

**21, 2014**

**Le Québec recto/verso - Association des Jeunes Chercheurs  
Européens en Etudes Québécoises**

---

**Jonathan MERLO**

**Environnement sociolinguistique et perception de la diatopie dans la langue  
cible chez les enseignants de langue étrangère**

---

**Per citare l'articolo:**

<https://www.publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/485>

---

Rivista Publifarum

[publifarum.farum.it](http://publifarum.farum.it)

---

Documento accessibile online:

<https://www.publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/485/770>

Documento generato automaticamente 17-08-2020

---

# Environnement sociolinguistique et perception de la diatopie dans la langue cible chez les enseignants de langue étrangère

Jonathan MERLO

---

## Indice

[Les contextes sociolinguistiques des enseignants](#)

[Idéologie de la langue et enseignants](#)

[Questions de recherche](#)

[Précisions méthodologiques : questionnaire en ligne et corpus](#)

[Le français québécois, méconnu mais fréquemment évoqué en cours](#)

[Entre préoccupations didactiques et définitions de la « bonne langue » : une vision confuse ?](#)

[Pour conclure...](#)

[Bibliographie](#)

[Annexe : parties du questionnaire évoquées](#)

---

## Abstract

La dimension diatopique forme la toile de fond du continuum linguistique italien,

sans pour autant être source d'évaluations stigmatisantes ou dépréciatives, au contraire du domaine francophone qui renvoie les manifestations de la diatopie en périphérie de la langue. A partir des réponses recueillies grâce à un questionnaire en ligne diffusé auprès de tous les lycées de la Péninsule et portant tant sur les pratiques didactiques que sur les représentations linguistiques, cet article se propose d'analyser la perception que les locuteurs-enseignants italiens de Fle, issus d'un contexte sociolinguistique où la variabilité géographique de la langue est omniprésente, ont du français tel que pratiqué au Québec.

---

The diatopic dimension is by and large the backdrop of Italian language continuum, without giving rise to stigmatizing or depreciative assessments however, unlike the francophone area where diatopy is regarded as periphery of language system. Based on the answers to an online questionnaire on didactic practices as well as linguistic representations, then sent to every high school in Italy, this paper intends to analyze how the Italian speakers-teachers of FLE perceive French language in Quebec, as persons coming from a sociolinguistic context where the geographic variability of language is ubiquitous

---

Bien qu'abordant le thème de la langue dans le cadre de ces deux journées « québécoises », notre contribution n'entend pas traiter de la description et des usages du français parlé au Québec en tant que tel – de nombreux travaux se sont déjà penchés et s'attellent encore sur le sujet (Bigot, 2008 ; Ostiguy & Tousignant, 2008 ; Vézina, 2009) – mais plutôt évoquer le regard porté sur celui-ci par des non-francophones, ici des enseignants italiens de FLE.

La recherche en didactique du FLE s'interroge en effet depuis de nombreuses années déjà sur l'emploi des variantes diatopiques du français en classe de langue, avec pour corollaire une vaste réflexion relative au(x) concept(s) de norme(s) dans ses multiples acceptions linguistique, sociolinguistique et didactique (Bertrand et Schaffner, 2010 ; 2011). Or, traduire cette réflexion en pratiques pédagogiques reste malaisé. L'exploitation de la variation géographique en classe est certes recommandée depuis de nombreuses années dans le cadre de l'apprentissage des compétences socio-pragmatiques – ou sociolinguistiques. Mais ces dernières, qui relèvent plus largement des compétences communicatives langagières et qui portent *sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*

(CECR, 2001 : 93), restent souvent vaguement décrites dans les ouvrages de référence, les descripteurs du CECR étant eux-mêmes fort approximatifs sur le sujet (CECR, 2001 : 93-96).

Par ailleurs, l'enseignement de ces compétences communicationnelles, et à plus forte raison l'observation de la variabilité de la langue du point de vue sociolinguistique - variabilité géographique, mais aussi sociale et de registre - est en contraste avec une vision majoritairement prescriptive de la langue et du discours normatif encore largement répandue et dont les enseignants sont les meilleurs relais, tant par leur formation que par leur fonction sociale (Bourdieu, 1982 : 75-76 ; Spolsky, 2009 : 91-92).

C'est précisément le rapport des didacticiens à la langue enseignée qui est l'objet de cette recherche : on a tenté au moyen d'un questionnaire de cerner les jugements et les attitudes des locuteurs-enseignants, approche qui devra successivement être approfondie par des entretiens semi-dirigés, l'objectif étant d'enquêter en direction des représentations sociales inhérentes aux pratiques langagières (Petitjean, 2011) de leur communauté linguistique mais aussi des représentations portant sur les pratiques *supposées* des communautés linguistiques associées à la langue cible.

Nombre d'enquêtes ont déjà mis en évidence une forte soumission à une vision normativo-prescriptive du français dans les représentations linguistiques des enseignants francophones (Lafontaine, 1986 ; Singy, 1996) ; de la même manière, les documents d'origine québécoise en classe de FLE se révèlent être d'excellents déclencheurs de discours spontanés stigmatisant le diatopique chez les apprenants universitaires italiens (Molinari, 2010 ; Merlo, 2011). Ainsi, à nos yeux, pour les enseignants italiens de FLE, la relation « langue française / Québec » récurrente dans plusieurs items du questionnaire possède-t-elle une valeur toute particulière, apte à rendre compte des lignes de tension entre d'un côté la pression mononormative sise dans les représentations de la langue française et de l'autre la réalité variationnelle de la langue en particulier sur l'axe de la diatopie.

Nous n'entendons pas ici rendre compte de la totalité de l'enquête, qui veut croiser les regards des enseignants italiens de FLE avec ceux des enseignants francophones d'Italien pour étrangers - *Italiano a Stranieri* ou IS - de Belgique francophone, France et Suisse romande. Nous nous limiterons à faire état de

l'avancement de nos recherches et à brosser quelques observations préliminaires grâce aux données d'ores et déjà collectées auprès des seuls enseignants de FLE des *Scuole superiori* - niveau lycée - italiens et suisses du canton du Ticino quant à leur perception de la langue française au Québec.

## **Les contextes sociolinguistiques des enseignants**

Comme évoqué en introduction, c'est donc une perspective sociolinguistique qui est adoptée ici, puisque *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues, mais la communauté sociale sous son aspect linguistique* (Calvet, 2009 : 85). Cette prise en compte de la communauté des locuteurs place l'individu au centre des activités langagières - à travers ses pratiques langagières aussi bien que les représentations qu'il partage à des degrés divers avec le reste du corps social :

il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes différentes [...]. La réalité des pratiques des locuteurs, comme de leurs évaluations sur les façons de parler, attestent de différences, d'inégalités, de jugements de valeur et de discriminations. [...] Les façons de parler se diversifient selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs et les activités qu'ils pratiquent. (Gadet, 2007 : 13-14)

Chaque individu possède une capacité propre à s'adapter à toute interaction socialement significative, c'est-à-dire à passer d'un code linguistique à un autre - Marcellesi (1980 : 59-60) parle de répertoire linguistique d'un individu - afin de s'adapter aux différentes situations de communication à l'intérieur de la communauté linguistique - au sens de Fishman (1972) - d'origine et/ou dans laquelle il vit. De ce point de vue, l'espace francophone est bien représenté par plusieurs communautés linguistiques distinctes, chacune d'elles étant caractérisée par des normes propres socialement reconnues et un ensemble d'attitudes sociales spécifiques entre les divers usages de la (ou des) langue(s) et leur hiérarchisation (Labov, 1972).

Partant de là, en interrogeant les enseignants de FLE italiens, nous avons voulu prendre en considération un rapport particulier à la diatopie distinct de celui qui caractérise les francophones avec le français. En effet, au-delà des différentes

communautés linguistiques aux attitudes et normes langagières propres qui le composent, l'espace francophone est marqué par une nette opposition centre / périphérie : d'un côté l'espace de référence représenté par la France et en particulier par la région parisienne, imposant sa propre variété comme seule référence légitime (Valdman, 1982 : 218 ; Gagné, 1984 : 467) et détentrice du monopole en matière de diffusion des innovations linguistiques, de l'autre les « régions » périphériques comme la Belgique, le Québec ou la Suisse, en situation de *sujétion linguistique* (Singy, 1996 : 30-31) et dont les locuteurs sont placés en situation d'insécurité linguistique – phénomène qui est d'ailleurs également attesté à l'intérieur de l'Hexagone, en particulier dans les régions méridionales (Gasquet-Cyrus, 2012).

À l'opposé, le panorama linguistique italien se présente comme nettement moins dichotomique à l'égard de la diatopie : l'italianisation et la standardisation massive des années 50-60 ont certes contribué à mettre l'italien parlé commun à disposition des habitants de la Péninsule (Vedovelli, 2010 : 18), mais les dialectes restent très présents. Environ un tiers des locuteurs est en contact quotidien, au sein du contexte familial, avec une langue autre que l'italien (Berruto, 2004 : 26) et en 2002 seuls 53,7% des jeunes entre 15 et 24 ans déclaraient être exclusivement italophones monolingues (Loporcaro, 2009 : 176) – la faible part de population immigrée dans la population totale n'ayant qu'un impact limité sur ces tendances. Les différences entre l'italien et les dialectes ou les langues régionales se situent aux niveaux sémiologique, fonctionnel et textuel : tous exercent des fonctions complémentaires et ne se superposent que partiellement dans la communication verbale, dans la mesure où ils sont employés dans des situations, avec des interlocuteurs et à des fins différents (Grassi, 1993 : 279-281). Par conséquent, le contact passant principalement entre d'un côté l'italien informel et populaire et de l'autre les niveaux les plus élevés des dialectes, la tendance est à une multiplication des variétés des dialectes mais aussi de l'italien lui-même (Grassi, 1993 : 307).

Si l'italien standard s'est construit sur un modèle littéraire et écrit, l'italien parlé contemporain est communément désigné par les linguistiques italiens comme *italiano dell'uso medio* (Sabatini, 1985) ou *italiano neo-standard* et correspond aux formes régionales de l'italien cultivé dans la langue orale. Cela a porté Berruto à

schématiser ce panorama linguistique sous la forme d'un *continuum* multidimensionnel où l'italien standard littéraire et l'italien néo-standard formel régional font face tous deux aux dialectes et langues régionales, la diatopie faisant office de toile de fond (Berruto, 1987 : 29, 75-76) et étant en définitive incluse à l'intérieur des frontières de l'Italie – et de la communauté linguistique italoophone (Lo Duca, 2004 : 59), contrairement au français. De fait, lorsqu'il sera fait ici usage du terme « italien » sans spécification, ce sera toujours dans cette double acception de standard écrit littéraire et d'oral néo-standard géographiquement sujet à variation.

L'ensemble de ces considérations oriente donc notre regard en direction des représentations linguistiques diffuses chez les enseignants italophones, non seulement à l'égard de leur propre langue, mais aussi et surtout envers la langue étrangère enseignée. En effet, ces enseignants travaillent et évoluent, quelle que soit leur région, dans des contextes sociolinguistiques caractérisés par un rapport ouvert à la diatopie – inclusif et non exclusif comme en France hexagonale – alors même que l'on retrouve une dichotomie similaire entre norme standardisée de la langue écrite – et dotée de plus grand prestige – et variabilité des usages oraux.

## **Idéologie de la langue et enseignants**

Les représentations, les jugements de valeur et les attitudes évaluatives relatives aux usages et aux façons de parler ici évoquées renvoient à l'idéologie de la langue. Or, quels que soient les termes employés – idéologie de l'unilinguisme sur le versant interne de la langue (Boyer, 2001 : 384-385), idéologie de la standardisation (Milroy & Milroy, 1985 : 80-82), idéologie de la langue unique (Laroussi, 2003 : 145) – on relève que la langue française est caractérisée par une forte pression mono-centrique et mono-normative (Pöll, 2000 : 51-53), où toute variation est perçue comme déviance. Boyer (2003 : 49) notamment a illustré combien prévaut en France une représentation élitiste de la langue, caractérisée par une obsession puriste du Bon usage qui s'exprime à travers une quête d'uniformisation et de standardisation où l'hétérogénéité / variabilité est stigmatisée et renvoyée à la périphérie de la langue, cette dichotomie semblant cependant être moins nette pour le diastratique (Castellotti et De Robillard, 2001 :

406) que pour le diatopique.

Même si la situation linguistique de l'Italie diverge en de nombreux points de celle de la France métropolitaine, une tension similaire existe dans la Péninsule, fruit de la même idéologie centralisatrice ou westphalienne face à la réalité complexe d'un espace linguistique structuré autour des trois pôles dialectes / italien / langues des minorités séculaires, et qui n'a jamais été définitivement résolue (Vedovelli 2010 : 11).

Les enseignants, en tant que représentants de l'institution scolaire et prédisposés par leur formation à valoriser la variété de l'école et de la langue officielle, sont les meilleurs relais de cette idéologie du « standard » (Bourdieu, 1982 : 75-76 ; Spolsky, 2009 : 92). D'autant que la tradition pédagogique, qui oppose la norme unique du « français standard » à la multiplicité des pratiques langagières attestées met les enseignants en difficulté dans leur gestion quotidienne de cette diversité des pratiques face aux impératifs de cohérence et de stabilité dans les situations pédagogiques. Ces tensions contribuent à générer une insécurité linguistique dont la sur-normativité diffuse observée chez les enseignants constitue l'un des symptômes principaux (Chiss, 2010 : 16).

Or, en tant que locuteur, l'enseignant de langue étrangère n'échappe pas à ces contradictions que le développement des méthodes communicatives n'a pas résolues, d'autant qu'il n'est souvent pas lui-même locuteur natif, ce qui est déjà en soi source supplémentaire d'insécurité et l'amène à focaliser ultérieurement sur le normatif et le prescriptif.

## Questions de recherche

Les études et les réflexions méthodologiques relatives aux représentations linguistiques des locuteurs se sont multipliées au cours des trente dernières années dans l'espace francophone (Lafontaine, 1986 ; Singy, 1996 ; Py, 2000 ; Boyer, 2003, Maurais, 2008), et *toutes les recherches confirment l'incidence des structures sociales sur les pratiques linguistiques et les représentations de ces pratiques* (Singy, 1996 : 260). Toutefois, on peut se demander si les contextes d'origine et/ou environnants – c'est-à-dire dans lesquels ont grandi et vivent les locuteurs-enseignants – influencent eux aussi les représentations quant à l'objet-

langue enseigné, au-delà des parcours formatifs et de l'expérience professionnelle.

En effet, l'enseignant est à la fois locuteur et acteur social, en tant que tel il partage des représentations linguistiques empruntées à l'imaginaire collectif et partagées par une grande partie de sa communauté socio-spatiale ; il est en outre plus ou moins consciemment, par sa formation et son appartenance à l'institution scolaire, le représentant de l'idéologie dominante vis-à-vis de la (des) langue(s) spécifique(s) à son contexte socioculturel et sociolinguistique d'appartenance. En nous limitant à une partie du corpus en cours de formation, on s'est donc interrogé sur la relation potentielle pouvant exister entre d'une part la perception de la diatopie inhérente au contexte sociolinguistique des enseignants italiens et d'autre part celle de la variété de français en usage au Québec.

Nous avons pu remarquer que l'utilisation de documents audio ou vidéo d'origine québécoise - davantage que pour d'autres variétés diatopiques - déclenche souvent des discours spontanés relatifs à la qualité de la langue et à l'opportunité d'utiliser cette variété du français en classe, trahissant ainsi une réception négative de la part des apprenants (Molinari, 2010 ; Merlo, 2011). Or, étant donné que :

1. même si le français est le plus souvent associé à un centre - Paris - à la fois réel et fantasmé, s'intéresser au français au Québec revient à s'intéresser à un phénomène social et non à un écart topolectal (Vézina, 2009 : 11) ;
2. les formations universitaires italiennes sont généralement lacunaires à l'égard du Québec, tant pour sa littérature que son histoire et/ou sa société contemporaine, générant ainsi une méconnaissance diffuse aggravée par l'éloignement géographique ;
3. les spécificités des contextes sociolinguistiques régionaux italiens accordent au diatopique, selon des modalités variables, une part de légitimité sur tout le spectre du diaphasique ;

*nous avons voulu enquêter en direction de la perception de la variété québécoise du français par les enseignants italiens pour tenter de comprendre si cette variété est appréhendée différemment des autres variétés francophones, et dans quelle mesure et avec quelle cohérence celle-ci est intégrée aux représentations linguistiques et aux pratiques didactiques en classe de FLE.*

# Précisions méthodologiques : questionnaire en ligne et corpus

L'approche suivie ici est une approche exploratoire, principalement quantitative. Elle a été entreprise au moyen d'un questionnaire en ligne diffusé entre novembre 2013 et février 2014 auprès de toutes les *scuole superiori* – équivalents lycées – du réseau d'enseignement public italien proposant un enseignement de FLE, grâce aux données fournies par le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR) et par un démarchage direct auprès des directions des établissements :

- 2297 établissements d'enseignement général, professionnel et technique contactés + 4 établissements du Canton Ticino en Suisse ;
- population italienne totale de 5016 enseignants titulaires de *Lingua francese* et 1218 suppléants au 31/12/2013 ;

Nous avons obtenu 670 questionnaires en retour, soit un taux de retour de près de 10,8%, dont 464 questionnaires intégralement exploitables.

Nombre d'établissements n'ayant pas relayé l'information, et plusieurs enseignants nous ayant fait part de leur impossibilité à participer à l'enquête par manque de familiarité avec la modalité du questionnaire en ligne (une trentaine de répondants) nous considérons que les données récoltées ont atteint un seuil de représentativité minimale – normalement situé à 10-15% pour une population non captive (Ganassali, 2009 : 44).

Le questionnaire est composé de questions fermées ainsi que de deux questions ouvertes (Q8 et Q17) demandant de définir le « bon italien » et le « bon français » (cf. annexe pour le libellé des différentes questions que nous exploitons et commentons ici). Les données recueillies n'ayant pas encore fait l'objet d'un traitement à l'aide d'un logiciel statistique, nous nous limitons à quelques observations préliminaires, en privilégiant les questions contenant l'occurrence « Québec ». Enfin, les décimales ont été éliminées des pourcentages rapportés et la valeur arrondie au nombre N le plus proche afin de simplifier la lecture.

## **Le français québécois, méconnu mais fréquemment évoqué en cours**

Peu de répondants – 14% – ont une connaissance directe du Québec (Q19, 478 répondants), ce qui ne constitue guère une surprise si l'on considère à la fois l'éloignement géographique du continent nord-américain et l'attraction de la France en raison de sa proximité immédiate. Parmi les 48 répondants déclarant avoir séjourné au Québec, majoritairement pour des périodes de courte durée, près d'un tiers ont avoué avoir eu des difficultés initiales de compréhension – 14% « plutôt oui » et 14% « oui tout à fait » (Q20, 478 répondants) – lors de leur périple québécois.

Parallèlement à ce manque de contact direct avec la réalité et la langue du Québec, les enseignants pensent avoir été globalement peu formés pour expliquer aux élèves la variabilité géographique du français en classe (Q38, 465 répondants) : seuls 40% s'estiment au moins « plutôt » suffisamment formés. Curieusement, ce taux s'accroît sensiblement non seulement pour les variabilités des points de vue diaphasique – 58% – et diastratique – 61% – mais aussi et surtout pour les différences entre l'oral et l'écrit – 80%. On peut déjà supposer ici que la perception de la langue française au Québec empruntera davantage à un imaginaire collectif qu'à une réelle connaissance, que celle-ci soit directe ou théorique.

Ainsi, dans une liste de 10 grandes agglomérations francophones, la métropole de Montréal n'est que peu associée directement à la langue française (Q18, 479 répondants) ; de même, elle ne serait pas fréquemment conseillée à des apprenants comme destination pour un séjour linguistique (Q24, 480 répondants) : dans ces deux items, elle se situe en position intermédiaire, derrière toutes les villes européennes proposées mais préférée à toutes les autres métropoles non européennes indiquées. Par contre, outre Paris, plébiscitée très majoritairement et sans surprise dans les deux cas, Tours s'est révélée être la seconde ville à capitaliser le plus grand nombre de préférences : le vieux mythe voulant que ce soit là que l'on parle le meilleur français se révèle encore bien vivant.

On constate par ailleurs que si les répondants devaient sélectionner eux-mêmes

un jeune candidat pour animer un cours de conversation de langue française (Q22, 480 répondants), un jeune québécois ferait l'objet de davantage de réticences – 21% des réponses rejettent « tout à fait » ou « plutôt » cette hypothèse – que pour un jeune francophone européen, et dans des proportions pratiquement similaires que pour un jeune candidat maghrébin. Tout cela n'est pas sans dénoter une certaine vision franco-centrique de la langue, d'autant que si un Français *tout court* serait positivement accueilli à l'unanimité, un Français méridional essuierait déjà quelques refus.

Paradoxalement, les enseignants interrogés indiquent majoritairement qu'ils se sentiraient à l'aise en imaginant devoir traiter les francophonies belge, québécoise ou suisse – entre 85 et 86% – davantage que pour les autres aires francophones des Antilles, du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne (Q23, 477 répondants). De plus, la découverte du français du Québec dans le cadre de cours de mise à jour suscite un intérêt certain – 83% de réactions positives face à cette éventualité, légèrement plus que les français de Belgique et de Suisse et bien davantage que toutes les autres variétés non hexagonales (Q25, 480 répondants).

Enfin, près de la moitié des réponses indiquent que le français au Québec a déjà été traité ou évoqué même brièvement (Q37, 46% de 472 répondants), là encore davantage que le français en Belgique – 40% – voire que toutes les autres aires francophones abordées par moins d'un tiers des enseignants, mais bien moins que la variété géographique du français dans les régions de l'Hexagone. Des résultats similaires s'observent lorsque l'on évoque les trois domaines géographiques du monde francophone que les enseignants choisiraient en priorité s'ils devaient illustrer en classe la diffusion du français (Q45, 465 répondants) : sur l'ensemble des préférences indiquées, après la France métropolitaine – 23% – c'est encore la diffusion du français au Québec et en Amérique du nord qui est la plus mentionnée – 21% – devant le Maghreb – 18%, toutes les autres aires se voyant attribuer des pourcentages nettement inférieurs.

Cette prépondérance de l'élément « Québec » dans les choix exprimés en Q37 et Q45 semble corroborée par la Q41 (465 répondants) où environ la moitié des sondés indiquent que, même en tenant compte des limitations dues aux programmes ministériels et aux nombres d'heures d'enseignement à disposition, il serait important d'évoquer avec les élèves les principales caractéristiques du

français au Québec, en Belgique, au Maghreb ou en Suisse – entre 45 et 51% trouvent cela « plutôt » ou « tout à fait » important. Il est d'ailleurs intéressant de signaler ici que les caractéristiques du français dans les différentes « régions françaises », c'est-à-dire les phénomènes liés à la variation diatopique dans l'ensemble de l'Hexagone, sont perçues comme étant à traiter prioritairement – 72% – par rapport à celles de la « France méridionale » – 64%. Cette différence peut sans doute être imputée à la fois à l'effet légitimant sis dans la formulation de l'item qu'à une hiérarchisation spatiale où la France méridionale est déjà ressentie comme distante du « centre » idéal de la langue, ce que la Q22 avait déjà mis en évidence.

## **Entre préoccupations didactiques et définitions de la « bonne langue » : une vision confuse ?**

Afin d'enquêter en direction des représentations et des attitudes linguistiques des enseignants, les données explicitées ci-avant ont été croisées avec les jugements sur le français et/ou sur les pratiques didactiques émis lorsque l'on aborde la complexité de l'objet langue selon des points de vue aussi divers que codes écrit / oral, grammaticalité, variations sociolinguistiques ou encore habitudes pédagogiques.

Ainsi, si les répondants sont unanimes sur le fait qu'il soit légitime de proposer des documents non français provenant du reste de la francophonie en classe (Q21, 478 répondants), les résultats varient en fonction du type de documents à adopter. En effet, une légère majorité de sondés (56-62%) estime « tout à fait » légitime l'emploi de films, chansons, écrits de différentes natures ou encore documents vidéos variés en classe de FLE alors que l'emploi de documents radiophoniques recueille un assentiment plus modéré – 46%.

On peut se demander à quoi est due cette relative « tiédeur » vis-à-vis du média oral, puisque les compétences orales actives et passives sont retenues comme étant les plus importantes dans une perspective didactique. En effet, dans une liste de dix aspects divers relatifs à la langue – habitudes sociales et vie quotidienne, compréhension orale, culture en général, phonétique, grammaire, lexique, littérature, compréhension écrite, orthographe, production orale, problèmes de la

société contemporaine, production écrite - les deux aspects davantage évoqués sont précisément « compréhension orale » - 20% - et « production orale » - 19% - devant « grammaire » - 15% - et « lexique » - 12% - respectivement en troisième et quatrième position par nombre de préférences exprimées (Q39, 464 répondants).

Si on les met en relation avec les discours amorcés dans les réponses aux questions ouvertes Q8 (552 répondants) et Q17 (471 répondants), ces jugements nous semblent potentiellement révélateurs de lignes de tensions. La Q39 fait ressortir l'importance des compétences orales dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère ; par contre, lorsqu'il s'est agi de définir la « bonne langue » - qu'il s'agisse du « bon italien » (Q8) et plus encore du « bon français » (Q17) - rares sont les enseignants qui ont appréhendé la définition autrement que du point de vue de la langue écrite.

Cette « bonne langue » est plus fréquemment abordée en termes de conformité à la norme de l'écrit, voire de l'écrit scolaire. Les occurrences telles que « grammaire » ou « correction » de la langue et leurs dérivés sont les plus évoquées, mais même parmi les répondants ayant tenu compte de la dimension de l'oralité, nombreux sont ceux qui ont défini la norme de la langue parlée comme devant précisément être calquée sur celle de l'écrit. L'impression qui se dégage de l'ensemble des réponses aux Q8 et Q17 - qui doivent encore faire l'objet d'une analyse approfondie - est celle d'une non reconnaissance du fait que, premièrement, même la langue orale a une grammaire et que, deuxièmement, la notion de « correction » ne doit pas être entendue comme se limitant à la norme prescriptive des ouvrages de référence mais peut également être appréhendée en termes d'adéquation aux différents usages de la langue en fonction de la variabilité des situations et des contextes de communication.

Cette difficulté à appréhender la langue sur le versant de l'oralité est certainement due à la fois au conformisme des enseignants à l'idéologie dominante et au fait que les systèmes scolaires promeuvent principalement l'apprentissage de la langue - L1 mais aussi langue étrangère - à travers l'étude de la littérature et de la langue écrite : même si les méthodes communicatives au cours des trente dernières années ont ajouté l'étude de la langue parlée, cette dernière reste d'une moindre importance dans l'ensemble de la formation (Spolsky, 2009 : 92, 106).

D'ailleurs, quand les enseignants ont été sollicités à indiquer les trois formations qu'ils désireraient se voir offrir sur une liste de dix propositions (Q43, 465 répondants), leur choix s'est principalement reporté sur « méthodologies du FLE » - 20%, « société française contemporaine » - 17% - et « utilisation des TICE en classe » - 14%. La « diffusion du français dans et hors de l'Hexagone » n'est qu'en sixième position des préférences exprimées, et le fait qu'elle soit précédée par « littératures francophones » est symptomatique du poids de la norme littéraire dans l'enseignement qui tend à dévaloriser l'objet langue dans ses usages quotidiens (Basin, 2010 : 377). Ce dernier point est d'ailleurs partiellement corroboré par la Q44 (465 répondants) où l'on demandait les modalités souhaitées pour une plus grande attention au thème de la variation géographique dans les manuels : le medium littéraire a recueilli davantage de consensus qu'une approche basée sur la description des phénomènes linguistiques.

Enfin, en interpellant les répondants sur leurs pratiques pédagogiques, les Q32 (473 répondants) et Q33 (474 répondants) ajoutent une dimension supplémentaire : les énoncés des deux items évoquaient explicitement la variabilité de la langue suivant les axes de la diaphasie, de la diastratie et de la diatopie. Or, les réponses font ressortir que les aspects lexicaux sont privilégiés sur les aspects morphosyntaxiques et phonologiques dès lors qu'il s'agit d'introduire la variation linguistique chez les élèves, le lexique étant probablement perçu comme l'élément linguistique le plus aisément exploitable puisqu'immédiatement identifiable par l'apprenant et permettant d'illustrer en les « nommant » les réalités sociales et culturelles des différentes communautés linguistiques francophones dans leurs spécificités (Molinari, 2010 : 103-104).

Toutefois, sur le plan des axes variationnels, le diaphasique est abordé plus souvent en classe que respectivement le diastratique et le diatopique. A titre de comparaison et pour se limiter à l'aspect lexical, 68% des répondants déclarent évoquer régulièrement en cours la variabilité du français du point de vue des registres de langue, 35% la variabilité sociale de la langue et seulement 23,34% la variabilité géographique (Q32 et Q33). Cette dernière observation est d'autant plus surprenante que, comme l'ont noté Berruto (1989, cité dans Favard, 2010 : 184) et Gadet (1997 : 77), si la diaphasie est particulièrement importante pour le français, c'est bien davantage la diatopie qui l'est pour l'italien : on se serait attendu à partir

de nos hypothèses initiales à une plus grande influence du contexte sociolinguistique d'origine et/ou environnant dans les jugements, ce qu'il s'agira d'approfondir au moyen des entretiens semi-dirigés qui constitueront l'étape suivante de la recherche.

## **Pour conclure...**

Une constante semble se dégager des données recueillies et analysées jusqu'ici, celle d'un intérêt réel des enseignants italiens de FLE à l'égard de la langue parlée au Québec, et ce de manière plus marquée et régulière par rapport à toutes les autres aires francophones hors Hexagone. Paradoxalement, il semble également que cet intérêt ne débouche pas sur une réelle exploitation des potentialités que l'utilisation de documents de tous types permettrait – en particulier comme medium privilégié de sensibilisation aux phénomènes variationnels inhérents à toute activité langagière.

De fait, et au-delà des jugements contradictoires mis en évidence, il ressort que si pour les répondants la langue peut varier en fonction de la situation de communication, cela semble aller moins de soi du point de vue spatial. L'une des caractéristiques de l'idéologie du standard que nous avons soulignée est représentée justement par la prédominance de l'écrit, en particulier littéraire. Que les enseignants conçoivent le travail sur les différentes facettes de l'oralité comme prioritaire dans la didactique de la langue étrangère tout en retenant le modèle de l'écrit comme garant du « bon français » et en omettant que le critère de grammaticalité s'applique aussi à la langue orale n'est pas un hasard. L'apprentissage de la langue étrangère est certes appréhendée dans ses objectifs communicationnels – on apprend une langue pour *communiquer* avec l'Autre – mais la langue orale, parce que davantage perçue comme sujette à variation, est vue comme source d'instabilité, renvoyée en quelque sorte en périphérie de la langue face au noyau central rassurant offert par une approche grammaticale traditionnelle plus strictement normative – et prescriptive – et liée à l'écrit.

On est en droit de se demander si le français du Québec, dans les représentations linguistiques, ne souffre pas justement d'être assimilé à un phénomène strictement oral, ce qui l'éloignerait du « bon français » assimilé à une norme de l'écrit

idéalisée, d'autant que si une certaine maîtrise du concept de registre de langue est avérée, il n'en est pas de même pour la dimension diatopique chez la majorité des répondants.

Les réponses indiquent néanmoins que la modalité littéraire pourrait être un bon medium de diffusion de connaissances sur les différentes réalités francophones, et donc québécoises. En outre, on constate bien une disponibilité manifeste, de la part des enseignants, à présenter en classe des aspects socioculturels de sociétés qui ne leur sont pourtant guère familières.

Le panorama linguistique québécois présente des spécificités uniques par rapport à tous les autres pays francophones et directement en lien avec notre travail : d'abord les principaux phénomènes que la sociolinguistique a conceptualisé y sont présents - des situations de bilinguisme et de contacts de langue à l'insécurité linguistique et à l'élaboration d'une norme de référence endogène dotée d'une forte légitimité sociale ; ensuite, l'utilisation en classe de documents « québécois » est un catalyseur de discours spontanés sur la langue facilitant un travail sur les représentations linguistiques des élèves, ce qui représente un atout indéniable dans une perspective didactique qui se propose de sensibiliser les apprenants de FLE - et leurs enseignants - à la variation linguistique.

Il est ainsi légitime de se demander s'il est vraiment possible de séparer une plus grande diffusion des connaissances relatives au Québec tous aspects confondus (langue, société, culture) et une meilleure préparation théorique quant aux concepts de variabilité de la langue sous tous ses aspects sociolinguistiques et linguistiques, y compris dans ses implications didactiques comme l'apprentissage de la grammaire dans une perspective polylectale (Berrendonner, 1982), c'est-à-dire mettant davantage l'accent sur l'acquisition de méthodes d'observation d'énoncés attestés que sur des définitions, pour rendre compte de la diversité des usages et considérer la variation comme inhérente au système linguistique (Combettes, 2010 : 27-28). Car les premiers résultats préliminaires semblent mettre en évidence ici une certaine contradiction : si le Québec est associé de façon privilégiée à l'idée de francophonie, il n'en va pas de même de l'équation « Québec-langue française ». Or, l'un des enjeux en termes de didactique du FLE est de faire en sorte que cette idée de francophonie d'une part et les différentes dimensions de l'oralité de l'autre puissent converger à l'intérieur d'une conception

globale de la « langue française » qui d'exclusive parce que prescriptive deviendrait inclusive parce que réellement descriptive ; ce qu'une plus grande présence « québécoise » en classe ne peut que favoriser, contribuant ainsi à passer d'une vision mono à une vision pluri-centrique du français, à l'instar de l'anglais, du portugais ou de l'espagnol pour lesquels cela est déjà le cas, y compris dans l'enseignement de la langue étrangère.

## Bibliographie

BASIN, L. « La part du FLE, ou la littérature en question ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 2010, p. 375-381.

BERRENDONNER, A. *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne, Suisse : Peter lang, coll. Sciences pour la communication, 1982.

BERRUTO, G. *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari, Italie, Editori Laterza, 2004, éd. 2010.

BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci, Roma, Italie, 1987, éd. 2002.

BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.), *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France, Editions de l'école polytechnique, 2011.

BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France, Editions de l'école polytechnique, 2010.

BIGOT, D. *Le « point » sur la norme grammaticale du français québécois oral*. Montréal, Québec : UQAM, Thèse de doctorat, inédit, 2008.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire (Langage et pouvoir symbolique)*. Paris, Fayard, Points Essais, France, 1982, éd. 2001.

BOYER, H. *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris, France : L'Harmattan, Langue et parole, 2003.

BOYER, H. « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique ». In Matthey, M. (éd.), *TRANEL, Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 34/35, 2001,

p.383-392.

CALVET, L.-J. *La sociolinguistique*. PUF, Que sais-je ? France, 1993, 6<sup>e</sup> éd. 2009.

*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

CASTELLOTTI, V. & DE ROBILLARD, D. « Images de la variation du français: dominantes et harmoniques, changements ». In MATTHEY, M. (éd.), *TRANEL*. Suisse, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 34/35, 2001, p.393-410.

CHISS, J.-L. « Quel français enseigner ? Question pour la culture française ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, France, Editions de l'école polytechnique, 2010, p.11-18.

COMBETTES, B. « Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ? ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, pp.19-28, 2010.

FAVART, F. « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ». In *Pratiques. Linguistique - Littérature - Didactique*. Monts : Cresef. 145/146, 2010, p.179-196.

FISHMAN, J.A. *The sociology of Language. an interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, USA : Newbury House Publ., 1972.

GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris, France, Ophrys, coll. L'Essentiel Français, 2007.

GADET, F. « Classe sociale ». In Moreau M.-L. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga. p.76-81, 1997.

GAGNÉ, G. « Norme et enseignement de la langue maternelle ». In Bédard E. et Maurais J. (dir.), *La norme linguistique*. Paris et Montréal, Le Robert et Gouvernement du Québec, 1984, p.463-509.

GANASSALI, S. *Les enquêtes par questionnaire avec Sphinx*. Paris : Pearson Education, 2009.

GASQUET-CYRUS, M. « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques ». In Trimaille C., Eloy J.-M. (éd.) *Idéologies linguistiques et discriminations*. Paris : L'Harmattan, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, UPJV-

LESCLaP (CERCLL) EA4283, 6, 2012, p.227-245.

GRASSI, C. « Italieno e dialetti ». In SOBRERO A. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Editori Laterza, Roma-Bari, Italie, 1993, éd.2008, p.279-310.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, USA, University of Pennsylvania Press, 1972.

LAFONTAINE, D. *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Mardaga, Psychologie et Sciences humaines, 1986.

LAROUSSI, F. « Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-Nation au Maghreb ». In Glottopol, *Quelle politique linguistique pour quel Etat-Nation ?*, 1, janvier, 139-150.

LO DUCA, M.G. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci editore, 2004.

LOPORCARO, M. *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari, Italia : Editori Laterza, 2009.

MARCELLESI, J.-B. « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique » (1980). In Marcellesi J.-B. *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*. Paris, France : L'Harmattan, Espaces discursifs, 2003.

MAURAI J. *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les québécois de leurs usages linguistiques*, Québec : Office québécois de la langue française, Suivi de la situation linguistique, étude 7, 2008.

MERLO, J. « Vers une didactique du FLE 'Français international' en Italie : quelques réflexions à partir du cas québécois ». In SILTA, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. Pisa, Italia: Pacini editore, vol.1, 2011, p.27-62.

MILROY J. & MILROY, L. *Authority in Language. Investigating language prescription and standardisation*. Cornwall, Great Britain: Routledge, 1985.

MOLINARI, C. « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 2010, p.101-114.

OSTIGUY, L. & TOUSIGNANT, C. *Les prononciations du français québécois. Normes et usages*

- . 2° édition mise à jour. Montréal, Québec : Guérin universitaire, 2008.
- PETITJEAN, C. « Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques ». In PETITJEAN, C. (éd.), *TRANEL*. Suisse, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 53, 2011, p.147-171.
- PÖLL, B. « Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachen-unterricht (am Beispiel des Französischen) », in Börner, W. & Vogel, K. *Normen im Fremdsprachen-unterricht*, Gunter Narr Verlag Tübingen, Allemagne, 2000, p.51-63.
- PY, B. « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». In PY, B. (éd.), *TRANEL*, Suisse, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 32, 2000, p.5-20.
- SABATINI, F. « L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane ». In Günter HOLTUS, Edgar RADTKE (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, Allemagne, 1985, p. 154-184.
- SINGY, P. *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris, France, L'Harmattan, 1996.
- SPOLSKY, B. *Language management*. Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2009.
- VALDMAN, A. « Français standard et français populaires : sociolectes ou fictions ». In *The French Review* 56(2), Etats-Unis, déc. 1982, p.218-227.
- VEDOVELLI, M. « Il plurilinguismo oggi : il caso Italia ». In *Educazione permanente. Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*. Perugia, Italie, Guerra Edizioni, Quaderno 6, 2010, p.11-36.
- VÉZINA, R. *La question de la norme linguistique*. Québec, CSLF, 2009.

## **Annexe : parties du questionnaire évoquées**

Q8 - Le bon italien existe-t-il ? Si oui, lequel ? Si non, pourquoi ?

Q17 - Le bon français existe-t-il ? Si oui, lequel ? Si non, pourquoi ?

Q18 - Quels sont les 3 lieux que vous y associez spontanément à la langue française dans la liste suivante ?

Bruxelles, Casablanca, Dakar, Genève, Marseille, Montréal, Paris, Port-au-Prince, Strasbourg, Tours, autre

Q19 - Avez-vous déjà séjourné dans une ou plusieurs des régions francophones suivantes ?

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, France, Maghreb, Québec, Suisse, autre.

Q20 - Au cours de ces séjours, avez-vous initialement eu des difficultés de compréhension dues à la manière de s'exprimer des habitants du lieu ?

Q21 - Pensez-vous qu'il soit légitime de proposer des documents non français provenant d'autres pays francophones en classe ?

Ecrits variés, documents radiophoniques, chansons, films, documents vidéo variés

Q22 - Si vous deviez sélectionner un enseignant de conversation pour vos classes, accepteriez-vous un jeune candidat provenant de l'une des régions suivantes ?

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, France, Maghreb, Québec, Sud de la France, Suisse, autre

Q23 - En imaginant devoir les affronter en classe, seriez-vous à l'aise avec les thèmes suivants ?

Diffusion du français, francophonie antillaise, du Maghreb, de l'Afrique noire, de la Suisse, du Québec

Q24 - Afin d'améliorer le français de vos élèves, quelles sont les 3 destinations que vous leur indiqueriez pour un séjour d'étude ? Classez par ordre décroissant.

Bruxelles, Casablanca, Dakar, Genève, Marseille, Montréal, Paris, Port-au-Prince, Strasbourg, Tours, autre

Q25 - De manière générale, pourriez-vous être intéressé(e) par des cours de mise à jour visant à la découverte du français dans les régions suivantes ?

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, Maghreb, Québec, régions françaises, Suisse, autre.

Q32 - Comme toute langue, le français varie selon la classe sociale, le registre et plus en général le contexte d'utilisation. Au cours des 3 dernières années, avez-vous déjà abordé explicitement avec vos élèves...

Variabilité de registre sur le plan lexical, phonologique, morphosyntaxique, variabilité sociale sur le plan lexical, phonologique, morphosyntaxique

Q33 - La langue varie également selon le lieu. Avez-vous déjà affronté explicitement avec vos élèves au cours des 3 dernières années...

Diffusion internationale du français, variabilité géographique sur le plan lexical, phonologique, morphosyntaxique.

Q37 - Si vous avez déjà traité même brièvement la variété géographique avec vos élèves, de quelle(s) aire(s) s'agissait-il ?

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, Maghreb, Québec, régions françaises, Suisse, autre.

Q38 - En repensant à vos années universitaires et aux différents cours de mise à jour que vous avez fréquentés, estimez-vous avoir été formé(e) suffisamment pour expliquer aux élèves...

Différences français / italien dans l'usage quotidien, variabilité en général, variabilité géographique, différences écrit / oral.

Q39 - Pour enseigner / apprendre le français, quels sont les aspects les plus importants (indiquez-en 3 au maximum) ?

Habitudes sociales et vie quotidienne, écoute, culture en général, phonétique, grammaire, lexique, littérature, compréhension écrite, orthographe, parler, problèmes de la société contemporaine, écriture, autre.

Q41 - En tenant compte des contraintes relatives aux conditions d'enseignement (programmes, temps à disposition...), pensez-vous qu'il soit important d'affronter avec les élèves les principales caractéristiques du français dans les aires suivantes ?

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, France méridionale, Maghreb, Québec, régions françaises, Suisse, autre.

Q43 - Dans le cas d'une mise à jour qui vous est offerte, quels sont les 3 cours par lesquels vous seriez davantage intéressé(e) ? Indiquez-les par ordre d'intérêt décroissant.

Grammaire française, littérature française, littératures francophones, linguistique française, diffusion du français dans et hors de l'Hexagone, utilisation des TICE en classe, histoire de la langue française, autre.

Q44 - Par rapport au thème de la variation géographique, seriez-vous intéressé(e) par une plus grande attention des manuels sur les thèmes suivants ?

Aspects linguistiques (variations), aspects historiques (diffusion de la langue),

aspects socioculturels (description des différentes réalités francophones), aspects littéraires (auteurs caractéristiques).

Q45 - Si vous deviez introduire en classe le thème de la diffusion du français, quelles sont les 3 aires que vous traiteriez prioritairement ? Classez par ordre décroissant.

Afrique noire, Antilles et Haïti, Belgique, France métropolitaine, Maghreb, Québec et Amérique du nord, Suisse, autre.



Dipartimento di Lingue e Culture Moderne - Università di Genova  
Open Access Journal - ISSN 1824-7482