation. Il serait sans doute même illégitime de le faire: aucun francophone n'aurait songé à condamner la prééminence du français aux siècles passés. C'est lorsqu'on passe du côté des dominés que l'on réalise le risque que peut porter une situation d'hégémonie, mais il semble juste alors de porter un regard différent sur celle dont on avait joui autrefois sans nécessairement en avoir perçu les conséquences pour les autres. Ainsi le «combat pour le français» – pour reprendre le titre du dernier livre de Claude Hagège (2006) – cette lutte que l'on pourrait mener aujourd'hui pour «défendre» la langue française ne saurait relever d'une crispation sur des privilèges, mais d'une vision dialectique de la problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et selon le sens de Du Bellay dans sa «Défense de la langue française», être donc tournée vers l'avenir. Le sous-titre du volume de Claude Hagège est éloquent à ce propos: *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*.

Aujourd'hui donc, le français n'a plus le même prestige ni la même place, et au moment du choix des langues, les familles perçoivent ces évolutions et en tirent des conséquences pratiques. Ainsi, le français est devenu en Italie la 2^e langue apprise après l'anglais. D'après les dernières données européennes de 2005 portant sur les années 2001/2002, il y avait en Italie 84,3% d'élèves du secondaire étudiant l'anglais, 31,3% le français, 5,7% l'allemand et 1,6% l'espagnol². Depuis lors est intervenue en 2004 la réforme Moratti qui a rendu obligatoire l'enseignement d'une 2^e langue vivante dans l'enseignement secondaire de premier de-

2 Source Programma della commissione europea, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue in Europa*. Edizione 2005. Document établi avec les données de Eurostat, New Cronos, mai 2004. Site d'Eurydice Italia, consulté le 1^{er} juillet 2007: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=716.

gré, deux heures par semaine (une 3^e heure est laissée au choix de chaque établissement), tandis que la première langue obligatoire pour tous est l'anglais. Cette réforme a aboli la «rivalité» anglais/français, et le français s'est imposé comme première 2^e langue apprise au collège³. La situation n'est donc pas en soi catastrophique, comme on le voit par rapport aux autres langues, mais c'est la tendance décroissante qui préoccupe, car il faut tenir compte d'une nouvelle présence dans l'instruction italienne, celle de la langue espagnole qui s'implante progressivement, partant de zéro, et dont la croissance est remarquable.

Les raisons de la progression constante de l'espagnol, freinée par le manque d'enseignants formés, tandis que les enseignants de français en poste sont encore assez nombreux, s'expliquent par la perception d'une facilité d'apprentissage due à la plus grande proximité de l'espagnol par rapport à l'italien, par le fait que l'espagnol est immédiatement perçu comme langue mondiale et enfin par une image très positive du monde espagnol et latino-américain dans la jeunesse, véhiculée par les films, les chansons, les publicités, etc. A la faculté de langue de l'université de Venise, en 2006, il y avait plus du double d'étudiants inscrits en première année d'espagnol par rapport au français: ce sont des enseignants potentiels. Il faudrait bien sûr une étude socio-linguistique sur la représentation de l'espagnol et du français dans l'imaginaire italien. Toutefois, empiriquement, on se rend bien compte, en écoutant les gens, que le français est associé aux valeurs négatives attribuées à ses locuteurs hexagonaux – «grandeur» (entendue péjorativement), arrogance, présomption – et à la perception d'une culture ennuyeuse et d'une autre époque, une culture, disons-le «ringarde». Ces caractéristiques surprennent les étudiants français qui viennent en Italie dans le cadre du programme Erasmus; ils ne se voyaient pas du tout ainsi. Ce sont des clichés, mais il serait imprudent de ne pas en tenir compte, car au moment du choix des langues en famille, leur rôle n'est pas négligeable, et les conséquences sont tangibles.

3 En 2000, avant la réforme, il y avait au collège: 10 549 sections de français, 941 d'allemand et 14 d'espagnol. En 2006, au collège, on compte pour la 2^e langue 21 693 sections de français, 2357 d'allemand, 4425 d'espagnol et 12 d'autres langues (sources éditoriales sur les choix des manuels). On voit la progression exceptionnelle de l'espagnol, même si les nombres sont encore faibles.

Repenser l'image du FLE

Il est sûr que toute défense du français pourrait apparaître comme réactionnaire. Toutefois le 21 octobre 2005, l'Unesco a signé une Convention reconnaissant le principe du respect de la diversité culturelle, qui contient de fait la question des langues. Au sein de l'Union européenne, la diversité des langues et des cultures étant une valeur intrinsèque inaliénable, il est posé comme objectif dans le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* (Commission européenne, 1995: 54) que tout citoyen apprenne deux langues en plus de la sienne.

En Italie, l'enseignement n'a pas encore intégré cette exigence au-delà de l'enseignement secondaire de premier degré, puisqu'au lycée, la 2^e langue demeure facultative. Il serait en outre préférable de ne pas arriver par la suite au binôme qui s'est généralisé en France et se profile en Italie (même s'il faudra du temps): anglais/espagnol pour (presque) tous. L'établissement de quotas institutionnels n'étant pas la solution optimale pour l'atteinte à la liberté individuelle qu'il recèle, il apparaît nécessaire de convaincre les futurs apprenants que choisir le français peut avoir des avantages, en misant alors sur le fait qu'un équilibre se créera progressivement entre les différentes 2^{es} langues étudiées.

Or, un argument de poids qui est rarement évoqué et n'appartient pas à la représentation de la langue française en Italie – et probablement en Europe – est précisément le fait que le français est une langue mondiale, et donc une «grande» langue. Dans un classement croisé entre le nombre de locuteurs de chaque langue et le nombre de pays qui officiellement la parlent, le français remonte de la neuvième⁴ à la troisième position, car sa diffusion est sur tous les continents comme pour l'anglais⁵. Cette évidence est rarement exploitée quand on présente l'éventail des langues que les parents pourraient choisir. En outre, cette prise en considération

4 Source. Haut conseil de la francophonie, *Etat de la francophonie dans le monde* (2004-2005), Larousse 2005, cité dans Wolton (2006: 92).

5 <http://management.journaldunet.com/dossiers/040643langues/tableau.shtml>. Site consulté le 1^{er} juillet 2007. Les calculs sont faits sur la base d'un nombre de locuteurs francophones de 129 millions, chiffre donné dans les travaux de Sidney S. Culbert, University of Washington (1998), et pour 33 pays où le français est parlé. Les données de l'OIF donnent des chiffres un peu plus élevés.

de la dimension mondiale du français implique d'emblée une diversité culturelle, susceptible, de surprendre, d'intéresser et d'attirer les jeunes parce que porteuse d'une plus grande modernité.

Une utilisation opportuniste de la francophonie? Sans doute, mais ce ne serait que justice rendue. Les hexagonaux, traditionnellement peu sensibles à la dimension mondiale de leur langue ou craignant de retomber dans une version déguisée du colonialisme, changent un peu leur regard comme en témoigne le festival francophone des *Francoffonies* à Paris en 2006 qui a eu un écho médiatique important, ou un livre dont le titre est éloquent, *Demain la francophonie* (2006), dans lequel l'auteur, Dominique Wolton, soutient la thèse que la francophonie, qui n'est pas un «vestige du passé», est précisément la chance du français; «elle est la jeunesse et l'avenir» et une forme alternative de mondialisation.

En ce sens, l'intérêt immédiat qui cherche à freiner un recul prévisible du français – en Italie en l'occurrence – rejoint des valeurs relevant de l'éthique, à savoir la reconnaissance et la valorisation de la diversité des peuples et des cultures ayant en partage la langue française. L'objet de l'enseignement serait donc modifié: non plus un binôme étroit: une langue hexagonale – une culture hexagonale, mais un binôme élargi: une langue partagée – des cultures francophones.

La place de la francophonie dans les manuels FLE

Ce changement d'image à attribuer à la langue française – du moins en Europe – implique tous les acteurs éducatifs: des universités où s'élaborent la réflexion culturelle⁶ et la réflexion méthodologique, aux ministères et jusqu'aux écoles, mais le problème rejaillit aussi sur les créateurs de manuels dont nous sommes. Qu'en est-il de la présence francophone dans les méthodes d'enseignement de la langue française? En France et en Italie, les méthodes de FLE fondées sur l'approche communicative ont intégré depuis les années 1980 l'idée que la langue est inséparable de

6 Cette réflexion en Italie est déjà bien implantée du moins pour la littérature. Le «centre d'études québécoises» a été créé en 1984 à Bologne, avant celui de la Sorbonne.

la culture qu'elle exprime et dont elle se nourrit dans une fécondation réciproque⁷. À côté d'une compétence communicative, on entend construire une compétence culturelle et interculturelle, et l'objectif est d'enseigner la langue/culture étrangère pour communiquer avec l'autre et mieux le connaître. Par conséquent, la culture, entendue au sens ethnographique, apparaît dans des pages spéciales sur les grands thèmes comme l'école, les repas, les achats, les fêtes, l'organisation du temps, le travail, etc., rendant de fait l'usage des livres spécifiques de civilisation moins utiles qu'autrefois lorsque les méthodes étaient plus linguistiques. L'attention portée à la qualité socio-culturelle des dialogues et du matériel iconographique (dessins ou photos) n'est pas toujours très aiguë, mais dans certains manuels, on sent que cette dimension est soignée dans ses moindres détails; ce sont les meilleurs exemples de lien indissoluble langue/culture.

Cet objectif n'est cependant pas un acquis généralisable de l'enseignement des langues partout. Par exemple en Chine, on demande aux créateurs de manuels de présenter à hauteur de 50% la civilisation chinoise en anglais. L'étude de l'anglais sert à s'exporter plus qu'à connaître le monde anglo-saxon.

Dans une perspective donc de découverte de l'autre qui est la nôtre en Europe, force est de constater que, dans les productions françaises ou italiennes, sont privilégiées les références culturelles purement françaises, par tradition certainement et/ou par proximité géographique. La part de la francophonie est extrêmement limitée même si depuis moins d'une dizaine d'années, on voit apparaître à l'intérieur des dialogues, à côté de personnages francophones des Régions d'Outre-mer (Antillais, Réunionnais, etc.) ou issus de l'immigration (d'origine algérienne, africaine, etc.) faisant partie de la réalité sociale de la France métropolitaine, quelques personnages francophones non français (Canadiens, Belges, Suisses); mais ces derniers sont en voyage en France ou bien vivent en

7 La réflexion a commencé en Italie à la fin des années 1960. Voir les actes du II^e convegno di studio del CLADIL (11-12 febbraio 1967), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue* (1968), Minerva Italica et s'est poursuivie les 20 années suivantes avant de trouver un véritable écho généralisé dans les manuels. Voir Odile Chantelauve (a cura di) (1985), *L'insegnamento della civiltà, Scuole e lingue moderne*, n° 10/11, anno XXIII.

France où ils se sont installés pour des raisons diverses⁸. Le plus souvent, la francophonie apparaît dans quelques pages de civilisation de type informatif. La variation linguistique n'est pas prise en considération si ce n'est ponctuellement et de façon anecdotique.

Quelques témoignages sur des manuels publiés ailleurs qu'en France ou en Italie méritent d'être commentés ici. En Europe, en Belgique et en Suisse où le français est langue officielle et langue maternelle d'une partie de la population, l'enjeu culturel est d'abord la cohésion nationale, d'où la présence de références culturelles à son propre pays d'abord, et à la France voisine ensuite, toutefois, la francophonie en général est déjà présente⁹.

Au Canada anglophone, un sondage récent (2006) réalisé sur 1305 enseignants pour l'Association canadienne des professeurs de langues secondes a montré que 80% des enseignants se plaignent de l'image négative du français au Canada et en particulier de la carence de ressources présentant la culture francophone¹⁰. Les enseignants de langue française dans les provinces anglophones, utilisent souvent des manuels de type grammatical, parfois avec des références culturelles plutôt stéréotypées¹¹, l'enseignement du français se faisant surtout «en immersion» pour enseigner des matières non-linguistiques. La dimension culturelle des co-nationaux québécois n'est pas vraiment enseignée, même s'il

8 L'introduction de personnages non hexagonaux et de quelques évocations à des réalités autres a commencé il y a une dizaine d'années, mais de façon sporadique. Dans les méthodes les plus récentes, la part de la francophonie a légèrement augmenté dans les manuels pour grands ados et adultes, mais reste largement marginale (observations des derniers manuels de Hachette, CLE, PUG et LANG).

9 Voir la méthode belge pour adultes, *Mélange* (éditeur Alta Uitgeverij, 2006) où les auteurs ont opté pour un parcours culturel francophone dès le niveau I, et la méthode *Envol* utilisée en Suisse alémanique pour l'apprentissage du français à l'école primaire (de la 5^e à la 9^e classe) (in Christine Le Pape Racine, Peter Klee, *Envol prend son essor*, Babylonia, n° 3, 2000 (Revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues)).

10 Sondage présenté sur le site: <http://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-Fr.pdf>, consulté le 1^{er} juillet 2007.

11 Témoignage d'un professeur de français, à Ottawa, qui précise qu'un des manuels les plus utilisés de MacGrow-Hill présente quelques phrases culturellement marquées dont celle-ci pour produire une forme verbale: *Les Anglais/chasser/les Acadiens de leur pays; Ils /brûler/ leurs maisons; Ils/déporter/ les Acadiens*.

existe des manuels faits au Canada qui présentent le monde francophone d'Amérique du Nord. Mais l'accent québécois cristallise souvent le refus¹².

Ainsi, comme on le voit, le concept de francophonie dans les manuels a fait son apparition, mais encore en sourdine. Toutefois, nous avons trouvé mention de deux manuels récents (2004 et 2006) édités aux États-Unis, qui prennent en compte la dimension francophone dans son ensemble, mais nous ne disposons pas encore d'information sur le type de langue véhiculé ni sur les contenus culturels, n'ayant pu avoir entre les mains les deux méthodes¹³. Cela indique toutefois une convergence d'idées puisqu'au moment où nous proposons pour un public italien une dimension nouvelle, le même concept est apparu aux États-Unis pour un public neutre par rapport à la langue française (ce qui n'est pas le cas dans les pays bilingues).

Problématique d'une méthode FLE-langue pluriculturelle

Convaincues par cette optique d'un enseignement de la langue française qui tienne compte de sa dimension mondiale, mes co-auteurs et moi-même avons proposé à notre éditeur italien de miser sur cet atout et sur sa nouveauté, dans la méthode pour jeunes adolescents (11-14 ans) que nous devions réaliser. Trois volumes ont vu le jour, chacun prévu pour 60 heures de cours (2h par semaine selon la réforme)¹⁴. Commencer dès

12 Témoignage d'une professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle est l'auteur d'un manuel, *Via*, qui ne fait aucune référence à la France, mais seulement au Québec. Citons également *En bons termes* (2004) publié par Pearson Education Canada, pour l'apprentissage du français dans un contexte nord américain.

13 *Parallèles, communication et culture* (2004), Upper Saddle River (New Jersey) Prentice Hall (groupe Pearson)

Chez nous: Branché sur le monde francophone (2006) (Prentice Hall, groupe Pearson) cours qui met en scène des locuteurs de France, Belgique, Québec, Haïti, Maroc, Bénin, Congo et Madagascar. Site consulté le 1^{er} juillet 2007: <http://vig.prenhall.com/catalog/academic/course/0,1143,340144,00.html>.

14 Odile Chantelauve, Carla Gislon & Marie-Christine Jamet (2006), *Tout Court*. Torino: Valmartina (De Agostini).

les premiers niveaux d'apprentissage à introduire la francophonie à l'avantage, selon nous, d'ancrer ce concept en même temps qu'on l'utilise à des fins de motivation, alors que pour l'anglais et l'espagnol, l'idée d'une langue de communication internationale est préalable et n'a plus besoin d'être promue au niveau des représentations.

Mais à un niveau débutant, vouloir intégrer cette idée dans le corps même de la méthode, et pas seulement dans des pages spéciales de civilisation ou à travers quelques personnages transplantés en France, pose tout de suite des problèmes de fond. Le premier problème qui s'est présenté, de type éditorial, a été la place que l'on réserverait à la francophonie dans l'ensemble de la méthode; le deuxième problème, celui des variations linguistiques, et le troisième, celui de la définition des objets culturels. Nous nous trouvons en effet face à de jeunes apprenants en début d'apprentissage (jusqu'au niveau A2), c'est-à-dire avec une connaissance du monde elle-même en phase de construction.

Pour le premier problème, nous avons dû opter pour une solution de compromis et tenir compte des contingences car, par prudence, l'éditeur entendait circonscrire la nouveauté. Nous avons donc opté pour:

- une présentation du monde francophone dès l'unité 1 du volume 1, pour construire la motivation et renforcer l'idée que tout apprenant de français entre dans la communauté francophone: «65 millions de personnes apprennent le français... et toi aussi!», des activités font alors découvrir les concepts de langue maternelle, langue officielle ou langue de culture;
- l'introduction dans les deux premiers volumes de personnages francophones européens ou venant d'Outre-mer (parmi les 6 personnages du volume 1 en vacances dans une ferme du Périgord, il y a un garçon belge et une fille suisse et un personnage d'origine antillaise, les autres étant originaires de régions françaises différentes) suivant en cela une tendance déjà affirmée comme on l'a vu, sans être toutefois généralisée;
- enfin, tout le volume 3 est centré sur l'idée de francophonie. Des jeunes de différents pays ou régions (Québec, Belgique, Suisse, Tahiti et Guyane, Sénégal) ont été sélectionnés pour un concert à donner durant le festival des Francofolies. La télévision va les filmer dans leurs milieux respectifs, les jeunes communiquent entre eux pendant

l'année, il y en a même un qui se rend au Québec pour les vacances, et ils se retrouvent tous à la Rochelle l'été. Ce scénario nous a permis de développer, dans 6 unités didactiques, une histoire suivie que nous estimions utile chez des jeunes de cet âge pour susciter la motivation, et d'introduire la réalité de chaque pays ou région, à travers des échanges plausibles entre les jeunes qui se découvrent mutuellement avant de se rencontrer en France.

Le deuxième problème concernait la variation linguistique qui surgit dès que l'on parle de francophonie dont la dimension la plus sensible est bien sûr l'accent. Nous savons que des mots du vocabulaire de tous les jours, les routines linguistiques (salutations, excuses, façon de se présenter, usage des formes de politesse, etc.) peuvent varier par rapport au standard français. Pouvions-nous intégrer ces dimensions dans une méthode pour jeunes adolescents? Les variations internes à l'hexagone n'ont jamais été introduites dans les méthodes avant les niveaux avancés, et les méthodes privilégient au départ un accent standard – celui des médias – et une langue standard dans sa version écrite et orale. Ce choix demeure plausible, dans la mesure où tout le monde n'a pas l'accent de sa région, tout le monde ne connaît pas la langue des banlieues. Mais cela est-il vraisemblable aussi pour le monde francophone, sans distordre trop la réalité? En outre le problème de la variation, qui irait dans le sens de l'authenticité, se heurte toutefois à une nécessité didactique. Une méthode doit apprendre à construire une compétence en production. Multiplier les modèles pourrait créer des confusions car l'apprentissage se fait en écoutant et en répétant. Si, dans une méthode d'intercompréhension pour enfants et adolescents comme *Itinéraires romans*¹⁵, où l'on forme à comprendre, nous avons pu noter la présence d'accents francophones variés, dans une méthode d'apprentissage traditionnel, il faudrait dissocier les activités où des modèles de langue sont donnés à l'apprenant dans le but de produire et les activités de pure compréhension.

Conscientes de toutes ces problématiques, il ne nous a pas été, de toutes façons, possible d'intégrer la variation des accents pour des raisons contingentes d'enregistrement des dialogues (dans un studio ita-

lien). Nos personnages parlent un français standard et ils interagissent de façon standard. Mais nous savons que cela mériterait d'être approfondi et amélioré.

Le troisième problème est culturel, et c'est là que la part de nouveauté a été déterminante. Les références culturelles sont présentes dans des pages de civilisation, de type traditionnel dans leur réalisation – c'est-à-dire avec des informations textuelles et iconographiques accompagnées d'activités de compréhension/réflexion/production, mais nouvelles quant à leur contenu. Ces pages permettent une confrontation interculturelle entre la culture française déjà découverte les années précédentes, la nouveauté des autres aires francophones, et la culture de départ des apprenants, car la découverte de l'autre est aussi découverte de soi par effet miroir ce qu'affirment depuis longtemps les didacticiens. Mais, en plus de ces pages «encyclopédiques», aussi exploitées du point de vue pédagogique qu'elles soient, nous avons également distillé les informations culturelles dans les dialogues et les documents écrits servant d'input pour l'apprentissage (la plupart semi-authentiques) et même dans les exercices de grammaire, toujours en les motivant du point de vue communicatif. C'est-à-dire que nous avons essayé de contrôler au plus près le degré de vraisemblance des documents et des activités proposés par rapport au contenu culturel évoqué. Le gros risque évidemment, souligné par Beacco (2000: 40) est de mettre en circulation des représentations sommaires et stéréotypées, à cause de la nécessité de simplification liée au statut d'apprenant encore peu expert (même s'il s'agit d'une 3^e année, cela signifie 120 heures de cours préalables seulement). En outre, l'exiguïté en termes de nombre de pages oblige à faire des choix. Nous avons fait une recherche sur Internet, nous avons collecté des témoignages directs pour savoir de quoi parler en priorité, le mot d'ordre étant: «Si je parle de cette région, qu'est-ce qui vient naturellement à l'esprit à quelqu'un du cru, qu'est-ce qu'il est important de savoir?». Mais cela conduira inévitablement à parler de sirop d'érable pour le Canada ou de chocolat pour la Suisse et la Belgique. Ces choix sont assumés avec les limitations qu'ils comportent.

15 Union latine: <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.it.asp>, site consulté le 1^{er} juillet 2007.

Implications pour la recherche en didactique

Cette expérience, aussi limitée soit-elle, nous a conduite à poser le problème d'un point de vue un peu plus théorique. Par exemple, dans la définition des compétences langagières à enseigner, le didacticien aurait besoin de savoir l'étendue du noyau commun, reconnu par tous les francophones en termes de lexique et de réalisations des actes langagiers, sans imposer le français hexagonal. Le problème des chiffres par exemple apparaîtra dès la 2^e leçon. Si nous disposons de plusieurs ouvrages sur le lexique et les expressions de la francophonie, il faudrait faire une étude comparative sur la façon d'accomplir les différents actes langagiers dans les différentes aires francophones, car toutes les dimensions culturelles interagissent (la conception du temps, de l'espace, des relations interpersonnelles, du rapport individu/société, l'usage des codes verbaux et non verbaux, les routines des événements communicatifs types, etc. (Balboni, 2006: 11)).

Quant à la dimension phonique de la langue, il faudrait étudier de plus près, de façon comparative, les journaux télévisés ou radiophoniques des différents pays, ou le doublage des films pour délimiter un standard pouvant servir de base de départ. La nécessité de l'enseignement oblige à penser la *diversité*, la nouvelle valeur reconnue, en relation étroite avec son contraire, à savoir le *noyau commun*, notamment du point de vue linguistique, car il détermine l'intercompréhension francophone. Par contre, au niveau des connaissances encyclopédiques, la dimension de la francophonie oblige les jeunes à élargir leurs horizons à la dimension du monde, c'est-à-dire à intégrer de façon active le concept de mondialisation sans le subir, et cela très tôt dans l'apprentissage. Puis au fil de leurs progrès, comme cela se passait pour l'enseignement du français hexagonal, on affine la connaissance linguistico/culturelle par l'intégration des variations, par l'apprentissage de la «polyphonie francophone» (Molinari, 2007: 57).

Par ces quelques réflexions, nous souhaitons ouvrir des pistes pour renouveler l'enseignement du FLE, une langue de plus en plus «grande» quand on le considère à l'échelle mondiale.

Bibliographie

- Balboni, P. (2006). *La compétence communicative interculturelle: un modèle*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Commission Européenne (1995). *Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*.
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>.
- Hagège, C. (2006). *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Odile Jacob.
- Molinari, Ch. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. In «Grandes» et «petites» langues, Berne: Peter Lang.
- Wolton, D. (2006). *Demain la francophonie*. Paris: Flammarion.