Des francophones en classe de FLE : l'expérience des cours d'été à l'Université libre de Bruxelles (ULB) avec des étudiant(e)s canadien(ne)s [1]

Hugues Sheeren
Université de Vérone

Introduction

Chaque été, depuis soixante-dix ans, la Faculté de philosophie et lettres de l'Université libre de Bruxelles organise des cours de vacances de perfectionnement en langue et littérature françaises. Fondés à la sortie de la Seconde Guerre mondiale dans un but de réconciliation entre les peuples, ces cours accueillent tous les ans entre 80 et 90 étudiants. Issus de différents continents, dont une composante importante d'Européens, les participants ont l'occasion de vivre, durant trois semaines, une immersion linguistique en français, à la fois durant les cours et dans la vie quotidienne. Certains d'entre eux ont la chance de pouvoir bénéficier d'une bourse octroyée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est le cas, entre autres, de jeunes adultes provenant du Canada – en particulier du Nouveau-Brunswick – qui, depuis des années, bénéficient de la bourse Acadie-Communauté Wallonie-Bruxelles dans le cadre d'un accord de coopération. Ces derniers doivent cependant répondre à certaines conditions [2] (il faut être de langue maternelle française, être originaire des provinces du Canada atlantique ou y résider depuis cinq ans). Bien qu'étant francophones, ces jeunes peuvent bénéficier d'une bourse leur permettant de parfaire leur français. Une opportunité qui peut sembler incongrue si ce n'est que l'objectif de ce séjour est clairement affiché par la Société nationale de l'Acadie : leur faire prendre conscience du maintien du fait français en Acadie et les encourager à tisser des liens d'amitié avec d'autres jeunes de la francophonie tout en partageant leur culture acadienne.

1. Article rédigé selon les règles proposées par les rectifications orthographiques de 1990.
2. Voir le site de la Société nationale de l'Acadie http ://snacadie.org/index.php/nos-dossiers/programme-de-bourses-leftmenu-159 ?id=65 :bourses-acadie-cwb&catid=75 (consulté le 22/05/2017).

Pour l'équipe enseignante de l'ULB, gérer des francophones dans le cadre de cours de vacances de FLE adressés à des allophones, n'est pas une mince affaire. Outre le fait de devoir faire face à des groupes très hétérogènes en raison même de la variété des nationalités représentées, des langues parlées et des niveaux, les professeur(e)s voient l'hétérogénéité de la classe s'accroitre par l'arrivée de natifs qui ne sont *a priori* pas censés suivre un cours de FLE. Comment gérer une telle disparité ? De quelle manière l'équipe enseignante concilie-t-elle les besoins des différents apprenants ? Quelles stratégies mettre en place pour intégrer ces personnes natives dans les classes d'allophones et pour faire en sorte que les leçons soient bénéfiques à tous ? Une didactique du FLE est-elle compatible avec une didactique du FLM ? C'est à ces questions que nous essaierons de répondre. À partir de notre expérience personnelle, nous tenterons d'élargir notre cas singulier à la problématique plus générale concernant le fait d'avoir des apprenants natifs qui se glissent parfois dans des cours de langue destinés à des non natifs. Nous dégagerons quelques pistes permettant de fournir des outils aux enseignant(e)s confronté(e)s à ces problèmes, avant de relater un sondage réalisé auprès de nos étudiants.

1 L'organisation des cours – la division des groupes

Après avoir passé un test écrit et un bref entretien destiné à évaluer leur niveau, les participants sont divisés en trois groupes, allant des « faux débutants » au niveau avancé. Une sous-division à l'intérieur de ces trois grands groupes est la plupart du temps effectuée. En ce qui concerne le cas qui nous intéresse – le niveau avancé –, il est constitué d'individus ayant un parcours très différent, auxquels sont mêlés les Néo-Brunswickois. Il s'agit d'une classe composée d'étudiant(e)s de toutes nationalités ayant atteint un seuil de compétences très avancé (C1) : ce sont souvent des étudiants universitaires maitrisant très bien la langue, mais aussi des étrangers vivant à Bruxelles depuis un certain temps ou des personnes ayant le français comme langue seconde (Africains par exemple), ou encore des professeurs de français désireux de pratiquer en milieu francophone l'idiome qu'ils enseignent. C'est dans ce groupe de niveau avancé que sont intégrés les Canadiens francophones (originaires, pour la plupart, du Nouveau-Brunswick) et parfois quelques Canadiens anglophones ou bilingues. Trop peu nombreux pour former une classe à eux seuls, ceux-ci sont placés dans une classe d'allophones ayant un niveau B2/B2+ voire C1 parce que l'organisation ne prévoit pas de cours spécifiques de français langue maternelle. Par conséquent – comme le montrent les graphiques suivants – le public est non seulement très cosmopolite et donc fort hétérogène, mais encore constitué de personnes ayant le français comme langue première, seconde ou étrangère.

2 Caractéristiques des participants canadiens

Le Nouveau-Brunswick est une province officiellement bilingue d'environ 750 000 habitants [3] (recensement 2016). On y compte plus ou moins un tiers de francophones, c'est-à-dire des personnes dont le français est la langue maternelle (ou première), auquel il faut ajouter un certain nombre d'anglophones connaissant le français. Les

3. Statistique Canada http ://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/ consulté le 25/05/2017.

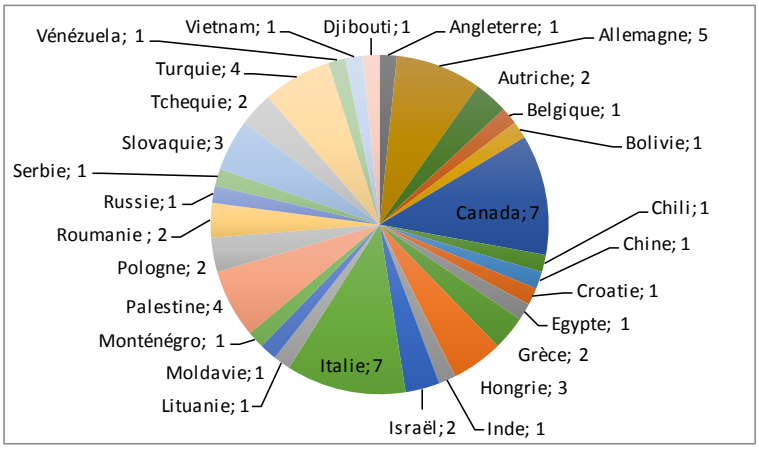


Figure 1 – Cours d'été ULB – inscriptions 2016

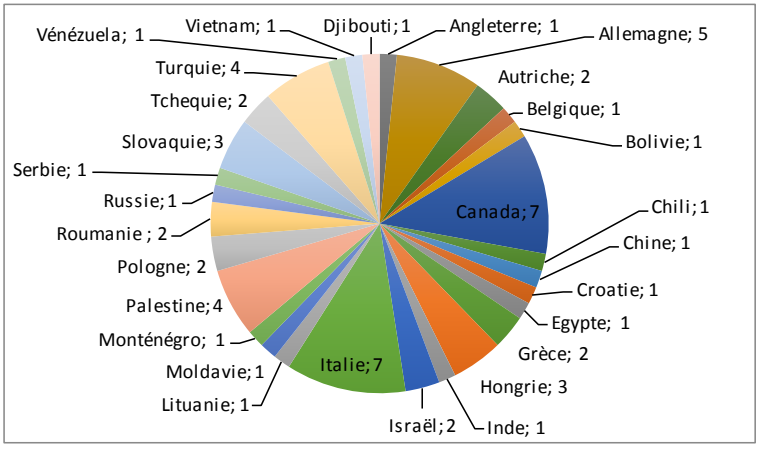


Figure 2 – Cours d'été ULB – inscriptions 2015

Franco-Néo-Brunswickois parlent une variété de français que l'on appelle le français acadien. Certains participants parlent aussi le *chiac* (langue hybride mélangeant le français et l'anglais, parlée dans la région de Moncton).

Les jeunes qui postulent dans le but d'obtenir une bourse afin de pouvoir profiter d'un séjour en Belgique viennent essentiellement pour effectuer un voyage culturel. Certes, officiellement, ce séjour se justifie par le désir de parfaire leur français, d'améliorer leurs connaissances linguistiques grâce à une immersion linguistique dans un milieu tout à fait francophone (mais ce n'est pas vraiment le cas puisque Bruxelles est bilingue aussi et qu'elle est, de plus, très cosmopolite !), mais en réalité, ils viennent surtout pour découvrir l'Europe, visiter différents pays proches de la Belgique, rencontrer des personnes d'autres cultures que la leur.

Vivant sur un continent d'une part éloigné par rapport à celui où l'on trouve le français de référence, et d'autre part situé en périphérie du Québec - souvent pris comme référence en termes d'« endroit où la langue de Molière est la mieux parlée au Canada [4] » - les Néo-Brunswickois éprouvent une très forte insécurité linguistique, au sens où l'entend Francard [5], c'est-à-dire la :

> « [...] prise de conscience par les locuteurs d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante ou celle d'autres communautés où l'on parle un français "pur" non abâtardi par les interférences d'un autre idiome ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. »

Ceci se perçoit dans l'attitude qu'adoptent les participants en classe : d'un côté ils affichent souvent une volonté de parfaire leur expression écrite ou orale et expriment le besoin d'être corrigés selon une norme qui leur est extérieure, d'un autre ils revendiquent fièrement leurs propres caractéristiques langagières et ne vivent pas toujours bien le fait d'être repris par les professeur(e)s belges. Conscients d'être dans l'écart, dans « l'illégitimité » par rapport à la norme hexagonale mais aussi, dans une moindre mesure, la norme québécoise, ces jeunes oscillent entre la volonté de se rapprocher du français « standard » (les questions sur ce qui est correct ou non sont fréquentes en cours) et la difficulté d'accepter qu'on les corrige dans leur langue maternelle. Par ailleurs, ils se rendent très vite compte qu'ils ne sont pas toujours compris des autres participants allophones. Leur accent diffère trop de celui auquel sont habitués leurs compagnons de classe et leur *parlure* (pour reprendre un terme fréquemment utilisé au Canada) est contaminée par l'anglais à différents niveaux (lexical, syntaxique, phonétique, voire orthographique).

3 Gestion du groupe hétérogène par le corps enseignant

3.1 Les difficultés

Il n'est pas aisé pour l'équipe enseignante de gérer une telle situation. Le mélange de natifs avec des allophones venus de tous horizons, est généralement perçu comme un problème. Les professeurs expriment souvent leurs difficultés à concilier les attentes des uns et des autres, à trouver des activités pouvant s'adapter à tous. Même si une division partielle en deux groupes distincts du niveau avancé (les B2/B2+ d'un côté et les C1 avec les francophones de l'autre) a été établie dès 2014 pour les cours de pratique orale / écrite, le problème reste le même pour le groupe (restreint) qui mêle des locuteurs de langue maternelle avec des allophones ou bien durant les cours pour lesquels la séparation n'est pas établie.

L'un des problèmes régulièrement soulevés est justement celui de la pédagogie de l'erreur. Que corriger ? Comment concilier la norme pédagogique avec une forme d'ouverture à la variation topolectale en classe de FLE ? Quel usage privilégier ou

4. Lire l'article de Claude Poirier (2003) à propos des « deux » normes du français au Canada.

5. Francard, M., 1993, « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique », Français et société, numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française, p. 13.

enseigner sans froisser les francophones présent(e)s ? L'équipe de professeurs cherche un équilibre entre une certaine tolérance envers le français acadien et la nécessité de fournir des règles assez fixes aux apprenants. Si elle s'interroge sur le bienfondé de la correction phonétique envers le public canadien (les Belges étant, de surcroit, eux-mêmes dans l'insécurité linguistique par rapport au français parisien), il faut avouer que les enseignants se retrouvent parfois en porte-à-faux avec leurs convictions. C'est notamment le cas lorsque l'accent est tel qu'il devient un obstacle à la compréhension. D'autre part, ils se sentent investis d'une mission qui est celle d'enseigner l'orthoépie et de se référer à des règles de grammaire précises et généralement très peu flexibles. Dès lors, le contexte didactique s'avère très délicat car reprendre quelqu'un dans sa propre langue – corriger son accent par exemple pour ce qui est du cas présent – sans tomber dans une forme de *glottophobie* (Blanchet, 2016) exige beaucoup de tact et de diplomatie, passage néanmoins obligé lorsque la prononciation des élèves canadiens est tellement éloignée de celle à laquelle l'enseignant(e) et les autres participants sont habitués qu'elle nuit à la communication. Il convient toutefois de ne pas trop titiller les Canadiens en classe sur ce point, car la plupart d'entre eux ont souvent tendance à revendiquer cet accent (en tant que composante de leur identité) même si, il faut le dire, ils se rendent vite compte des problèmes que les autres rencontrent pour les comprendre. Lorsqu'ils prennent conscience de la distance qui sépare leur français de celui qui est enseigné dans le monde, ils font alors un effort de prononciation en modifiant également un peu leur manière de s'exprimer (dans le choix des vocables par exemple) afin d'être compris. Cette confrontation avec la norme pédagogique et le français « européen » devient parfois source de discussions animées en classe, l'occasion d'échanger des opinions sur ce point sensible et de comprendre le point de vue de chacun. Elle permet également aux Acadiens de réaliser que les Belges francophones, situés en périphérie de l'Hexagone, souffrent parfois aussi du poids de la norme parisienne. La découverte de la variété du français de Belgique leur permet d'affiner leur point de vue et de modifier leurs représentations initiales. Percevant une ouverture à la différence diatopique, une forme de tolérance envers l'écart en général et, par ricochet, envers leur propre pratique langagière, ils se sentent de plus en plus décomplexés au fil du séjour tout en maintenant l'effort pour rester compréhensibles. C'est d'autant plus vrai que certain(e)s professeur(e)s, à leur tour, assouplissent leur modalité d'intervention corrective.

Corollaire d'une disparité difficilement gérable, la préoccupation de l'équipe enseignante concernant la manière la plus adéquate d'intégrer les natifs est telle qu'elle a quelquefois tendance à se focaliser excessivement sur les Canadiens au détriment des autres, laissant moins à ces derniers l'occasion de s'exprimer, C'est ainsi que les enseignants peuvent avoir des difficultés à faire abstraction des natifs étant donné qu'ils prennent facilement la parole et que, de plus, l'échange verbal de nature endolingue est plus rapide et moins artificiel qu'avec les apprenants allophones.

Une division a donc été opérée il y a trois ans pour certains cours. Si la grammaire et le cours de littérature demeurent des modules en tronc commun, les cours de pratiques écrite et orale sont donnés séparément depuis l'été 2014. Les participants dont le niveau de français est le plus élevé sont placés avec les francophones. « On constate

que quand l'apprenant est avancé, sa compétence se rapproche fortement de celle du natif, ce qui réduit d'autant l'opposition entre endolingue et exolingue [6]. »

3.2 Les avantages du groupe hétérogène

Ces écueils ne doivent cependant pas laisser penser que cette hétérogénéité singulière ne pose que des problèmes. L'un des grands avantages mentionnés par les enseignants est que les allophones sont stimulés par le fait d'être en classe avec des natifs. Ils ont l'occasion de les entendre parler, de découvrir leur culture, de leur poser des questions. La situation en classe devient plus authentique : parler français avec des francophones s'avère plus naturel, comme une situation communicative allant de soi. Dès lors, le séjour linguistique à Bruxelles devient une réelle immersion tant en classe qu'à l'extérieur. De plus, étant confrontés à différents accents, les allophones s'ouvrent à la variation linguistique, découvrent la pluralité de la langue, objectif préconisé par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP). Ce dernier considère l'approche plurielle comme nécessaire pour que les apprenants connaissent les notions de plurilinguisme (personnel), diversité, multilinguisme (d'un pays). Parmi les savoirs culturels, sont insérés le fait de ne pas ignorer qu'on parle plusieurs langues dans un même pays, qu'une même langue peut être commune à plusieurs pays et, parmi les savoir-être, la sensibilisation aux variantes locales régionales, sociales et générationnelles d'une même langue / culture [7].

La situation est également bénéfique pour les francophones, qui apprennent énormément de règles relatives à leur propre langue. Grâce aux doutes et questions des autres participants, une réflexion métalinguistique se met en place. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'un étudiant brésilien, polonais ou espagnol explique une règle que les francophones ignorent. Situation inversée par rapport à celle de départ, plaçant les Canadiens en situation d'observateurs de leur propre système linguistique, qu'ils découvrent avec un nouveau regard.

4 Quelles stratégies didactiques mettre en œuvre ?

Loin de se décourager, l'équipe enseignante a su, au fil des ans, mettre au point des stratégies pour affronter l'hétérogénéité du niveau P3 (avancé).

Avant de fournir quelques exemples concrets d'activités réalisables, soulignons que, de manière générale, il est assez aisé de mettre en place des techniques didactiques permettant à chacun d'y trouver son compte. Théo Karoumenos (2013 :191) propose de donner à certains élèves plus avancés le rôle de « miniprofs ». Il s'agit d'une figure qui en sait plus que les autres sur tel ou tel sujet et qui est reconnue par la classe comme une référence pour le cours en question.

Jouant le rôle d'intermédiaire entre la classe et le/la professeur(e), un(e) apprenant(e) peut expliquer à la place de l'enseignant certains points de la leçon. Il est demandé au « miniprof » de clarifier ce qu'il sait ; dans un groupe, il peut fournir des explications

6. Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, p. 98.

7. Candelier, M. (2012), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 28 et 38.

à la place de l'enseignant(e) en veillant à ce que celles-ci soient suivies par les autres et en les rendant plus maniables que celles qui auraient été fournies par le professeur, en les « vulgarisant ». Cette solution convient parfaitement au sujet présenté ici. Les Canadiens peuvent très bien aider leurs camarades à avancer, leur servir de moteur en facilitant leur apprentissage, être des détenteurs de savoirs mais aussi des diffuseurs. Cependant, quel bénéfice en tirent-ils à leur tour ? En étant gentiment acculés à transmettre un savoir-faire, les miniprofs vont eux aussi développer des savoir-faire. Investis d'une responsabilité, ils devront se surpasser, fournir une explication claire et cohérente :

> « Les aléas de la production vont mener le mini-prof dans des limites que lui-même ne connait pas. Si bien que lui doutera plus que les autres à travers leur production et leurs questions. Le mini-prof, beaucoup plus que les autres dans le mini-groupe va donc se tourner vers l'enseignant pour renforcer son savoir [8]. »

En effet, le professeur « réel » demeure la référence ultime vers laquelle les miniprofs vont devoir se tourner pour parfaire leur savoir. Étant donné que leurs commentaires sont incomplets, qu'ils comportent des carences ou erreurs, ces bons élèves sont obligés de s'adresser à l'enseignant pour obtenir une explication supplémentaire. Ils prennent alors conscience de leurs lacunes. Leurs connaissances sont valorisées mais ils en découvrent les limites et réalisent qu'ils ont encore des choses à apprendre. Dans le cas présent, les Acadiens à qui il est demandé de définir tel ou tel mot, d'expliquer telle expression idiomatique ou telle règle de grammaire, sont ainsi amenés à développer des compétences de transmission du savoir mais aussi à approfondir une réflexion métalinguistique.

Il est par ailleurs envisageable de traiter un sujet apparemment simple de manière approfondie en introduisant des éléments nouveaux pour l'ensemble de la classe. Quels sont les natifs qui connaissent parfaitement les règles d'accord du verbe, le pluriel des noms composés ou les différences orthographiques qui distinguent certains adjectifs verbaux du participe présent correspondant ? Certains sujets sont mal maitrisés par l'ensemble de la classe et peuvent servir aussi bien à des francophones qu'à des allophones. Le cours de grammaire est ainsi l'occasion de revoir des notions oubliées des premiers et mal maitrisées des seconds ; une façon de gérer l'hétérogénéité en haussant le niveau. En proposant des sujets assez complexes pour les uns, qui restent néanmoins accessibles pour les autres, on parvient à contenter l'ensemble du groupe.

Les activités didactiques proposées durant les cours d'été se concentrent donc sur des points de langue qui peuvent servir à tous, par exemple :

- des exercices de lexique travaillant sur la synonymie ou introduisant des termes peu communs (ex : adjectifs de description du physique ou du caractère) ;
- la révision de sujets de grammaire utiles à l'ensemble de la classe ; certains points sont mal maitrisés aussi bien des Canadiens que des allophones (ex : en grammaire les subordonnées hypothétiques, la concordance des temps, l'accord du participe passé…) ;

8. *Ibid.*, p. 24.

- un travail sur des aspects idiomatiques de la langue également méconnus des natifs (expressions figées, proverbes, collocations, locutions adverbiales...) ;
- des textes sur des sujets universels ou des thèmes « nouveaux » pour tout le monde qui peuvent faire l'objet d'un débat, quel que soit le niveau du public ;
- l'utilisation d'un matériel didactique adaptable à chaque niveau d'apprentissage ;
- la mise en place d'activités modelables, permettant à chaque apprenant d'y trouver son compte, de collaborer avec le groupe, chacun faisant de son mieux sans juger les autres ou se sentir jugé par ceux-ci (ex : écriture collective d'un conte, jeux de rôles).

5 Quel regard de la part des étudiants sur l'hétérogénéité ?

Afin d'évaluer la manière dont a été perçue / vécue l'hétérogénéité, nous avons pensé qu'il serait opportun de demander l'avis des personnes directement concernées : les participants. Un questionnaire a donc été distribué en février 2017 aux personnes du niveau avancé s'étant inscrites à un cours d'été entre 2011 et 2016. 92 questionnaires ont été envoyés par courrier électronique. 29 réponses sont parvenues (22 allophones et 7 francophones), ce qui n'est pas si mal, compte tenu du fait que certaines adresses électroniques n'étaient plus actives et que, pour certains d'entre eux, un laps de temps relativement long s'était écoulé depuis leur séjour linguistique.

5.1 Du côté des francophones

Parmi les adjectifs proposés aux sondés pour qualifier leur expérience, ceux qui ont été choisis sont toujours positifs : intéressante – nouvelle – enrichissante. Lorsqu'on leur demande s'ils auraient préféré une classe uniquement composée de francophones, la réponse est presque toujours négative ou alors « pas spécialement » car la plupart considèrent que mélanger allophones et francophones comporte « énormément d'avantages » même si certains optent pour la formule « comporte des avantages mais aussi des inconvénients ». Les points positifs mis en évidence sont néanmoins nombreux : enrichissement culturel, découverte de stratégies / méthodes didactiques du FLE, meilleure prise de conscience des caractéristiques de sa propre langue (« J'ai pu voir ce qui causait des difficultés aux gens qui apprennent le français, des connaissances qui me seront utiles si je décide de devenir enseignante de français langue seconde un jour », écrit l'une des Canadiennes).

Au niveau linguistique, le bilan tiré par les natifs de langue française est également positif :

« Cela nous a permis de nous exprimer de façon plus claire qu'à l'habitude », déclare une personne. « Les allophones que je côtoyais aimaient que je leur explique des termes typiques de chez nous. Je leur expliquais la signification et je faisais des efforts pour internationaliser ma prononciation », explique une deuxième Canadienne, ayant pris conscience de la difficulté des autres à la comprendre. Le verbe « internationaliser » souligne bien que la personne, sans renier son identité, s'est rendu compte qu'une façon de parler locale, trop éloignée de la langue standard, pouvait nuire à la communication. Une autre personne encore met en exergue que « grâce au fait d'être

en classe ensemble, les allophones sont plus portés à poser des questions aux natifs et à discuter avec eux que si on était séparés », un aspect pédagogique non négligeable.

Du côté des francophones, on ne relève donc que très peu de critiques. L'hétérogénéité semble avoir très été bien vécue. Peut-être leurs attentes étaient-elles différentes de celles des autres ? Le fait qu'ils aient pu suivre un cours dans leur propre langue a-t-il influencé favorablement leur jugement ? Le risque que ce public s'ennuie en classe était bien présent. Or, il n'en fut rien et les sondés se déclarent satisfaits. En va-t-il autrement du côté des allophones ?

5.2 Du côté des allophones

Sur 22 personnes interviewées, 19 déclarent avoir très bien vécu l'hétérogénéité, ce qui est une réponse très encourageante ; une seule affirme « ne s'être attendue à rien et avoir accepté l'organisation telle quelle » tandis qu'une autre dit avoir vécu moyennement bien la situation. L'expérience a été qualifiée d'enrichissante (18), intéressante (17), nouvelle (11), intimidante (1) et problématique (1). Plusieurs réponses étaient autorisées et l'on voit, ici aussi, que les adjectifs négatifs n'ont été choisis que par une seule personne. L'homogénéité n'est pas une caractéristique exigée par les participants : 16 sondés écrivent d'ailleurs qu'ils n'auraient pas (spécialement) voulu faire partie d'une classe composée uniquement de personnes allophones, ce qui est étonnant puisqu'ils se sont inscrits à un cours de vacances de FLE.

Néanmoins, la moitié des sondés reconnait qu'un contexte aussi mélangé comporte des inconvénients. 90 % d'entre eux avouent avoir eu parfois du mal à comprendre les francophones, surtout en début de séjour (mais plus par la suite). Mais n'est-ce pas normal et cela représente-t-il vraiment un problème ? Cette même difficulté ne s'est-elle pas posée à l'extérieur, une fois passée l'enceinte de l'université ? D'autres personnes soulignent qu'elles ont été un peu freinées à l'oral par la présence de natifs. La peur d'être jugé, la lathophobie, c'est-à-dire la crainte de commettre une erreur, la timidité qui émerge face à des natifs sont des aspects dont les enseignants doivent tenir compte. La fluidité des francophones en a effrayé plus d'un et il faut admettre que c'est probablement là que se trouve le point le plus problématique de ce contexte particulier.

Cet inconvénient n'est cependant pas évoqué par tous et ne doit pas faire oublier les nombreux avantages mentionnés par les personnes interrogées. Outre l'enrichissement culturel, la découverte des accents de la francophonie (« Auparavant, je n'avais jamais eu l'occasion d'entendre l'accent québécois. Donc au début leur accent me posait problème, mais au bout de la 2^{e} semaine, j'ai réussi à les comprendre parfaitement. On a tous un accent différent ») leur a permis de relativiser la notion de norme au profit d'une ouverture à la variation, dont le côté étrange s'est vite estompé (« On s'est habitués à l'accent canadien et quand je regarde un film francophone qui joue au Canada aujourd'hui, je n'ai plus de mal à comprendre »). Nombre d'entre eux ont soulevé un élément important aux antipodes de la lathophobie : la présence de natifs a représenté pour eux un facteur de motivation supplémentaire, une stimulation due au fait qu'ils ont eu l'opportunité de parler français avec des natifs à tout moment et la chance d'enrichir considérablement leur bagage lexical (« Ils [les natifs] ont enrichi

mon vocabulaire en utilisant de nouveaux mots etc. Dès qu'on était entre personnes non natives, le vocabulaire était simple »), chose qui se produit moins lorsque chaque membre d'un groupe s'exprime dans une langue véhiculaire qui lui est étrangère.

Conclusion

Malgré une situation initiale qui pose question et semble problématique, on peut tout à fait déduire que l'hétérogénéité du contexte d'enseignement présenté ici n'a pas été néfaste à l'enseignement, comme on pouvait le craindre au début. Loin de créer un fossé au sein du groupe, la différence évidente de niveau entre les participants, la fonction que la langue d'enseignement occupe, l'usage que chacun en fait au quotidien, ont été des divergences qui ont pu être exploitées de façon à ce que tous acquièrent de nouvelles compétences. Un contexte d'apprentissage tout à fait singulier et qui génère de l'anxiété chez les enseignants, mais qui devient le lieu d'un débat, d'un échange, où chacun trouve sa place au fur et à mesure que le cours progresse.

Si le sondage montre clairement qu'une partie des allophones a, d'une part, éprouvé des difficultés à comprendre les Canadien(ne)s – surtout en début de séjour – et, d'autre part, dû affronter la peur de s'exprimer face à des natifs, le regard global qui émerge des questionnaires sur le séjour est cependant très encourageant. Outre le fait d'avoir constitué un défi très stimulant, le mélange de francophones et d'autres nationalités a pu ouvrir nombre de portes : réflexions métalinguistiques, solidarité entre élèves, découvertes d'autres cultures, sensibilisation à la pluralité de la langue. Ce dernier aspect n'est pas l'un des moindres. Grâce à la présence des Acadiens, la classe a élargi ses horizons et a modifié sa propre vision de la langue française, elle a pris conscience du fait qu'il existe différentes manières de s'exprimer, différents accents, différents français, tout aussi valables que celui de Paris.

L'hétérogénéité est mal perçue la plupart du temps : elle effraie les enseignants et, par ricochet, les apprenants. L'expérience des cours d'été à l'Université libre de Bruxelles prouve que la classe est le lieu des possibles et que des personnes apparemment incompatibles entre elles peuvent, moyennant la mise en place de certaines stratégies pédagogiques et didactiques, « cohabiter » au sein d'une même classe.

Bibliographie

Blanchet, P. (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions Textuel, coll. « Petite Encyclopédie critique », 192 p.

Candelier, M. (coordinateur) (2012), *Le CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération culturelle / Comité de 1'éducation / Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Francard, M. (1993) *L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, Français et Société*, numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Karoumenos, T. (2013), *Travailler l'hétérogénéité. 36 exercices et leviers. En classes de langues et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, coll. Pédagogie / Formation, 192 p.

Poirier, C. (1995), « Les variantes topolectales du lexique français : propositions de classement à partir d'exemples québécois », dans Francard M. et Latin, D., *Le régionalisme lexical*, Louvain-La-Neuve, Duculot, p. 13-56.

POIRIER, C. (2003), « Perception et maîtrise de la norme de référence dans le monde francophone : un essai d'explication des différences », dans Boudreau, A., Dubois, L., Maurais, J. et McConnel, G. (publié par), *Colloque international sur l'Écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, p. 113-130.

Puren, C. (2001), « Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome' », en collab. avec Bertocchini, P. (2001), *Les Langues modernes*, n° 4, oct.-nov., p. 38-44.

Sitographie

http ://snacadie.org/

http ://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/

http ://www.ulb.ac.be/facs/ltc/coursVacances.html

http ://snacadie.org/

www.wbi.be