Retrousser la diglossie

Former les formateurs de FLE à la francophonie par la sociolinguistique

Isabelle CROS

Inalco et Université de Paris

Résumé : Malgré des discours prônant la diversité de la francophonie – ou plutôt des francophonies –, l'enseignement scolaire comme universitaire entretient encore très largement la représentation d'un français qui se réduirait au français standard normé, tel qu'il a été imposé par la politique linguistique française. Cette recherche-formation, mise en oeuvre dans le cadre d'un cursus en didactique du FLE, cherche à déterminer en quoi une formation à la francophonie par la sociolinguistique peut participer à l'instauration d'une politique linguistique plus écologique. Au-delà des apports pédagogiques et didactiques, il apparaît cependant que l'effet sur ces futurs enseignants plurilingues est aussi celui d'une relégitimation non seulement des variations liées au français mais aussi de leur(s) propre(s) langue(s) minorée(s).

Mots-clés : francophonie, sociolinguistique, formation des enseignants, didactique du FLE, variations.

Soman domoun i inm pa poukwé,
Ou i rant pa dann zot trin oté,
Non va domoun i inm pa poukwé,
Ou i rant pa dann zot trin oté.
(Danyèl Waro)

À Cyril Fouillet, pour qui le mot « touillette » n'est pas « affreusement vulgaire ».

Introduction

Imposée au prix d'une politique linguistique et éducative uniformisatrice, la langue française – bien que désormais exaltée officiellement comme « un lieu partagé qui a épousé progressivement les inflexions de la planète » (Macron, 2018) – porte encore les traces de la hiérarchisation entre un français hérité du « bel usage » et ses diverses

variantes non-standards, stigmatisées : « patois » ou dialectes régionaux en métropole (Lafont, 1997) ; créoles (Hazael-Massieux, 1978) ; variantes nationales comme le français du Québec (Chantefort, 1976) ; usages non légitimés par l'école (Bourdieu, 2001) jusqu'aux « parlers jeunes » ou au « vernaculaire urbain contemporain » (Gadet, 2007 et 2017). Suivant la logique du marché linguistique, c'est à l'enseignement de ce français de référence que sont préparés les futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). Pour autant, de plus en plus de formations universitaires françaises en didactique des langues et du FLE intègrent dans leur parcours des modules sur la francophonie. Pour qui est en charge d'un tel enseignement, à l'objet didactique si difficilement identifiable, s'impose la détermination du contenu mais aussi et surtout de son approche épistémologique, de sorte à pouvoir en évaluer la pertinence à différentes échelles, en l'occurrence ici politique et individuelle. C'est à cette réflexion, menée collectivement avec la collaboration précieuse des étudiants [1], que cette recherche-action-formation invite, afin de déterminer en quoi, dans le cadre d'un cursus en didactique du FLE, une formation à la francophonie par la sociolinguistique peut participer à « retrousser la diglossie », dans un « processus de reconquête d'usage par la langue dominée » (Lafont, 1997 : 92), soit les diverses variations linguistiques minorées voire délégitimées du français standard.

Après un bref état des lieux de la formation à la francophonie actuellement dispensée en France, seront présentées les modalités sociolinguistiques choisies de la formation « francophonies contemporaines » au sein de laquelle a été menée cette recherche-action-formation. Si tant est que l'on cherche à promouvoir une gestion plus apaisée du plurilinguisme interne et externe à la francophonie, une telle formation semble propice à appuyer une politique d'écologie des langues. Mais, au-delà de cette gestion politique des langues, ce sont aussi les effets au niveau même des locuteurs qui méritent d'être pris en compte, afin d'instaurer une véritable éthique de la reconnaissance par la langue.

Conventions de transcription

La transcription des données est faite selon les conventions de transcription suivantes :

+ : silence
++ : silence > 2 secondes
: : syllabe allongée
↑ : intonation montante
↓ : intonation descendante
Con-ven-tion : dit avec segmentation syllabique
CONVENTION : dit plus fort
(rire) : information additionnelle et contextuelle

1. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés !

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

1 Former à la francophonie les enseignants de FLE pour remédier à une carence

1.1 La francophonie, une notion protéiforme ardue à didactiser

En préliminaire à tout questionnement d'ordre didactique se pose d'abord la nécessité de délimiter les frontières de la « francophonie » comme notion, tâche déjà en soi malaisée tant le terme renvoie à des réalités diverses. En didactique des langues et des cultures, les formations intègrent cet objet sous des intitulés variés, avec des entrées tout aussi diverses suggérant l'hétérogénéité possible des contenus et des approches : « espaces francophones et langues du monde » ; « littératures francophones et francophonie » ; ou encore « francophonies contemporaines », comme à l'Inalco [2]. Forgé en 1880 par le géographe Onésime Reclus dans le cadre d'un projet colonial très franco-centré, la francophonie est usuelle définie aujourd'hui (Turpin, 2006) selon son acceptation étymologique, à savoir comme l'ensemble de la communauté des locuteurs parlant français, renvoyant par extension aux espaces ou aires géolinguistiques dits francophones où le français se parle comme langue seconde en héritage de la colonisation [3]. Compte tenu de ce statut, le français en francophonie se conçoit généralement comme en contact avec d' « autres langues du monde », en prise avec le plurilinguisme. Avec la décolonisation, le paradigme centralisateur de la francophonie originelle évolue vers la construction d'une « communauté imaginée » (Anderson, 1983) propre à la francophonie (Cros, 2016 : 408-417 ; Spaëth, 2018 : 32) par le dépassement de « l'ordre linguistique colonial » pour « aborder l'ère postcoloniale dans sa dimension internationale » (Spaëth, 2018 : 39). Le fameux article de Senghor publié dans la revue *Esprit* (1962) participe à refonder le projet de la francophonie comme « Humanisme intégral », indissociable de la culture et plus spécifiquement de la littérature. Porteuse d'un programme idéologique et politique, définissant un idéoscape francophone (Spaëth, 2018 : 29-32), c'est cependant sans doute comme entité géopolitique qu'elle est le plus connue aujourd'hui : affublée d'une majuscule initiale, elle renvoie à sa réalité institutionnelle, portée par l'Organisation internationale de la Francophonie (qui regroupe 88 États ou gouvernements) participant à promouvoir depuis cinquante ans la langue française dans le monde, avec des enjeux économiques de plus en plus assumés (Attali, 2014). La F/francophonie se présente donc comme un véritable kaléidoscope notionnel : réalité sociolinguistique résultante de l'histoire, en particulier coloniale ; institution géopolitique représentée par l'OIF et un bataillon d'agents institutionnels ; concept culturel, en particulier littéraire, soumis à la controverse [4] ; et *in fine* idéologie politique, irradiant jusque dans l'école.

Autant dire que la notion de francophonie convoque des champs disciplinaires variés qui en rendent bien complexe l'appropriation pédagogique, comme le souligne le numéro du *Français dans le monde, Recherches et applications, Enseigner la fran-*

2. Nul doute que la F/francophonie soit aussi, mais de manière plus ponctuelle et diffuse, une thématique abordée dans des cours aux intitulés moins explicites, touchant par exemple aux politiques linguistiques ; au FLE/FLS ; à la sociolinguistique ; aux contacts des langues ; ainsi qu'au plurilinguisme et aux langues du monde.

3. Sans pour autant que le terme permette d'en déduire à l'usage généralisé du français, souvent réservé à une élite, comme au Liban où seulement 15 % de la population est réellement francophone.

4. Voir notamment l'article « On ne parle pas le francophone » en forme de réquisitoire de Tahar Ben Jelloun, paru en mai 2007 dans *Le Monde diplomatique*.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

cophonie, enseigner les francophonies (Chane-Davin, Lallement & Spaëth, 2018) : le « surinvestissement institutionnel du domaine n'a pas permis jusqu'ici, en dehors du champ littéraire, de faire de la francophonie ni un objet de recherche, ni un objet d'enseignement » (Davin-Chnane, Lallement & Spaëth, 2018 : 9). Si la Francophonie peut être facilement délimitée en tant que telle, « objet relevant de plusieurs disciplines qui l'ont déjà bien documentée : l'histoire, la géographie, les sciences politiques, et en leur sein, la politique linguistique qui est reconnue comme partie prenante de la didactique des langues » (Cuq, 2018 : 15), la francophonie se prête en revanche moins facilement à la transposition didactique de savoirs savants en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés (Chevallard, 1985). En effet, si certains éléments peuvent constituer des savoirs clairement distincts (l'histoire de la diffusion du français, par exemple), d'autres sont moins propres à la transposition didactique, tels que l'idéologie ou encore la francophonie comme pratique translangagière, qui se situerait au niveau non plus des savoirs mais des actions, exigeant ainsi un autre modèle pédagogique (Narcy-Combe *et al.*, 2014). Enseigner la francophonie impose ainsi de repenser cet objet trop longtemps posé à tort comme « un allant de soi » (Cuq, 2018 : 17). Quoi enseigner et comment pour quels impacts psycho-sociaux : c'est à cette invitation d'objectivation de la notion de francophonie (Moscovici, 1976 ; Abric, 1997) que notre recherche a tenté de répondre, dans un contexte éducatif caractérisé par sa déficience en la matière.

1.2 Limites de la formation actuelle à la francophonie

Alors même que les institutions francophones enjoignent depuis déjà deux décennies à enseigner la francophonie (Lallement, 2018 : 43-44), appuyées par une stratégie éducative française plus favorable (Duvernois et Lepage, 2017) à l'intégration « des littératures francophones dans les programmes scolaires français » (proposition n° 5), elle trouve encore peu droit de cité dans le système éducatif français, de l'école à l'université [5]. En effet, tandis qu'elle est clairement inscrite dans les programmes de français langue maternelle en Suisse, au Québec et en Belgique aux niveaux élémentaire et secondaire (Youx, 2016 : 24), son traitement en France est laissé au libre choix de l'enseignant, généralement cantonné qui plus est à la littérature, afin de participer à « la constitution d'une culture littéraire et artistique commune », mettant en dialogue tous azimuts les « œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales » (B0 spécial du 26 novembre 2015 : 227).

Bien que se manifeste un intérêt récent et croissant pour la F/francophonie au niveau universitaire par la géopolitique (comme à l'Institut international de la Francophonie à l'Université Lyon 3), elle est principalement présente dans le supérieur d'une part

5. Seule la formation en France est ici envisagée. Pour un panorama plus international de la formation à la francophonie, évidemment très contrastée mais tout aussi lacunaire, voir les résultats de l'enquête de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), menée auprès d'associations de professeurs de français, exposés dans le *Livre blanc de la francophonie* (Cuq, 2016). Quand l'enseignement à la francophonie n'est pas tout bonnement inexistant (dans le secondaire en Afrique francophone, hors Sénégal ; pays lusophones ; Asie-Pacifique), il se limite souvent à une approche culturelle et littéraire qui ne donne lieu à aucune réflexion d'ordre sociolinguistique par rapport à la norme de référence (*ibid.* : 42 et 56). Et le *Livre blanc* de conclure à l'existence d'un « véritable chantier » (*ibid.* : 194) quant à l'intégration de la F/francophonie dans l'enseignement du français dans le monde.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

dans les filières de lettres françaises – qui s'ouvrent de plus en plus à la littérature francophone (Maillard-de la Corte Gomez, 2013), jusque dans l'intitulé, non sans polémique quant à la nécessité d'opérer une telle distinction – et d'autre part en didactique des langues et du FLE où elle s'impose comme vu précédemment sous des termes variés. La formation à la francophonie n'est cependant nullement systématique, même dans ce contexte de formation en FLES (français langue étrangère et seconde). Ainsi, pris entre l'injonction institutionnelle à « enseigner la francophonie », la rareté des outils et ressources pédagogiques pour ce faire [6] et le manque de formation, on ne peut que constater le « désarroi » (Lallement, 2018 : 44) des didacticiens comme des enseignants de FLE, qui n'ont souvent de la francophonie qu'une représentation très sommaire et partiale, tributaire d'une histoire de la langue française centralisatrice homogénéisante.

1.3 Les représentations sociales des futurs enseignants : du recueil des données à l'analyse du discours

Conçue comme une « pratique de recherche articulée à mes interventions en formation ou en développement pédagogique » (Charlier, 2005 : 259), cette recherche-action-formation (*ibid.*) vise à évaluer une formation à la francophonie dispensée dans un cours intitulé « francophonies contemporaines », en Licence 3 de Didactique des langues du monde et du français langue étrangère à l'Inalco (Institut national des langues orientales, Paris). Les différents dispositifs formatifs et réflexifs mis en œuvre – volontairement peu guidés quant au choix du terrain et de la variante [7] et présentés ci-après ont permis de récolter, avec l'accord des étudiants, les données sur lesquelles s'appuie cette recherche, croisant analyse quantitative et qualitative. Bien que de formats variés, ces données constituent un tout thématiquement homogène portant sur l'évolution de leurs représentations sur le français, la francophonie et plus largement les langues minorées, représentations ayant des impacts socio-psychologiques jusque dans les pratiques. « La stratification sociale présente en effet deux faces : la différenciation d'une part et l'évaluation d'autre part », soit les « réactions subjectives inconscientes aux valeurs des variables » (Labov, 1976 : 196) : ce sont ces attitudes et ces croyances qui sont au cœur de notre recherche. Ainsi, l'hypothèse initiale était que retrousser la diglossie en francophonie passait par une formation permettant de retravailler, collectivement, des représentations risquant sinon d'occulter d'éventuels conflits linguistiques, partant de la conviction que :

> la diglossie est saisissable là où elle se représente, dans la conscience des sujets, dans les productions idéologiques généralisées, qu'il s'agisse d'attitudes esthético-morales, de programmes éducatifs ou de construction ex-

6. Citons cependant comme matériel pédagogique le site franc-parler.org, portail de l'OIF ; le Supplément à la revue du Français dans le monde *Francophonies du Sud* ; ou encore le manuel *Civilisation progressive de la francophonie, 500 activités* (Noutchié Njike, 2003). En outre, les manuels de FLE intègrent de plus en plus de documents issus de la francophonie lorsqu'ils ne lui consacrent pas une unité entière.

7. Peu guidés et donc de ce fait plus impliquants pour les étudiants qui ont majoritairement choisi des sujets en lien avec leur propre histoire, à l'instar de cette étudiante ayant « vraiment l'impression de [s]e poser ces questions à [elle]-même », son enquêtée étant présentée comme « [s]on miroir libanais » (KT). De même, FK a choisi de travailler sur le langage des filles de banlieue car elle « voulai[t] étudier quelque chose qui [lui] tient à cœur, et dont [elle se sent] proche ».

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

> plicatives scientifiques, autant que sur un terrain brutalement considéré. Il n'y a pas de fait linguistique pur de sa représentation. (Lafont, 1997 : 94)

Le corpus est ainsi constitué des réponses à deux questionnaires semi-structurés (Calvet & Dumont, 1999 ; de Singly, 2016) effectués en amont et en aval, portant sur le profil sociolinguistique des étudiants ; leurs connaissances préalables et attentes par rapport à la formation ; les apports conceptuels et savants du cours ; leurs représentations ; ainsi que les pratiques pédagogiques projetées. Comprenant quelques questions ouvertes, ces questionnaires ont surtout permis des analyses quantitatives globales, dessinant des tendances, affinées ensuite par une analyse qualitative de discours écrits et oraux plus libres. Exigée en guide de travail final, une enquête sociolinguistique menée par les étudiants a donné lieu en outre à un bilan collectif sur un mur collaboratif (Padlet) : ces deux éléments ont été intégrés au corpus. Cependant, le matériau le plus riche provient assurément des données issues des entretiens individuels, combinant entretiens semi-directifs de type ethnographique (Beaud et Weber, 2010) et ce qu'on pourrait qualifier d'auto-entretiens [8] directifs (Calvet & Dumont, 1999), réalisés par les étudiants eux-mêmes, par enregistrement, à partir d'un guide d'entretien fourni en amont. Ces discours oraux, plus spontanés (voir à la fin de l'article les conventions de transcription), ont permis de détailler des éléments traités dans les questionnaires tout en élargissant la réflexion au-delà de la seule francophonie. Enfin, le présent article rédigé a été soumis, dans une version provisoire, à la lecture critique des étudiants, suivant un processus coopératif propre à la recherche-action (Allard-Poesi et Perret, 2003), érigeant les participants au statut de co-chercheurs impliqués à part entière. Leurs retours ont ainsi permis d'affiner encore certaines analyses.

2 L'entrée sociolinguistique pour une politique d'écologie des langues

2.1 L'héritage diglossique de la politique linguistique et éducative française

Si les institutions de la francophonie insistent tant sur l'importance d'une formation à la francophonie, c'est certes d'abord parce que « cet/ces enseignement(s) peuvent avoir un impact significatif pour la diffusion et le développement de l'enseignement de la langue française dans le monde ainsi que pour les institutions francophones » (Lallement, 2016 : 46). Mais au-delà de la stratégie d'influence, fût-elle *soft*, cet enseignement peut servir de « glottothérapie [...] susceptible de porter remède à une situation où le contact entre deux ou plusieurs langues est porteur de conflit, [à] des degrés de violence très divers » (Boyer, 1996 : 108). En effet, la francophonie résulte d'une politique linguistique et éducative doublement oppressive pour les langues en contact (variantes du français ou non), du jacobinisme révolutionnaire à la politique d'assimilation coloniale, qui a ancré profondément dans les mentalités par « l'universalité linguistico-culturelle française » (Provenzano, 2006) une « illégitimation de tout

8. Malgré les limites intrinsèques de l'entretien directif ajoutées à une incertitude initiale quant à cette modalité de recueil d'informations en autonomie excluant toute interaction, cet auto-entretien s'est révélé en pratique particulièrement efficient. Cette efficience est cependant sans doute aussi à mettre sur le compte de l'expérimentation préalable faite par les étudiants de l'exercice de l'entretien, en tant qu'enquêteur, ce qui a dû faciliter leur prise de parole malgré l'absence d'enquêteur *de visu* pour conduire l'entretien.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

autre usage » linguistique hors le français de référence (Lafont, 1997 : 19). L'imposition du français – ou plutôt du francien, ce dialecte qui a réussi – comme langue nationale, puis comme langue de diffusion dans le monde, témoigne bien de l'idéologie d'unification linguistique perceptible dans l'histoire de la langue française en France (Certeau, Julia, Revel, 1975) et dans les colonies (Calvet, 1974). En conséquence, la langue française est un construit social homogène, homogénéité linguistique dont la validité ontologique n'est que rarement remise en question, comme c'est par exemple le cas pour l'anglais, pour lequel la variation fait l'objet d'une meilleure reconnaissance scientifique à travers les *Word Englishes* (Kachru, 1992). Le français n'est qu'une « étiquette générique » (Narcy-Combe et Narcy-Combe, 2019 : 16) faussement stable et homogène faute de contextualisation et d'historicisation de la parole, aussi désigné comme *named languages* par *The Douglas For Group*, qui ne dit rien des productions langagières réelles. Ainsi, l'histoire du français a abouti à une négation des variétés, par les locuteurs eux-mêmes, négation vécue comme une oppression identitaire, cause de conflits sociaux ou de souffrances plus intimes : « certaines personnes [créolophones] ne considèrent pas le créole guadeloupéen comme une langue à part entière. Et cela m'attriste », note une étudiante (YA). Cette glottophagie (Calvet, *ibid.*) a instauré une diglossie entre la variété haute, soit le français standard normé, langue légitime du pouvoir dominant, et des variétés locales (hexagonales, ultra-marines ou encore issues du contact des langues, en particulier colonial).

> Parler de *la* langue, [...] c'est accepter tacitement la définition officielle de la langue officielle d'une unité politique : cette langue est celle qui, dans les limites territoriales de cette unité, s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime [...]. Cette langue devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. Nul n'est censé ignorer la loi linguistique. (Bourdieu, 2001 : 70-71)

Si les théoriciens américains de la diglossie (Fishman, Fergusson) ont eu tendance à gommer le caractère conflictuel des cohabitations linguistiques au profit de la seule répartition fonctionnelle des usages, les sociolinguistiques « natifs » et « périphériques » européens (Arancil, Ninyoles, Lafont, Boyer, parmi d'autres) ont bien mis en évidence la tension propre à toute diglossie, découlant de cette minoration linguistique (Arancil, 1982 : 6) [9]. Cette tension peut se traduire différemment, par le rejet d'une partie de soi, qui n'est pas nécessairement celle portée par la langue minorée : « Étant moi-même d'origine antillaise [dit une Réunionnaise créolophone], je rejette le français, pour moi ce n'est pas mon identité et je n'accepte pas sa légitimité sur l'île » (YA).

9. Et les universitaires de fustiger, encore aujourd'hui, en matière de langues régionales, la permanence d'une « politique française qui témoigne d'un "darwinisme social" d'une partie de nos élites : par leur posture, par leurs discours, par les décisions que prend le pouvoir dont elles sont l'émanation, elles ont délibérément naturalisé l'infériorité de certaines langues par rapport à d'autres en les inscrivant dans une ontologie de la médiocrité, en faisant croire à tout un chacun que tout un chacun est libre et responsable de ses propres choix linguistiques, à condition qu'il opère le bon, celui de la langue des maîtres, pas celle des gueux » (Extrait de la tribune « Langues régionales : ouvrir toutes grandes les fenêtres de la diversité ? », qui comptent parmi ses premiers signataires Laurent Alibert, Ur Apalategui, Philippe Blanchet, Gilles Forlot, Jean-Yves Casanova... À paraître).

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

Certes, la « doxa francophoniste » (Provenzano, 2006) est aujourd'hui au « dialogue des cultures » et à l'éloge de la diversité (Macron, 2018), soutenue par une politique linguistique française de prime abord plus ouverte aux langues de France [10] et aux autres langues en contact, avec la reconnaissance de ce que la francophonie prend racine sur le plurilinguisme :

> Celles et ceux qui parlent en langue française ont une richesse, ils ont plusieurs langues. Il n'y a que les Français qui n'ont que le français. Et la Francophonie nous enseigne une chose, c'est que nous n'existons que dans ce plurilinguisme. Notre force, c'est de penser ces passages. (Macron, 2018)

Pourtant, l'idéologie normative d'un français mythifié demeure très vivace puisque, en même temps :

> Apprendre à parler et écrire le français d'abord c'est établir dans toute la francophonie cette Constitution qui nous unit et nous rapproche. Il y a dans le rapport à une langue le rapport à une autorité, elle a ses règles et une langue permet des libertés [...], mais elle n'existe pas si d'abord on n'accepte pas de se soumettre à ses règles, si on n'accepte pas son autorité première, les usages que d'autres femmes et hommes en ont fait et qui s'est progressivement sédimenté, dont on peut retracer l'histoire où se perdre dans ses rais. (Macron, *ibid.*)

En somme, la politique de la francophonie en France vise cet impératif paradoxal de reconnaître la polyphonie francophone et la variété des usages langagiers sans pour autant nier la norme – qui est de fait un passe-droit social dont il convient de ne pas priver les locuteurs, soumis, qu'on le veuille ou non, à ce marché linguistique (Bourdieu, 2001). Une telle exigence impose la mise en place d'actions concrètes de planification pour rendre réellement viable une politique écologique des langues en francophonie (Calvet, 1991) : une formation à la francophonie peut constituer une réponse potentielle, d'autant plus si elle s'arrime à une approche sociolinguistique.

2.2 Petite ingénierie de formation : le cours « francophonies contemporaines »

Proposé de manière obligatoire en Licence 3 de Didactique des langues du monde et du FLE à l'Inalco [11], le cours « francophonies contemporaines » (19h30) a été dispensé à 23 étudiants, ayant à 71 % le français comme unique langue première ou langue initiale de première socialisation (Narcy-Combe et Narcy-Combe, 2016 : 10) [12]. Puisqu'au

10. Comme le stipule le *Code de l'éducation* : « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage » (Article L 312-10 du *Code de l'éducation* dans le cadre de la Loi d'orientation et de refondation de l'école).

11. L'Institut national des langues orientales, grand établissement formant plus de 70 langues, figure donc un haut lieu de brassage des langues et cultures, d'où des étudiants déjà sensibles à la diversité linguistique. De fait, chaque étudiant apprend en parallèle une langue orientale – l'arabe, le coréen et le japonais étant surreprésentés, à côté du chinois, du peul, du malgache, du serbe, du turc, du russe et du swahili.

12. Désignation qui a le mérite de rompre avec l'illusion d'un apprentissage des langues linéaire et séquentiel (Narcy-Combe et Narcy-Combe, 2016 : 10).

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

sortir du lycée rares sont les bacheliers ayant des connaissances sur la francophonie, on ne s'étonnera pas que 60 % d'entre eux évaluent personnellement (sur une échelle de Likert) avoir une connaissance préalable de la francophonie (très) limitée voire inexistante et ce, même lorsqu'ils ont réalisé leur scolarité dans les DOM-TOM, comme le déplore une étudiante qui en est originaire. Les quelques étudiants possédant des compétences préalables les ont acquises majoritairement par le biais d'expériences personnelles (naissance, famille, voyage, amis) et seuls 17 %, affirment avoir de bonnes connaissances en la matière, grâce à une formation universitaire antérieure (soit en filière didactique en France, soit en études françaises et francophones à l'étranger). Comme 78 % d'entre eux se destinent à l'enseignement du FLE, les autres souhaitant enseigner dans le primaire ou enseigner une autre langue [13], il existe un fort enjeu en termes de professionnalisation. L'objectif général du dispositif de formation est donc de sensibiliser les étudiants à la diversité en francophonie, tout en leur donnant des clefs de compréhension de la constitution de cette diversité, dans l'espoir qu'ils en tiennent ensuite compte dans leur pratique enseignante future, sous quelle que forme que ce soit.

En termes de contenu, la formation a cherché à réconcilier la dichotomie désormais traditionnelle (Pannier, 2018) entre francophonie comme « pratique sociale » (Martinez, 2013) et Francophonie institutionnelle, suivant une approche interdisciplinaire, dont rend compte le syllabus en annexe. Le module initial expose à la lumière des représentations sociale la conception de la langue qui préside à la formation, soit la linguistique variationniste, présentée ci-après. Cette linguistique variationniste constitue le fil directeur autour duquel se sont nouées les différentes notions ensuite abordées. En tant que travail final, les étudiants devaient réaliser une enquête sociolinguistique sur les représentations de la francophonie d'un public-cible de leur choix, sur le modèle de la présente recherche à laquelle ils étaient eux-mêmes soumis, dans une forme de mise en abyme à la fois méthodologique et réflexive. Leur enquête devait les faire passer du stade d'enquêté à enquêteur, point d'orgue du processus pour une mise à distance critique de leurs propres représentations.

Par ce biais et par d'autres activités (*cf.* annexe pour quelques illustrations), la formation visait ainsi à un processus d'objectivation [14] (Abric, 1994), qui « permet à un groupe social de rendre utilisable un objet nouveau, c'est-à-dire de résorber un excès de significations en les matérialisant » (Moscovici, 1976), pour l'appropriation concrète par les futurs enseignants de ce concept « francophonie » aux contours flous, dans des attitudes et pratiques, pédagogiques certes mais aussi sociales. Bien entendu, ce travail d'objectivation doit rester soumis à l'analyse critique pour éviter que cette naturalisation ne biaise pas une réalité en soi complexe en raison de sa nature idéologique. En effet, la francophonie plurielle à laquelle cette formation sensibilisait les étudiants conserve autant que la francophonie messianique francocentrée d'antan un

13. À une seule exception près.

14. Selon Abric (1994), le processus d'objectivation suit les trois étapes suivantes : construction sélective par filtrage et décontextualisation des informations ; structuration d'un « noyau figuratif » autour duquel se réorganise de manière plus simple et cohérente les informations filtrées et offrant un cadre de pensée efficient ; naturalisation, qui suppose que « le noyau figuratif prend alors pour le sujet un statut d'évidence, il est pour lui la réalité même, il constitue le fondement stable autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation » (*ibid.* : 21), jusqu'à se concrétiser dans l'usage.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

caractère idéologique, dont le formateur doit rester conscient sous peine de verser dans un discours didactique prescriptif exhortant à l'enseignement de la francophonie en classe de FLE [15]. Cette transposition didactique appelle donc un cheminement cognitif, individuel et collectif, par la mise en mots de cette notion abstraite, d'où a pu émerger un savoir commun partagé, à partir duquel chaque étudiant est invité à prendre une position singulière afin d'y mettre en cohérence son action.

2.3 Une autre conception de la langue : la linguistique variationniste au service de la francophonie

L'appréhension de cet objet si protéiforme (disciplinairement parlant mais aussi d'un point de vue strictement linguistique) que la francophonie par l'entrée sociolinguistique permet de réintroduire face à la norme structuraliste d'un français faussement homogène dans l'espace francophone les usages, comme autant de variations linguistiques et ce, jusqu'à la « variation inhérente », cette « hétérogénéité installée au cœur de tout dialecte propre, de tout système linguistique » qui oblige à « repenser la notion même de langue, et la forme de la grammaire comme ensemble de règles régissant tous les rapports linguistiques du locuteur-auditeur, donc le "multidialectisme" radical auquel il fait constamment face » (Encrevé, dans Labov, 1976 : 31). Autrement dit, elle invite à reconnaître « toute langue et toute culture comme constitutivement plurielles, hétérogènes, et en tension internes » (Beacco et Coste, 2017 : 35-36), comme le souhaitent les partisans de l'éducation plurilingue et interculturelle – parmi lesquels, en premier lieu, le Conseil de l'Europe. À rebours de la linguistique interne, envisageant la langue comme un système figé dans l'atemporalité, la linguistique variationniste (Labov, 1976 ; Milroy, 1980) – ou linguistique externe selon la fameuse distinction saussurienne – réinvestit la langue de sa réalité sociale, dans sa dynamique de changement. Or, l'idéologie du français standard, coïncidant avec le « français de référence » parisien de prestige (Meney, 2010) [16], variante valorisée normée, gomme cette dimension sociale.

> La norme (au sens de la « langue » que l'on doit parler) est [...] un discours d'autorité, fixé par une institution (d'État), chargée de créer une langue homogène faite pour être parlée par un usager idéal, une langue standard, de partout et de nulle part, uniforme, polie, débarrassée de toute « impureté » comme les régionalismes [...] [et] les innovations. (Boyer, 1996 : 21-22)

15. D'où une question au terme de la formation sur la neutralité de la formation : « ce cours vous a-t-il semblé chercher à promouvoir une idéologie particulière de la francophonie ou a-t-il adopté une approche objective et critique sur la francophonie ? » En effet, malgré un parti pris initial assumé, résolument favorable à l'introduction de la francophonie en cours de FLE et plus généralement au plurilinguisme – à condition toutefois de prendre en compte le contexte et les attentes des apprenants – la formation visait à ne pas rendre les apprenants prisonniers de ces représentations, aussi irénistes soient-elles. Pari réussi, si l'on en croit cette étudiante qui résume les commentaires sur ce point : « Mon impression personnelle est que ce cours véhiculait une idéologie particulière et que la diversité au sein de la francophonie était présentée de manière positive. Cependant, je ne pense pas que ce cours aurait été intéressant s'il avait été purement objectif : [...] son but était de nous sensibiliser à la francophonie (et à la Francophonie), de nous donner des points de vue et des outils supplémentaires en tant que futurs professeurs de FLE. Je pense qu'il tient à chacun d'entre nous d'intégrer ensuite ce que nous aurons vu durant ce cours à notre démarche d'enseignement ou non » (KP).

16. Le linguiste québécois Meney s'opposant quant à lui résolument aux endogénistes, qui préconisent la normalisation du français standard québécois pour remplacer au Québec le français standard parisien.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

La plupart des variations du français non-standard ont ainsi été abordées dans la formation : variation diachronique pour introduire la variation (à travers le temps, par la confrontation de textes en français de différentes époques) ; diatopique, évidemment (géographique : le joual, le nouchi [17], avec en outre d'autres langues romanes avec lesquelles le français est en contact, comme l'occitan) ; ouvrant à la variation diastratique (ou sociale : le vernaculaire, français « populaire » ou « langue des jeunes », Gadet, 2007 : 113-120) ; ce qui a amorcé une réflexion sur la variation diaphasique, liée à la situation de communication, appuyée sur une double dichotomie :

> - français écrit *vs* oral d'une part :
> J'ai toute ma scolarité, de manière plus ou moins consciente, trouvé que la langue que j'écrivais n'était pas la même que celle que je parlais ; la construction de la négation et le passé simple sont les deux points de la grammaire du français écrit qui m'ont marquée en ce sens. (KP)
>
> - français académique *vs* français courant d'autre part :
> Les jeunes [de banlieue] ont un répertoire multiple, et [...] cette langue des cités n'est qu'une variation parmi celles qu'ils possèdent. [...] Malgré le fait qu'une bonne partie des filles qui ont répondu à mon enquête pensent ne pas posséder deux parlers, en réalité elles possèdent deux variétés de langage, une pour l'université, et une autre pour le cadre plus familier. (FK)

La prise de conscience de ce type de variation entraîne des enjeux plus directement pédagogiques, favorables à une sociodidactique (Rispail, 2003) qui nécessite de prendre en compte dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue le contexte social et sociolinguistique dans lequel elle est parlée.

Autant de variations dont la mise en évidence facilite la valorisation de langues – ou variantes – souvent invisibilisées quand elles ne sont pas stigmatisées explicitement, relégitimant ce faisant leurs locuteurs dans une forme de glottothérapie, même si, comme le dit cette étudiante algérienne à propos de la colonisation, « certaines plaies ne se referment jamais et cette dernière en particulier saigne encore » (KT).

3 Une glottothérapie par la valorisation des langues minorées en et hors francophonie

3.1 Effet de décentrement par la prise de conscience de la variation en français

Le premier effet de la formation ainsi menée tient en la prise de conscience accrue de la francophonie comme réalité sociolinguistique caractérisée par la pluralité, au cœur même de l'intitulé du cours « francophonies contemporaines », que révèle la comparaison des mots clefs associés à la francophonie avant et après la formation. Entre

17. En opérant une distinction entre les « langues de France », telles que les définit la Délégation générale au français et aux langues de France, incluant les langues présentes sur le territoire français pour des raisons historiques, dans lien génétique avec le français, comme les langues de l'immigration (arabe, etc.), et les langues régionales ayant un substrat autre que le français (tel le breton, langue celtique).

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

ces deux temps s'est opérée une prise de conscience de l'existence de la francophonie, comme réalitée sociolinguistique, francophonie avec laquelle pourtant la plupart des étudiants avaient été préalablement en contact plus ou moins direct.

> je n'avais jamais réfléchi au fait que je prenais le français comme le français standard de Paris + et je me souviens qu'au premier cours : je définissais la francophonie comme les différents pays qui parlaient le français ↑ en prenant comme référence le français parlé à Paris sans justement assimiler cette francophonie à des variations différentes de français (HT)

Cette prise de conscience est surtout nette en ce qui concerne les variantes locales, comme le souligne dans la même intervention cette étudiante :

> ce cours m'a vraiment ouvert les yeux ++ m'a fait comprendre que [...] je ne pouvais pas penser le français sans considérer TOUTES ses variations + car en pensant comme ça + j'excluais toute une partie de la francophonie ↑ et avec ça toute sa diversité linguistique et culturelle (HT)

Cette prise de conscience est cependant particulière vive pour les parlers créoles, dont les liens génétiques avec le français n'avaient pas été conscientisés :

> j'ai [...] été en contact avec de nombreuses personnes parlant guyanais + notamment des camarades d'école [...] je n'avais pas conscience que c'était un + créole à base lexicale française ++ pour moi + c'était tout simplement une langue différente (AB)

Cette absence de reconnaissance de la variation s'étend même aux étudiants qui en sont eux-mêmes locuteurs :

> Étant née à la Réunion, j'étais en contact avec la langue réunionnaise en même temps que le français. [...] Avant le cours de francophonie, je ne pensais pas que la francophonie englobait les langues créoles également. (FK)

La prise de conscience d'une francophonie plus ouverte, qui englobe des variétés conservant pour autant leur identité propre comme le montrent bien les désignations comme langue à part entière (gwiyannen ; la langue réunionnaise), s'accompagne d'une évolution dans l'évaluation de la francophonie. Avant la formation, l'étude des mots-clefs associés à la francophonie révèle que deux tendances (représentées à part égale) coexistaient, s'articulant autour d'une opposition de paradigmes à la grande cohérence interne : la vision ethnocentrée *vs.* la vision multipolaire de la francophonie, auxquelles étaient attachées des représentations à la connotation antithétique. On peut schématiser les représentations des étudiants ainsi :

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

	VISION ETHNOCENTRÉE (52 %)	VISION MULTIPOLAIRE (48 %)
Géographie	France (Voire quelques pays/aires francophones du Nord, spécifiquement mentionnés) *Ex. : nation ; Belgique, Suisse, Québec*	Aires francophones (Généralement non-identifiées) *Ex. : aires géographiques ; espace ; territoires ; international*
Géopolitique	Politique	
	Avec une orientation coloniale négative	Avec une orientation institutionnelle neutre
Nombre	Surreprésentation de noms au singulier, souvent qualifiés par l'adjectif « français » *Ex. : langue / culture (française)*	Surreprésentation de noms au pluriel, associés au champ lexical de la diversité. *Ex. : complexe ; varié : diversité ; variétés*
Langue	Norme, écrit	Aucune mention (hormis « français »)
Culture	Littérature	Culture(s)
Connotations	**De neutre à négative** *Ex. : préservation ; conservateur ; influence*	**De neutre à méliorative** *Ex. : partage ; exotisme ; richesse*

Tableau 1 : Représentations des étudiants avant la formation à partir de l'étude des mots clefs associés à la francophonie

Hormis la convergence quant à la dimension politique de la francophonie (qui est cependant plus neutre pour la vision multipolaire), les deux modèles représentatifs initiaux répondent à deux logiques binaires (francophonie ethnocentrée/homogénéité *vs* francophonie plurielle/diversité) dont la multipolaire est bien plus valorisée. Seule une réponse cherche à concilier ces deux visions en associant « diversité » et « unité », adjoints au mot « cultures » (au pluriel). Si le mot « français » – au contenu ambigu selon s'il est employé comme nom (qui renvoie à la langue) ou adjectif (qualifiant le pays) – est commun aux deux visions, l'image de la langue demeure toujours très homogène : explicitement pour la vision ethnocentrée, qui en souligne le caractère normatif et scriptural ; mais aussi pour la vision multipolaire, car les seules mentions faites à la langue se réduisent à « français », d'où une uniformisation implicite de la langue. De plus, si l'accent est mis sur la diversité pour la francophonie multipolaire, elle se limite à la diversité culturelle, sans aucune prise en compte de la variation linguistique.

En revanche, à la fin de la formation, la même question (« Quels mots associez-vous à la francophonie désormais ? ») révèle un basculement quasi-total en faveur de la vision multipolaire, les 56,3 % d'étudiants affirmant par ailleurs avoir changé de position sur la francophonie correspondant peu ou prou au nombre d'étudiants ayant initialement une vision ethnocentrée. À l'exception de deux étudiants conservant une représentation (encore plus négative que précédemment, semble-t-il) de la francophonie, puissance coloniale de domination « discriminante » voire « déshumanisante », la quasi-totalité des étudiants associent désormais la francophonie à la diversité, objet de force louanges, comme le souligne l'augmentation hyperbolique des connotations positives liées aux valeurs humanistes et pacifiques désormais associées à la francophonie : partage, rapprochement, tolérance, émancipation, inclusion, laïcité, éducation, parmi lesquelles des « valeurs de surplomb » : égalité, solidarité et même amour (cité une fois) (Honneth, 2000), propres à une meilleure justice sociale. Plus aucun étudiant ne cite même la France (ni même aucun autre pays francophone nominativement) au profit de termes évoquant la communauté francophone. La pluralité s'ouvre en outre désormais aussi à celle de la langue avec plusieurs mentions à la « diversité

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

linguistique » et aux « français ». Il y a donc coïncidence entre la reconnaissance de la variation (notamment linguistique), le décentrement par rapport à un pôle central normatif – « il est important de se décentrer par rapport à son système de référence, d'autant plus lorsque l'on étudie une langue étrangère », note une étudiante – et une vision plus pacifiée de la francophonie. C'est sur cette base partagée que se fonde la revalorisation des variantes et langues minorées, en francophonie et au-delà.

3.2 Reconnaître la « diversité diversitaire » en francophonie comme re-légitimation des langues minorées

Si une formation à la francophonie par la sociolinguistique redonne au français son hétérogénéité intrinsèque, il convient néanmoins de veiller à éviter le piège de l'homogénéisation même de la diversité. D'un point de vue linguistique, cela revient à distinguer certes le français standard des français locaux ou régionaux non-standards (par exemple, le français québécois ou joual) mais aussi à distinguer à l'intérieur d'une variation linguistique d'autres variations internes. Ainsi, elle donne à voir le caractère faussement uniforme que peut représenter le « créole français », homogénéisé à tort malgré la grande variété des parlers créoles (Chaudenson, 1978). Plus encore, il convient d'envisager d'autres formes de variations (par exemple, le français oral *vs.* écrit ; académique *vs.* courant). C'est l'importance de cette « diversité diversitaire » (Debono, Huver et Peigné, 2013) qu'illustre le pluriel de l'intitulé du cours « francophonies contemporaines », alors même que le terme est généralement employé au singulier puisqu'il contient déjà le sème collectif, diversité au carré à laquelle la plupart des étudiants ont bien été sensibles, justifiant (à une exception près) ce pluriel inusuel en insistant notamment, au-delà de la variété culturelle, sur cette hétérogénéité linguistique interne :

> [Le pluriel a été choisi] peut-être pour justement accentuer le fait qu'il n'existe pas un seul français ou une seule variété de français mais bien plusieurs. (Anonyme)

> Selon moi cette marque du pluriel permet de montrer que la diversité est elle-même constituée de diversité. [...] De ce fait, il est justifié et nécessaire, « francophonie contemporaine » étant un intitulé trop réducteur. (Anonyme)

Reconnaître une réalité linguistique niée (ce qui passe notamment par la nomination d'une langue comptant comme une action fondamentale sur le statut en politique linguistique, préalable d'autres actions notamment plus juridiques) est une première étape de relégitimation, qui est par extension légitimation du locuteur lui-même. Elle s'accompagne d'une exigence de revalorisation, qui peut passer par la patrimonialisation pour les variantes en voie de disparition, pour le pataouète, ce parler populaire d'Algérie et d'Afrique du Nord, parlé par le grand-père :

> c'est quelque chose ++ qui est décrié ↓ + par exemple + ma grand-mère va dire que c'est une langue DÉCHIRÉE + que c'est une langue ++ qu'il baragouine + pour elle + mon grand-père baragouine ↓ donc ça m'a

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

> permis de prendre conscience à quel point ces langues étaient décriées + enfin + ce serait peut-être bien de les revaloriser + enfin + de ne pas les oublier ↓ ++ par exemple le pataouète + qui est en train de disparaître + qui a disparu + et qui disparaît avec les personnes qui le parlaient + qui vieillissent+ c'est IMPORTANT de garder les archives de ces langues ↑ + qu'une langue s'éteigne c'est triste ↓ mais ça arrive + mais qu'on en garde AUCUNE trace + je pense que c'est une erreur (RS)

Plus encore : former à la francophonie par la sociolinguistique est ainsi un moyen de donner à voir à ces futurs enseignants de langue le processus d'acclimatation linguistique (Calvet, 2007) en œuvre lorsqu'on déplace une langue hors de son territoire initial et qu'elle prend racine sur son nouveau sol :

> le français s'est TELLEMENT modifié + il s'est a-nne-xé + il a été ajouté à d'autres langues + qu'il est devenu AUTRE (JN)

C'est pourquoi, même lorsque « l'intercompréhension entre ces différentes formes n'est pas nécessairement assurée » (Calvet, 2007) et que les variantes ont pris statut de langue à part entière, cette formation à la francophonie permet de percevoir les effets de toute dévalorisation linguistique tout en laissant deviner :

> les prémisses de l'émergence de ce qui pourrait devenir, à long terme, de nouvelles langues, des langues françaises comme on parle aujourd'hui de langues latines, c'est-à-dire des langues qui auraient au français d'aujourd'hui les mêmes types de rapport que le français, l'italien ou le portugais ont au latin. (Calvet, *ibid.*)

Effet collatéral, cette revalorisation des langues minorées déborde cependant très largement la francophonie, touchant jusqu'aux langues premières des apprenants, que certains découvrent – par association – stigmatisées. C'est ainsi l'occasion d'un retour sur soi – « quelque part, c'était aussi une manière de m'étudier moi », affirme FK – et comme le souligne aussi un étudiant serbophone (locuteur d'une variante du Sud) qui, suite à la formation, a fait une recherche sur lui (hors de toute demande universitaire) :

> Serbie a des variantes + les variantes serbes sont au-ssi intégrées dans la serbophonie ↑ donc + pour moi + c'était une découverte ↑ grâce à ce cours [qui m'a] également permis d'élargir mes recherches sur ma PROPRE origine (UG)

Au terme d'un cheminent intellectuel personnel, c'est donc une revalorisation de ce qu'ils désignent encore comme « leur dialecte » (LF) qui a lieu, celui-ci étant érigé soudain au rang de variante digne d'intérêt :

> quand on me demandait [avant le cours] si je parlais arabe + je répondais NON ↑ je ne parle pas arabe + je parle jus :te le dialecte de mon pays (signe d'irritation) + alors que le dialecte de mon pays + c'est QUAND

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

> MÊME l'arabe + sa racine ↑ c'est l'arabe ↑ et puis c'est la langue qui est parlée dans ce pays-là + on ne parle pas l'arabe littéraire + là-bas ++ donc oui ↑ en fait ↑ je parle le TUNISIEN ↑ et voilà ↑ donc + au lieu de dire à chaque fois + non je ne parle pas arabe, je parle le tunisien ↓ (voix plus basse) + ben SI (haussement du niveau sonore) JE PARLE ARABE ++ mais l'arabe de mon pays (sourire) + pas l'arabe littéraire (OI)

S'opère dans ce jeu de polyphonie une revendication de la valeur de sa langue minorée, que la locutrice semble se réapproprier, à savoir l'arabe tunisien. L'exigence de reconnaissance de la diversité en francophonie est ainsi généralisée à l'ensemble des langues – même celles qu'ils ne parlent pas mais qui subissent une péjoration dans leur pays.

> moi + je suis Algérienne + et en Algérie + y a le français l'arabe et le kabyle + et c'est vrai que le kabyle + comme langue + mais aussi comme culture et comme origine ↓ + on va dire (légère gêne) + comme identité + est plus minoré (gêne) ++ oui ++ plus minoré que l'identité arabe + que la langue arabe (KT)

En somme, revaloriser la francophonie plurielle par la sociolinguistique semble participer pleinement de la revalorisation de l'ensemble des langues minorées, par glissement, pour une meilleure écologie linguistique, bien au-delà de la francophonie : et à travers les langues, ce sont les locuteurs qui sont revalorisés.

3.3 Lutter contre la honte sociolinguistique : vers une acceptation de (la pluralité en) soi

« La langue a cette merveilleuse particularité d'être à la fois facteur d'identité et instrument de communication » (Maalouf, 1998 : 172). Le lien entre langue et identité a maintes fois été démontré par les chercheurs (Billiez, 1985 ; Zarate *et al.*, 2008), d'autant plus depuis qu'il est entendu que la langue est un marqueur social fort, ce qui n'échappe pas aux étudiants : « Mes représentations de départ étaient que les filles des quartiers ont un parler bien à elles qui marque leur identité et leur appartenance à ce quartier-là. [...] Ces parlers-là sont perçus par les locutrices comme clairement inférieurs au français standard qu'elles jugent ne pas maitriser. [...] Elles dévalorisent leur parler et se sentent inférieures aux autres » (KT). Ainsi, une meilleure valorisation de sa langue première ou de la variante employée usuellement permet de réconcilier ces deux identités, linguistique et sociale. Dès les débuts de la sociolinguistique, Labov (1976 : 200-201) avait bien mis en évidence l'insécurité linguistique, aussi présent en francophonie (Calvet et Moreau, 1998), ce sentiment de malaise suscité par la conscience plus ou moins claire par le locuteur de l'existence de marqueurs sociolinguistiques négatifs attachés à sa façon de parler, en rupture avec la langue légitime sur le marché linguistique,

> [cet] espace social hétérogène, [...] lieu de censures et quelquefois d'autocensure, d'évaluations plus ou moins explicites ou diffuses, qui vont [...]

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

> du haut de gamme chèrement acquis et valorisé (langue soutenue) au bas de gamme à la portée de tous et donc discrédité (langue « relâchée » ou « vulgaire ») ou encore stigmatisé. (Boyer, 1996 : 29)

Cette primauté accordée à la norme valorisée face aux variantes populaires comme locales, les deux espaces géographique et social coïncidant bien souvent, entretient une forme de honte sociale dont rend bien compte cet extrait de *La Place* d'Annie Ernaux :

> Pour mon père, le patois était quelque chose de vieux et de laid, un signe d'infériorité. Il était fier d'avoir pu s'en débarrasser en partie, même si son français n'était pas bon, c'était du français. [...] Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers, d'aussi mauvais effet que de lâcher un pet. (Ernaux, 2011 : 458-459)

Cette « culpabilité sociolinguistique » (étudiée en occitanophonie par Lafont, 1971) portée par les locuteurs de variantes minorées en francophonie, ou par les générations précédentes, fait l'objet *via* la formation d'une réévaluation. Ainsi, de l'étudiante dont le grand-père parlait pataouète, élevée dans le culte de la « ++ be :lle langue ++ », qui s'enthousiasme en ces termes : « HONNÊTEMENT + je suis devenue TRÈS fière de cette partie de ma famille » (RS).

Si une glottophobie (Blanchet, 2016) – ou discrimination linguistique – perdure par rapport aux langues régionales en France [18], les tensions sont cependant surtout manifestes pour les locuteurs issus d'un milieu socialement plus populaire très stigmatisé, notamment à l'université :

> ayant moi-même grandi dans une variation francophone ↑ qui est la langue de banlieue + et qui m'a créé clairement une insécurité + que je pouvais dire ++ sociale ↓ dans le sens qu'on m'a toujours mis des étiquettes dans le fait que je ne m'exprimerai jamais mieux que quelqu'un qui vient par exemple de Paris + ou alors que j'aurai des expressions inadaptées + dans n'importe quel contexte + même amical d'ailleurs ++ [...] cette insécurité + et [...] ce problème ↑ de vouloir faire des clichés + pour se MOQUER et pouvoir RABAISSER une variante francophone + [...] va engendrer le fait que le français normé va toujours rester SUPÉRIEUR + dans l'esprit des gens ↑ (KL)

Pour les étudiants issus des DOM-TOM, la prise en compte de langues minorées en classe a eu comme un effet de réparation d'une injustice scolaire, comme s'en réjouit cette étudiante qui a particulièrement apprécié :

> qu'on ait mis en avant le CRÉOLE + le phénomène de créolisation et les territoires créoles + pour moi + c'était TELLEMENT important +

18. Comme l'illustre par exemple la récente polémique suscitée par l'homme politique J.-L. Mélenchon le 18 octobre 2018, tournant en dérision l'accent du Sud-Ouest d'une journaliste et demandant à la cantonade « Quelqu'un a-t-il une question formulée en français ? »

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

> parce que dans TOUTE ma scolarité + on nous en a jamais parlé + alors que ben ça fait partie des langues de la France ↑ mais qu'elle-même ne souhaite pas mettre en avant + et que certains créoles aussi ne veulent pas mettre en avant ↓ ça permet aussi de faire découvrir aux AUTRES + qui sont QUE Français + qui connaissent QUE le français + qui ont grandi en France + de leur faire découvrir tout ça (YA)

Le désamorçage de l'insécurité linguistique va même au-delà de la langue première, et peut toucher l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire, comme pour cette étudiante qui révèle avoir toujours été « complexée » dans son apprentissage du japonais, sa langue de spécialité qui ne s'est « jamais sentie bonne en japonais + jamais sentie comme parlant le japonais + alors qu'[elle a] appris avec ce cours que SI ↑ EN FAIT ++ [...] y a pas à être complexé ↑ », affirme-t-elle (à raison) en soulignant la relativité des notes par rapport aux compétences linguistiques auxquelles elle accorde désormais la primauté, montrant à quel point l'évaluation scolaire et universitaire entretient cette insécurité, notamment en mettant en exergue un modèle de locuteur natif idéal impossible à atteindre. Et de finir : « donc OUI + j'estime aujourd'hui ↑ que + grâce à ce cours ↑ + que je parle LE fran :çais + LE dialecte tu-ni-sien+ L'AN-glais + L'ES-pa-gnol et puis le JAPONAIS » (OI).

En somme, la prise de conscience des rouages sociaux en jeu dans ce marché des langues provoque une reconsidération de soi, comme locuteur, suivant un rapport moins passionnel à une norme qui peut être vécue comme coercitive, plus encore assurément pour les locuteurs porteurs d'une histoire douloureuse avec le français, en particulier marquée par la colonisation.

> parce qu'on est partis + en fait + à la recherche ++ c'est-à-dire que nous-mêmes + on est partis faire des fiches sur des variantes du français [19], etc. + et du coup + pour ma part + c'est le cas + j'en suis venue à me demander mon rapport à la francophonie + et ça a changé + quoi + parce que + étant Algérienne + et ++ la culture et la langue française a tellement impacté sur la langue et la culture en Algérie que ++ je ++ (hésitation) voilà ↑ + ÇA FAIT PARTIE DE MOI (ton très affirmatif) ++ alors qu'avant + je me disais ++ je me disais que c'était quelque chose qui n'était pas Algérien ↓ je me disais que c'était quelque chose qu'on nous avait RAJOUTÉ + voilà ↑ comme ça ↑ posé là + alors que non ↓ oui ça s'est CERTES fait dans un contexte de colonisation ↑ mais c'en est venu à ne faire QU'UN avec l'arabe (insistance) + et voilà ↑ c'est quelque chose que + on va dire + que maintenant je célèbre davantage ++ contrairement à avant (JN)

En accord avec les théories d'Edgar Morin (1999) qui exhorte à « enseigner la condition humaine », il y a une forme de réconciliation avec la complexité de l'identité

19. Une des activités du cours consistait en effet en la création d'une base de données de variations linguistiques du français, diatopiques ou diastratiques. Plusieurs entrées étaient ainsi proposées parmi lesquelles une approche historique et géopolitique de la langue et une comparaison entre le français standard et la variation aux niveaux lexical, syntaxique et phonétique.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

linguistique en soi, de la « pluralité de l'acteur » (Lahire, 1999) que porte tout locuteur, et plus encore dans les sociétés multilingues.

> L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est devenu impossible d'apprendre ce que signifie être humain. Il faut la restaurer, de façon à ce que chacun, où qu'il soit, prenne connaissance et conscience à la fois de son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains. (Morin, *ibid.* : 2)

Ce faisant, une formation à la francophonie à l'aune de la sociolinguistique semble offrir un terrain favorable à gagner la lutte pour la reconnaissance (concept hégélien repris par le philosophe et sociologue allemand Honneth, [1992] 2000) : « une méconnaissance générale sur la francophonie impacte la valorisation de la pluralité constitutive de l'identité et conditionne la valeur accordée au regard sur soi et sur l'Autre » dit une étudiante (XS). Cette reconnaissance de la variété en francophonie donne à voir la singularité de l'autre, que l'on peut être tenté de réduire à un autre soi quand on ne le nie pas complétement, et finalement à sa propre singularité, ontologiquement plurielle.

4 Conclusion

Alors que l'idéologie de la francophonie contemporaine est à la revalorisation de la diversité, dans les pratiques sociales comme pédagogiques, la variation linguistique en francophonie reste encore très minorée au profit du français standard normé. Or, une formation des futurs enseignants de FLE – action sur le statut par l'implantation dans le système éducatif – ferait figure de levier fondamental pour promouvoir une francophonie véritablement plurielle, échappant à un héritage glottophobe propre à attiser sinon des conflits sociaux, du moins des tensions identitaires. Ce faisant, c'est au service d'une politique d'écologie linguistique fondée sur la revitalisation des français du monde que se mettrait une telle formation, mais aussi des autres langues minorées. La reconnaissance des variantes minorées du français (mais pas seulement) participerait à soulager la blessure infligée par la négation sociale d'une façon de parler, d'une langue où s'ancre la parole individuelle.

Au-delà de la formation à la francophonie telle que nous l'avons ici présentée se pose évidemment la question de la transmutation de ces acquis en compétences professionnelles, dont les prolongements seront manifestes dans l'agir professoral. En effet, la résistance à la variation en didactique du FLE (et du FLM) laisse peu de place à l'hétérogénéité en classe de langue. Or, la formation à la francophonie par la sociolinguistique tend à sensibiliser ces futurs enseignants d'une part à une l'éducation plurilingue et interculturelle « où trouvent place langue de scolarisation, langues étrangères et, selon les contextes, langues régionales, langues minoritaires, langue de la migration, ainsi toujours que les langues et variétés linguistiques dont sont les porteurs » les apprenants (Beacco et Coste, 2017) et d'autre part à une sociodidactique (Dabène, 1990 ; Rispail, 2003 et 2006) ménageant davantage de place au français tel

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

qu'on le parle, par l'intégration des variations diatopiques et surtout diastratiques. De *l'Homme pluriel* (Lahire, *ibid.*) à l'*Homme rapaillé*[20], du nom du recueil de poésie de l'auteur québécois militant Gaston Miron (1970), il n'y a finalement peut-être qu'un pas !

Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1997) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France.

ANDERSON, B. (1983) : *Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-New-York : Verso.

AILARD-POESI, F. & PERRET, V. (2003) : « La Recherche-action », Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, Caen : EMS, p. 85-132.

BEACCO, J.-C. & COSTE, D. (2017) : *L'Éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris : Didier.

BEAUD, S. & WEBER, F. (2010) : *Guide de l'enquête de terrain* (4e éd. augmentée), Paris : La Découverte.

BLANCHET, P. (2016) : *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris : Éditions Textuel.

BILLIEZ, J. (1985) : « La langue comme marqueur d'identité », dans *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n° 2, Décembre 1985, Générations nouvelles, p. 95-105.

BOURDIEU, P. (2001) : *Langue et pouvoir symbolique*, Paris : Points.

BOYER, H. (1996) : *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris : Dunot.

CALVET, L.-J. (1974) : *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris : Payot.

CALVET, L.-J. & MOREAU, M.-L. (1998) : *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : CIRELFA, Didier.

CALVET, L.-J. & DUMONT, P. (dir.) (1999) : *L'Enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.

CALVET, L. (2007) : « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde », *Hérodote*, 126(3), p. 153-160.

CERTEAU, M. (de), J. D. & REVEL, J. (1975/2002) : *Une Politique de la langue*, Paris : Folio histoire.

CHAUDENSON, R. (dir.). (1978) : *Langue française*, *n° 37. Les parlers créoles*, Paris : Armand Colin.

CHANE-DAVIN, F., LALLEMENT, F. & SPAËTH, V. (2018) : « Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies... », *Recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies*, *Le Français dans le monde*, *Recherches et applications* n° 64, coord. par Chane-Davin, Fatima, Lallement, Fabienne & Spaëth, Valérie, juillet 2018, p. 9-11.

CHANTEFORT, P. (1976) : « Diglossie au Québec, limites et tendances actuelles », *Langue française*, *n° 31, Le Français au Québec*, sous la direction de Jean-Claude Corbeil et Louis Guilbert, p. 91-104.

CHARLIER, B. (2005) : « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, *31* (2), p. 259–272.

CHEVALLARD, Y. (1985) : *La Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CROS, I. (2016) : *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

CUQ, J.-P. (2018) : « La francophonie peut-elle être un objet didactique ? », *Recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies*, *Le Français dans le monde*, *Recherches et applications* n° 64, coord. par Chane-Davin, Fatima, Lallement, Fabienne & Spaëth, Valérie, juillet 2018, p. 14-27.

20. Rapailler : du québécois, rassembler, glaner. Le terme évoque le projet de rassemblement d'un peuple initié par le poète autour d'une langue poétique, caractérisée par son oralité, son tour populaire et ses québécismes.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

CUQ, J.-P. (dir.) (2016) : *Enseigner le français dans le monde. Le libre blanc de la FIPF*, Sylvain-les-Moulins, GERFLINT, Essais francophones, vol. 3.

DABENE, L. (1990) : « Pour une didactique de la variation », dans *Variations et rituels dans la classe de langue*, Paris : CREDIF-Hatier.

DEBONO, M., HUVER, E. & PEIGNE, C. (2013) : « Figures et traitements de la diversité », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 10-3

DOUGLAS Fir.Group. (2016) : « A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World », *The Modern Language Journal*, Volume 100, Issue S1, Supplement : Celebrating 100 Years of The Modern Language Journal, p. 19-47.

ENCREVE, P. (1976) : « Labov, linguistique, sociolinguistique », Préface de W. Labov, *Sociolinguistique*, Paris : Les Éditions de Minuit, p. 9-35.

GADET, F. (2007) : *La Variation sociale en français, nouvelle édition revue et augmentée*, Paris : Ophrys.

GADET, F. (dir.) (2017) : *Les Parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, Paris : Ophrys.

HAZAEL-MASSIEUX, G. (1978) : « Approche socio-linguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe », dans *Langue française*, *n° 37, Les parlers créoles, sous la direction de Robert Chaudenson*, p. 106-118.

HONNETH, A. (2000) : *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris : Cerf.

JODELET, D. (2003) : « 1. Représentations sociales : un domaine en expansion », D. Jodelet, *Les Représentations sociales*, Presses Universitaires de France « Sociologie d'aujourd'hui », 2003 (7e éd.), p. 45-78.

LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris : Les Éditions de Minuit.

LAFONT, R. (1997) : « Pour retrousser la diglossie », *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérique*, Paris : L'Harmattan.

LAHIRE, B. (2001) : *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin.

LALLEMENT, F. (2018) : « Enseigner la Francophonie ? Enseigner les francophonies... un essai d'analyse d'une injonction complexe », *Recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies*, *Le Français dans le monde*, *Recherches et applications* n° 64, coord. par Chane-Davin, Fatima, Lallement, Fabienne & Spaëth, Valérie, juillet 2018, p. 42-54.

MAALOUF, A. (1998) : *Les Identités meurtrières*, Paris : Grasset.

MARTINEZ, P. (dir). (2013) : *Dynamique des langues, plurilinguisme et francophonie en Asie de l'Est. La Corée*, Paris : Riveneuve Éditions.

MENEY, L. (2010) : *Main basse sur la langue. Idéologie et interventionnisme linguistique au Québec*, Montréal : Liber.

MILROY, L. (1980) : *Language and social network*, England : Blackwell.

MORIN, E. (1999) : *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Unesco.

MOSCOVICI, S. (1976) : *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF.

MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. (2013) : *Le Texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*, Thèse doctoral de Linguistique, Université d'Angers, 2013. https://tel.archives-ouvertes.fr

NARCY-COMBES, J.-P., BERTIN, J.-C., NARCY-COMBES, M.-F., & MIRAS, G. (2014) : « Apport des savoirs savants en didactique des langues : modélisation ou transposition ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *La transposition en didactique du FLE et du FLS,* Paris : CLE International.

NARCY-COMBE, J.-P. & NARCY-COMBE, M.-F. (2019) : *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*, Paris : Didier Érudition.

NOUTCHIE NJIKE, J. (2003) : *Civilisation progressive de la francophonie, 500 activités*, Paris : CLE International.

RISPAIL, M. (2003) : *De l'étude d'une langue minorée à une sociodidactique des langues*, Paris : l'Harmattan.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

RISPAIL, M. (2006) : « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », *AIRDF, La lettre de l'association* n° 38, 2006-1, p. 5-12.

PANNIER, A. (2018) : « Nouveau projet, nouveaux besoins de formation. Comment inscrire le projet francophone dans un parcours académique de formation ? », *Recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies*, *Le Français dans le monde*, *Recherches et applications* n° 64, coord. par Chane-Davin, Fatima, Lallement, Fabienne & Spaëth, Valérie, juillet 2018, p. 175-188.

PROVENZANO, F. (2006) : « La "francophonie" : définitions et usages », *Quaderni*, *n° 62, Hiver 2006-2007. Le thanatopouvoir : politiques de la mort*, p. 93-102.

PRUDENT, L. (2006) : « Diglossie et interecte », *Language, n° 61. Confrontation de l'homogénéité de la norme française face aux variétés des usages francophones : caractère arbitraire/idéologique de la norme*. DOI : \url{https://doi.org/10.3406/quad.2006.1707}

SENGHOR, L. S. (1962) : « Le français langue de culture », *Esprit,* n° 311, novembre 1962, p. 836-844.

SINGLY, F. (de) (2016) : *Le Questionnaire* (4e éd.), Paris : Armand Colin.

SPAËTH, V. (2018) : « Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie », *Recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies*, *Le Français dans le monde*, *Recherches et applications* n° 64, coord. par Chane-Davin, Fatima, Lallement, Fabienne & Spaëth, Valérie, juillet 2018, p. 28-41.

TURPIN, B. (2006) : « Le terme francophonie dans les dictionnaires de langue », *Convergences francophones, Encrage*, p. 111-122.

YOUX, S. (2016) : « La commission de français langue maternelle (CFLM) », *Enseigner le français dans le monde. Le libre blanc de la FIPF*, Sylvain-les-Moulins, GERFLINT, Essais francophones, vol. 3, p. 17-32.

ZARATE, G., LEVY, D. & J. KRAMSCH, Cl. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme ?,* Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Documents officiels :

Macron, Emmanuel. (2018) : *Discours du président de la République à l'Institut de France pour la stratégie sur la langue française*, 20 mars 2018. Disponible sur https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-linstitut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme

Duvernois, Louis et Lepage, Claudine. (2017) : *Rapport d'information du Sénat n° 436 fait au nom de la Culture, de l'Education et de la communication sur l'avenir de la francophonie. Francophonie : un projet pour le 21e siècle*, par M. Louis Devernois et Mme Claudine Lepage.

BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège

Pouria Amisrshahi (2014) : *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires étrangères de l'Assemblée nationale n° 1723, Pour une ambition francophone*, par M. Pouria Amisrshahi (2014).

Attali, Jacques. (2014) : *Rapport au Président de la République, La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable,* M. Jacques Attali (2014).

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614

ANNEXE :
Tableau récapitulatif[21] des modules de la formation « francophonies contemporaines »

	OBJECTIFS	DISCIPLINE(S)	CONCEPT(S)	EXEMPLE DE TÂCHES	
Représentations sur la F/francophonie : le français en contact	Mettre en évidence ses propres représentations sur la F/francophonie	Psychologie sociale Sociolinguistique	Représentations sociales FOCUS : la variation linguistique	Répondre à deux questionnaires portant sur ses représentations (en amont/aval) Ex. : déterminer à quel degré un discours dans une variation du français est « du français ».	**ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉTUDIANTS** Récolter et analyser les représentations d'un public-cible sur la francophonie (tâche finale)
Diffusion du français : de la francophonie à la Francophonie	Comprendre la dynamique d'expansion du français en France et dans le monde et les principaux agents institutionnels	Histoire Géopolitique	F/francophonie FOCUS : Variation diachronique du français	Analyse des discours (Senghor/Macron/OIF) pour mettre en évidence l'évolution de l'idéologie de la francophonie (1962 - 2018) Traduire en français standard un extrait des *Serments de Strasbourg* (842) et de *Gargantua* (Rabelais, 1534)	
Le français, les français : la créolisation des langues	Découvrir le phénomène de créolisation des langues et les langues ayant le français comme substrat (créoles historiques et autres variantes)	Linguistique	créolisation # créole FOCUS : Variation diatopique	Faire une fiche descriptive sur une variante diatopique ou diastratique du français suivant une approche contrastive (histoire, lexique, syntaxe, phonétique) Constituer de manière collective un glossaire de la francophonie	
Gérer le contact des langues en francophonie : les politiques linguistiques	Comprendre les moyens d'action pour agir sur la langue et sur les langues	Politique linguistique et éducative	diglossie glottophobie FOCUS : Variante diastratique	Imaginer une action de politique linguistique visant à réhabiliter une variante minorée	
Enseigner le FLE/S	Découvrir comment la francophonie est enseignée dans les manuels et créer ses propres ressources pédagogiques	Didactique	FLE / FLS FOCUS : toute variation (au choix de l'étudiant)	Élaborer (et tester) une séquence pédagogique sur la francophonie	
LE GRAND DÉBAT : MISE EN COMMUN ET ECHANGES À PARTIR DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE **FOCUS : Variation diaphasique**					

21. Ce récapitulatif, très schématique, ne rend compte que très partiellement du contenu de la formation en le présentant de façon sommaire. En particulier, les frontières thématiques, disciplinaires et conceptuelles sont évidemment bien moins poreuses que ce tableau ne le laisse paraître. Il nous semble cependant qu'il méritait de figurer ici, en guide d'illustration, de l'approche didactique suivie, une parmi tant d'autres possibles.

Published in : Hodieb, L. (dir.) (2021), *Plurilinguisme et tensions identitaires. Discours, représentations et médiations*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003614, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003614