



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e letterature europee, americane e postcoloniali

Tesi di Laurea

**Enseigner *le français* ou *les français* ?
La place de la variation dans
les méthodes d'enseignement**

Pour une méthode de FLE décentralisée et ouverte aux variations

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Marie-Christine Jamet

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureando

Giacomo Marangoni

Matricola 866007

Anno Accademico

2017 / 2018

Résumé

Notre mémoire traite du paradoxe selon lequel, bien que le français soit une langue internationale, encore aujourd'hui la didactique du FLE en Italie ne prend pas en compte sa dimension mondiale et continue à être pratiquée selon un paradigme assez franco-centré, c'est-à-dire en se limitant à considérer le français et la culture du seul Hexagone. Les deux premiers chapitres mettent en évidence l'existence effective de ce problème. En effet, en offrant une description des origines, de la diffusion et des variations de la langue française, le premier chapitre met en lumière sa présence multiforme dans le monde. Le deuxième, toutefois, montre que son enseignement/apprentissage dans les cycles éducatifs préuniversitaires italiens se caractérise par un francocentrisme aussi bien culturel que linguistique : en analysant les manuels de français les plus utilisés dans les collèges et les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes, nous avons constaté la carence de références culturelles sur la francophonie et l'absence d'une prise en compte sérieuse des phénomènes variationnels. Voilà pourquoi, dans le but de promouvoir la création d'une méthode de FLE décentralisée et qui intègre la dimension sociolinguistique du français, nous exposons dans le troisième chapitre quels seraient les avantages d'un tel renouvellement et quelles seraient des pistes didactiques possibles.

Abstract

La nostra tesi tratta del paradosso secondo cui, nonostante il francese sia una lingua internazionale, ancora oggi la didattica del FLS in Italia non prende in considerazione la sua dimensione mondiale e continua a essere praticata secondo un paradigma alquanto franco-centrato, ossia limitandosi a considerare la lingua e la cultura puramente francesi. I primi due capitoli dimostrano l'esistenza effettiva di tale problema. Infatti, offrendo una descrizione delle origini, della diffusione e delle variazioni della lingua francese, il primo capitolo evidenzia la sua presenza pluriforme a livello mondiale. Il secondo, tuttavia, illustra che il suo insegnamento/apprendimento nei cicli educativi pre-universitari italiani è caratterizzato da un francocentrismo tanto culturale quanto linguistico: analizzando i manuali di francese più utilizzati nelle scuole secondarie di I grado e nei licei linguistici dei capoluoghi italiani, abbiamo constatato la carenza di riferimenti culturali sulla francofonia e l'assenza di una seria integrazione riguardante le variazioni linguistiche. Ecco perché, allo scopo di promuovere la creazione di manuali per il FLS decentralizzati e integranti la dimensione sociolinguistica del francese, esponiamo nel terzo capitolo quali sarebbero i vantaggi di un tale rinnovo e quali sarebbero delle piste didattiche possibili.

Tables des matières

Introduction générale	7
Chapitre 1. La présence multiforme du français dans le monde	9
Introduction	9
1.1. Origines et évolution du français à travers les siècles	11
1.2. La langue française dans le monde	20
1.3. Les variations de la langue française	28
Conclusion	35
Chapitre 2. Les variations du français et la francophonie dans la didactique du FLE en Italie : un état des lieux	37
Introduction	37
2.1. Les manuels de français dans les collèges des capitales régionales italiennes	39
2.1.1. Le manuel <i>Jeu de mots</i>	39
2.1.2. Le manuel <i>À merveille !</i>	43
2.1.3. Le manuel <i>C'est clair !</i>	45
2.2. Les manuels de français dans les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes	48
2.2.1. Le manuel <i>Eiffel en ligne</i>	50
2.2.2. Le manuel <i>Café monde</i>	53
2.2.3. Le manuel <i>Étapes</i>	55
2.2.4. Les anthologies littéraires <i>Littérature & culture, La grande librairie, Écritures et Avenir</i>	58
Conclusion	62
Annexes	66
1. Carte géographique montrant les 20 capitales régionales italiennes	66
2. Nombre total d'établissements contrôlés dans chaque capitale régionale italienne	67
3. Collèges des capitales régionales italiennes par édition employée	67
4. Lycées linguistiques des capitales régionales italiennes par édition employée (Manuels de langue)	70
5. Lycées linguistiques des capitales régionales italiennes par édition employée (Manuels de civilisation/littérature)	71
Chapitre 3. Pour un renouvellement des méthodes de FLE : décentration et ouverture à la variation	73
Introduction	73
3.1. De quoi ce francocentrisme dépend-il ?	75
3.2. Pourquoi renouveler l'enseignement du Français langue étrangère ?	80
3.2.1. D'une représentation négative à une représentation positive	81
3.2.2. Pour une compétence communicative plus efficace	83
3.2.3. Pour une compétence interculturelle élargie	85
3.3. Des pistes didactiques possibles	88
3.3.1. Construire une idée de la francophonie chez les apprenants	88
3.3.2. Sensibiliser les apprenants à l'existence des variations	91

Conclusion	99
Conclusion générale	103
<i>Une didactique du FLE qui demeure franco-centrée et mononormative</i>	103
<i>Pourquoi et comment renouveler les méthodes de FLE</i>	104
<i>Quelles perspectives pour les anthologies littéraires ?</i>	106
Bibliographie	109
Sitographie	113
Index des images, tableaux et graphiques	115

Introduction générale

Ce qu'on appelle *francophonie* aujourd'hui ce n'est pas cet espace incertain à la périphérie de la France laquelle en serait le centre, c'est la langue française elle-même qui est devenue le centre de toutes les nations et de tous les peuples où elle a fait souche dans sa *variété* étourdissante. C'est cela la francophonie, [...] et la France doit aujourd'hui s'enorgueillir d'être au fond un pays parmi d'autres qui apprend, parle, écrit en français, et c'est aussi ce *décentrement* qu'il nous faut penser. Notre langue française, si souvent encore représentée comme un jardin aux allées rectilignes, est devenue ce lieu partagé qui a épousé progressivement les inflexions de la planète. [...] Le français s'est au fond émancipé de la France, il est devenu cette *langue monde*, cette langue archipel parce que d'autres langues se parlent dans des continents immenses et des centaines de millions de nos concitoyens la partagent mais il est peu de langues qui se parlent dans cet archipel monde qui est le nôtre.

Emmanuel Macron, 20 mars 2018

Dans son discours tenu à l'Académie française à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie du 20 mars 2018, le président Emmanuel Macron a présenté sa stratégie pour promouvoir la langue française dans le monde. Avant d'exposer ses ambitions et ses mesures pour améliorer l'enseignement du français et renforcer sa place au niveau international, il explique ce qu'est la langue française aujourd'hui par le passage cité ci-dessus. Tout d'abord, la langue française est « francophonie » car son usage est partagé par de nombreux pays dans le monde. Elle est aussi « variété » car elle s'est adaptée aux différentes cultures qu'elle exprime. Ensuite, elle est « décentrement » : étant une langue en partage, elle ne *représente* pas exclusivement la France mais toute la communauté des pays francophones. Enfin, elle est « langue monde » car non seulement elle a le privilège d'être présente sur les cinq continents, mais elle est aussi la langue de travail de plusieurs organisations internationales, la langue de médias globaux très importants, l'une des deux langues des Jeux Olympiques et la langue la plus utilisée après l'anglais dans la diplomatie, en particulier la diplomatie européenne.

Ces mots « francophonie », « variété », « décentrement » et « langue monde », que nous avons soulignés dans la citation et qui concernent la langue française sont aussi les mots clés qui sous-tendent notre travail. En effet, nous avons voulu vérifier si dans la didactique du FLE en Italie la langue française est enseignée en tenant compte de sa dimension mondiale et pluriculturelle que nous venons de décrire. En Italie, le français est-il étudié selon une perspective décentrée mettant en valeur aussi son rapport à l'espace francophone extra-hexagonal ? Son statut de langue internationale est-il mis en évidence ? Et sa dimension variationnelle est-elle présentée aux apprenants ?

Pour montrer que la langue française est en fait mondiale et multiforme, nous avons consacré le premier chapitre de ce mémoire à une description synthétique de sa diffusion au niveau global et de sa variation selon les différents axes diachronique, diaphasique, diastratique, diatopique et diamésique. Cette présentation était nécessaire pour montrer les caractéristiques véritables du français : loin d'être une langue strictement hexagonale et complètement homogène, elle est l'expression de nombreuses cultures à travers le monde et se caractérise par une pluralité de formes différentes.

Une fois ces évidences exposées, nous avons conduit une recherche dans l'enseignement secondaire italien de I^{er} et II^e degré pour voir si la francophonie (variation diatopique) et les variations diaphasiques constituaient ou non des objets d'étude. Tout d'abord, nous avons identifié quels étaient les manuels de français les plus utilisés dans les collèges et les lycées linguistiques des 20 capitales régionales italiennes. Ensuite, nous avons analysé le contenu de ces manuels pour dresser un état des lieux sur la place effective consacrée à la francophonie et aux variations linguistiques.

Notre état des lieux révélant l'existence d'une tendance francocentriste dans l'actuelle didactique italienne du FLE, nous avons conçu le chapitre final de manière à encourager la création de méthodes décentrées et qui intègrent des exemples de variation diatopique et diaphasique. Après avoir réfléchi sur les causes possibles de ce francocentrisme concernant l'enseignement actuel du FLE, nous avons exposé les intérêts qui découleraient d'une « francophonisation » des méthodes et de leur ouverture à la dimension sociolinguistique du français. Finalement, en proposant des pistes didactiques possibles, nous avons essayé d'indiquer comment un tel renouvellement des méthodes pourrait être concrètement effectué.

1. La présence multiforme du français dans le monde

Introduction

Ce premier chapitre vise à présenter la langue française et à en promouvoir une image non seulement liée à la France, qui reste pourtant son territoire originaire, mais liée aussi au contexte international et en particulier à l'espace francophone dans sa diversité. Voilà le sens de notre titre qui s'inspire d'ailleurs d'un discours tenu à l'Université de Pékin par le Secrétaire perpétuel de l'Académie française, Hélène Carrère d'Encausse, lors d'une conférence sur la langue française, sa présence et son avenir¹. En commençant son discours, qui date du 16 décembre 2014, Hélène Carrère d'Encausse avoua qu'il lui avait été proposé de parler de la défense de la langue française mais qu'elle préféra parler, au contraire, de sa présence et même de sa puissance, car « la langue française n'a pas besoin d'être défendue » dit-elle. Ses mots nous ont rappelé de ce temps, au XVI^e siècle, où par contre il fallut prendre la défense du français face au prestige des langues anciennes et montrer que lui aussi pouvait être une langue au même niveau et avec une même valeur culturelle. À la différence de cette époque, où il fallut une intervention de la part du roi et d'un mouvement littéraire pour que le français l'emportât sur le latin², aujourd'hui nous pouvons sans aucun doute confirmer l'opinion d'Hélène Carrère d'Encausse. En effet, au cours des siècles suivants, la langue française non seulement s'est affirmée de plus en plus à l'intérieur de son territoire, mais elle jouit actuellement d'un statut international tout à fait remarquable.

Rappelons alors quelle est sa situation contemporaine. Tout d'abord, il faut souligner que, selon l'Observatoire de la langue française, en 2018 le français compte 300 millions de locuteurs, un chiffre faisant de cette langue la 5^e la plus parlée dans le monde. Mais ce qui est extraordinaire, c'est que du point de vue géographique, elle est présente sur les cinq continents, car elle est la langue officielle ou co-officielle de 32 États et gouvernements. De plus, son influence et sa place au niveau mondial est garantie par le fait qu'elle est la 2^e langue de travail dans plusieurs organisations internationales (pensons par exemple à l'ONU, à l'OTAN et au Comité international olympique) et la 2^e langue étrangère de l'Union Européenne³. Le français confirme son importance dans le domaine médiatique aussi, étant

¹ Ce discours est intégralement disponible sur le site internet de l'Académie française au lien suivant : <http://www.academie-francaise.fr/la-presence-de-la-langue-francaise> (02/10/18).

² L'édit de Villers-Cotterêts de 1539 et l'œuvre littéraire *Défense et illustration de la langue française* de 1549 reconnuent officiellement le français du point de vu tant politique que culturel.

³ N'oublions pas que l'ensemble des institutions de l'Union Européenne ont leurs sièges dans des pays francophones (Belgique, France, Luxembourg).

encore une fois la 2^e langue d'information internationale⁴ et la 4^e langue d'Internet. Enfin, même du point de vue de l'éducation, le français recouvre une place privilégiée. C'est la langue principale d'enseignement d'une vingtaine de pays et la 2^e langue la plus apprise dans le monde. Cependant, ce qui nous montre réellement qu'il s'agit d'une langue à très grande influence, c'est le fait qu'elle demeure diffusée au dehors de la France sans que celle-ci l'impose aux pays et organisations qui l'adoptent. Or, si nous pensons à l'anglais dont la position dominante actuelle est « favorisée, d'abord, par une série d'actions commerciales et publicitaires savamment orchestrées » (Hagège C., 2006 : 74-75) et le confrontons avec le français qui « est présent sur tous les continents sans que personne n'exerce de pression pour cela » (Carrère d'Encausse H., 16/12/2014), il est évident que ce dernier est de fait une langue très puissante.

Mais quelles furent les origines de cette langue qui s'est d'abord affirmée et développée en France et qui a ensuite réussi à se répandre à travers le monde ? Comment a-t-elle réussi à atteindre la position que nous venons de décrire ? Pour répondre à ces questions, dans ce premier chapitre, nous présenterons tout d'abord brièvement l'histoire de la langue française. Nous parlerons de sa naissance et de son développement à travers les siècles dans son territoire originaire, en montrant aussi la transcription ou la photographie de certains textes marquant les étapes essentielles de son évolution. Dans un deuxième moment, nous sortirons de la France pour aborder la langue française du point de vue global. En particulier, nous ferons référence au phénomène colonial français⁵ et au développement de la Francophonie, deux événements qui respectivement sortirent la langue française de l'Europe et en consolidèrent la présence sur les autres continents sur un choix libre de nombreux pays. Finalement, nous verrons les effets que cette dimension internationale du français a produits sur la langue. Nous nous concentrerons notamment sur la question des variations linguistiques qui sont le fruit de « l'adaptation [de la langue française] aux divers milieux qu'elle sert » (Tétu M., 1997 : 12). Ce sera aussi l'occasion de montrer comment ces variations représentent une véritable ressource au profit de cette langue, contribuant de manière très forte à l'enrichissement du français et au maintien de sa vitalité.

⁴ Soulignons la chaîne TV5MONDE, qui est l'un des cinq réseaux mondiaux de télévision, présent dans 200 pays (Aithnard A., 2014 : 491).

⁵ Nous ferons référence aux colonisations françaises du XVI^e au XX^e siècle.

1.1. Origines et évolution du français à travers les siècles

Pour reconstruire l'histoire de la langue française, il faut aller en arrière dans le temps de presque vingt-deux siècles : son origine est, en effet, liée à la latinisation de la Gaule qui s'opéra au cours du I^e siècle avant J.-C. Dans cette période, les Romains colonisèrent la région que nous appelons aujourd'hui « la France » et y implantèrent leur langue. Comme pour toute langue romane, le français est donc né à partir du latin, et plus précisément du bas latin, c'est-à-dire du latin populaire parlé par les soldats et les Romains qui vinrent s'installer en Gaule. Ce latin diffusé dans les régions colonisées était constamment influencé par les langues utilisées avant l'arrivée des Romains, ce qui porta à sa progressive transformation. Dans le cas du français, ce fut d'abord sous la pression du gaulois, la langue présente en Gaule avant la colonisation romaine, mais qui a laissé peu de traces, et ensuite du germanique, la langue des Francs arrivés sur le territoire au cours du V^e siècle après J.-C., que le latin se modifia, laissant sa place à ce qui devint l'ancien français.

La transformation du latin amena premièrement à la création du « gallo-roman », une langue qui ressemblait encore beaucoup au latin et qui resta jusqu'au VIII^e siècle environ. Ce fut justement pendant ce siècle qui se vérifia le premier grand tournant dans l'histoire de la langue française, car dans cette période le « gallo-roman » évolua en donnant le « roman », soit la première et plus ancienne version du français. Il s'agissait d'une langue qui désormais se différenciait beaucoup du latin, à tel point que, sous une décision prise au Concile de Tours en 813, les prêtres furent invités à prononcer leurs sermons en roman pour être compris par la population. Un autre événement marquant le passage du latin à l'ancien français fut la rédaction et la lecture en 842 des célèbres *Sermons de Strasbourg*, un accord conclu entre deux petits-fils de Charlemagne, Charles le Chauve et Louis le Germanique, contre leur aîné Lothaire, afin de se partager l'Empire hérité. Il s'agit là de l'une des étapes les plus importantes de l'évolution du français. En effet, si la diffusion orale de l'ancien français fut favorisée par le Concile de Tours, ce fut grâce aux *Sermons de Strasbourg* que cette langue nouvelle passa à l'écrit pour la première fois.

Transcription d'un extrait	Traduction
Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvement, d'ist di en avant, in quant Deus savir et podir me dunat, si salvarai eo cist meon fradre Karlo et in aiudha et in cadhuna cosa, si cum om per dreit son fradra salvar dift, in o quid il mi altresi fazet et ab Ludher nul plaid nunquam prindrai qui meon vol cist meon fradre Karlo in damno sit.	Pour l'amour de Dieu et pour le peuple chrétien et notre salut commun, à partir d'aujourd'hui, dans la mesure où Dieu me donne savoir et pouvoir, je secourrai mon frère Charles ici présent par mon aide et en toute chose, comme on doit secourir son frère, selon l'équité, à condition qu'il fasse de même pour moi, et avec Lothaire je ne prendrai jamais aucun accord qui volontairement soit dommageable à mon frère Charles ici présent.

Tab. n°1. Nous offrons à gauche un extrait des *Serments de Strasbourg* en roman et à droite sa traduction en français contemporain. L'extrait correspond au serment adressé par Louis le Germanique aux chefs de guerre français (Leclerc J., « La période gallo-romane » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/perioderomanestrasbourg.htm>, 08/10/18).

Comme nous pouvons le voir dans le tableau n°1, la langue utilisée pour rédiger ce document diplomatique du IX^e siècle s'était considérablement éloignée du latin. En particulier, les transformations les plus évidentes concernent la disparition des six cas latins et le changement de l'ordre des mots dans la phrase. En effet, du point de vue grammatical, l'ancien français ne garda que deux cas : le « cas sujet » et le « cas objet ». Les trois premiers mots de l'extrait nous montrent très bien cette évolution : *Pro Deo amur* n'est plus *Pro Dei amore*. L'effacement répandu de la voyelle finale, comme par exemple dans les mots *christian*, *commun* et *salvement*, est un autre signe de l'abandon de la déclinaison latine. Quant à la syntaxe, il est évident que la construction latine avec les verbes placés à la fin de la phrase n'était plus respectée. Regardons par exemple la phrase *si salvarai eo cist meon fradre Karlo* (« je secourrai mon frère Charles ici présent ») où le verbe est placé juste après le sujet⁶.

Cette langue vulgaire qui s'écarta progressivement du latin au cours des IX^e-XIII^e siècles n'était toutefois pas une langue unitaire. Pendant cette période, il existait en France de nombreux dialectes qui pouvaient être regroupés en deux grandes familles selon la façon des gens de dire « oui ». Ainsi, les régions méridionales parlaient la « langue d'oc », tandis que celles septentrionales parlaient la « langue d'oïl ». Il y avait, en outre, une zone orientale de la France où la langue utilisée était le franco-provençal. Cependant, au cours du XIII^e siècle, le francien parlé en Île-de-France s'imposa de plus en plus, notamment parce qu'il était la « langue du roi ». Ce fut donc la « langue d'oïl » qui, en évoluant progressivement, donna le français actuel.

⁶ Alors que dans la phrase suivante, le verbe « dift » reste à la fin.

Entre le XIV^e et le XV^e siècle, la langue vulgaire se développa davantage jusqu'à former ce que nous appelons le « moyen français ». Cette langue se distinguait de l'ancien français notamment pour deux raisons. D'une part, il y eut l'abandon définitif des déclinaisons et l'usage des prépositions se développa. De l'autre, la construction syntaxique changea de nouveau en se rapprochant finalement de celle que nous utilisons aujourd'hui, soit celle qui suit la structure sujet-verbe-complément. Pendant cette période précédant la Renaissance, le vocabulaire du français aussi connut un grand développement. Cela fut possible grâce au travail de certains traducteurs, tels que Pierre Bersuire et Nicolas Oresme, qui durent introduire un grand nombre de nouveaux mots pour traduire du latin les œuvres les plus importantes de chaque domaine (scientifique, historique, religieux et philosophique). Comme le souligne Christiane Marchello-Nizia, « c'est ainsi que plus d'un tiers de notre vocabulaire abstrait est né à cette époque, par création de *néologismes* » (Marchello-Nizia C., 2003 : 40).

Le siècle suivant représente une autre étape essentielle dans l'histoire de la langue française, car ce fut au cours de la Renaissance que le français connut sa première et véritable promotion, soutenue activement tant par le roi que par les milieux intellectuels. Une autre date marquant l'un des tournants historiques majeurs pour le français fut en effet 1539 : en cette année, la proclamation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts de la part du roi François I^{er} imposa l'usage du « langage maternel françois »⁷ dans tout acte administratif et judiciaire. En fait, cette décision reconnut définitivement le français comme la langue officielle de la nation.

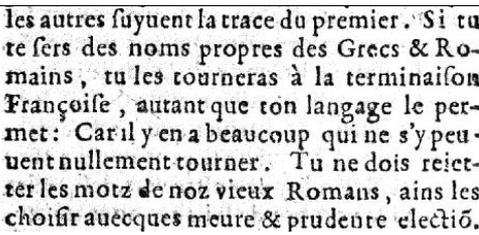
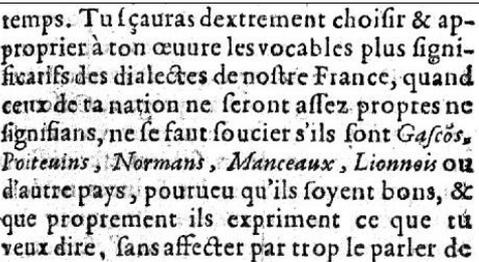
Transcription des articles clés
Article 110. Afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence des arrêts de justice, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait, ni puisse avoir, aucune ambiguïté ou incertitude, ni lieu à demander interprétation.
Article 111. Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus dans lesdits arrêts, nous voulons dorénavant que tous arrêts, ensemble toutes autres procédures, soit de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soit de registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques actes et exploits de justice, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties, en langage maternel français et non autrement.

Tab. n°2. Nous offrons la transcription de deux extraits tirés des articles 110 et 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signé par le roi François I^{er} en août 1539 (<http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>, 10/10/18).

À travers ce choix, le roi François I^{er} soutint l'extension de l'usage du français, qui était déjà largement répandu. Il était désormais une langue complètement indépendante et il avait atteint sa pleine maturité à tel point que selon le groupe des poètes de la Pléiade, il pouvait même rivaliser avec le latin. Convaincu que le français pouvait, lui aussi, être considéré une langue

⁷ Expression tirée de l'article 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts.

de culture, en 1549 Du Bellay exposa cette théorie dans un essai appelé *Défense et illustration de la langue française*. Dans cet ouvrage phare de l'histoire linguistique et littéraire française, il proposa de mettre en œuvre deux processus : d'une part il fallait défendre le français face à la supériorité de langues anciennes ; de l'autre il fallait le rendre illustre, c'est-à-dire le doter d'une grande littérature. Ce fut ainsi que, sous l'impulsion de la Pléiade, la langue française connut un grand essor et fut énormément enrichie dans son vocabulaire. En effet, comme le souligne Nina Catach dans son article *La langue française à travers les siècles*⁸, « la Renaissance [fut] de loin l'époque qui a connu la plus grande richesse lexicale, due aux emprunts au latin et surtout à l'italien (près de 1000 mots) ». Outre cet enrichissement lexical, il faut souligner l'évolution de l'orthographe qui pendant ce siècle devint plus semblable à celle contemporaine. Ces évolutions amenèrent finalement à la publication des premiers dictionnaires⁹, grammaires et « Arts poétiques », comme celui de Ronsard où nous trouvons son invitation à faire des emprunts et à créer de nouveaux mots afin d'enrichir le français. Nous en montrons ci-dessous deux extraits.

Photographies des extraits	Transcription
	<p>Si tu te sers des noms propres des Grecs et Romains, tu les tourneras à la terminaison Françoisse, autant que ton langage le permet : Car il y en a beaucoup qui ne s'y peuvent nullement tourner. Tu ne dois rejeter les motz de noz vieux Romans, ains les choisir avecques meure & prudente electio.</p>
	<p>Tu scauras dextrement choisir et approprier à ton œuvre les vocables plus significatifs des dialectes de nostre France, quand ceux de ta nation ne seront assez propres ne signifians, ne se faut soucier s'ils sont Gascons, Poitevins, Normans, Manceaux, Lionnois ou d'autre pays, pourueu qu'ils soyent bons, & que proprement ils expriment ce que tu veux dire, sans affecter par trop le parler de</p>

Tab. n°3. Nous offrons à droite la transcription de deux extraits de l'*Abbrégé de l'Art poétique francoys* de Ronsard et à gauche la photographie de l'original (BNF, Rés. Ye-1885, <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31242483s>, 10/10/18).

L'effort normatif commencé pendant la Renaissance continua de manière plus vigoureuse au XVII^e siècle. En fait, après le mouvement de la Pléiade qui invitait à puiser partout afin d'enrichir la langue, il y eut une période de véritable épuration, visant comme le dit Nicolas

⁸ Cet article est intégralement disponible au lien suivant : http://www.oasisfle.com/documents/langue_francaise.htm (12/10/18).

⁹ Rappelons le *Dictionnaire françois-latin* de R. Estienne, publié en 1539 et considéré le plus ancien dictionnaire latin et français.

Faret dans son *Projet de l'Académie*, à « nettoyer la langue des ordures qu'elle avoit contractées ». Ainsi, le XVII^e siècle fut le siècle du purisme et du « français classique ». Le premier défenseur de cet idéal esthétique fut François de Malherbe qui proposa d'éliminer toute sorte de pédantisme et de ne garder que ce qui était parfaitement clair et compréhensible à tout le monde. Cette volonté de perfectionner la langue devint la mission de l'Académie française, une institution d'État fondée en 1635 par le cardinal de Richelieu toujours en fonction aujourd'hui. L'article 24 de son statut résume clairement sa raison d'être : « La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences ». Le premier pas dans la mise en œuvre de cet objectif fut la publication en 1694 de son premier dictionnaire, comptant 24 000 mots. Malgré son intention de publier même une grammaire, l'Académie n'y parvint jamais. L'une des grammaires les plus célèbres du XVII^e siècle fut toutefois publiée par un académicien : il s'agit des *Remarques sur la langue française* publiées en 1647 par Vaugelas, visant à expliquer le « bon usage » de la langue. Une autre grammaire très importante fut la *Grammaire de Port-Royal*, parue en 1660. Cette œuvre en particulier fut la première à essayer de démontrer les bases rationnelles de la construction syntaxique. À travers cette œuvre de réglementation, le français parvint donc à cette époque à un renforcement suffisant à lui faire prendre l'avantage sur le latin de manière définitive. D'ailleurs, la parution en 1637 du *Discours de la méthode* de René Descartes en langue française, premier traité philosophique écrit non plus en latin, fut déjà un premier signal de ce dépassement historique. Nous proposons ci-après un extrait de cette œuvre, écrite dans une langue qui pourrait nous sembler du français actuel mais qu'il faut en fait interpréter selon le sens classique de l'époque.

Texte de Descartes	Commentaire sur le vocabulaire
<p>J'ai été <i>nourri</i> aux <i>lettres</i> dès mon <i>enfance</i>, et <i>pource</i> qu'on me persuadait que, par leur moyen, on pouvait acquérir une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie, j'avais un extrême désir de les apprendre. Mais, sitôt que j'eus achevé tout ce <i>cours</i> d'études, au bout duquel on a coutume d'être <i>reçu au rang des doctes</i>, je changeai entièrement d'opinion. Car je me trouvais embarrassé de tant de doutes et d'erreurs, qu'il me semblait n'avoir fait <i>autre</i> profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance. [...]</p> <p>Je ne <i>laisais</i> pas toutefois d'estimer les exercices, auxquels on s'occupe dans les <i>écoles</i>. Je savais que <i>les langues</i>, qu'on y apprend, sont nécessaires pour <i>l'intelligence</i> des livres anciens; que <i>la gentillesse des fables</i> réveille l'esprit; que les actions mémorables des</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nourri</i> : « élevé » (cf. « nourrisson » en français moderne). • <i>Lettres</i> : « l'étude des disciplines littéraires ». • <i>Enfance</i> : « jeunesse », « adolescence » ; le mot « adolescent », apparut au XIV^e siècle, n'est pas d'un usage courant pour désigner l'un des âges de la vie. • <i>Pource que</i> : « ancienne forme pour « parce que ». • <i>Cours</i> : « cursus », cycle s'études. • <i>Être reçu au rang des doctes</i> : « être reconnu comme savant ». • <i>Autre</i> se construit alors sans être précédé par « d' ». • <i>Laisais</i> : « cessais ». • <i>Écoles</i> : au sens large « à l'école ». • <i>Les langues</i> : cela désigne alors le latin et le grec.

<p><i>histoires le relèvent</i>, et qu'étant lues <i>avec discrétion</i>, elles aident à former le jugement; que la lecture de tous les bons livres est comme <i>une conversation avec les plus honnêtes gens</i> des siècles passés, qui en ont été les auteurs, et même une conversation <i>étudiée</i>, en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées; que l'éloquence a des forces et des beautés incomparables; que la poésie a <i>des délicatesses et des douceurs très ravissantes</i>; que les mathématiques ont des inventions très subtiles et qui peuvent beaucoup servir, tant à contenter les curieux, qu'à faciliter tous <i>les arts</i> et diminuer <i>le travail des hommes</i>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Intelligence</i> : « compréhension », « interprétation ». • <i>La gentillesse des fables</i> : « l'agrément des récits ». • <i>Les histoires</i> : « l'histoire, les récits historiques ». • <i>Relèvent</i> : « élèvent l'esprit ». • <i>Avec discrétion</i> : « avec discernement, jugement ». • <i>Une conversation avec les plus honnêtes gens</i> : « la fréquentation des personnes les plus éminentes ». • <i>Étudiée</i> : « calculée ». • <i>Des délicatesses et des douceurs très ravissantes</i> : « une délicatesse et une douceur qui enchantent, ravissent ». • <i>Les arts</i> : « les techniques ». • <i>Le travail des hommes</i> : « la fatigue, la peine des hommes ».
--	---

Tab. n°4. Nous offrons à gauche la transcription d'un extrait de la première partie du *Discours de la méthode* de Descartes et à droite un commentaire sur le lexique classique (Marchello-Nizia C., 2003 : 49).

À l'époque suivante, qui vit la Raison s'ériger en tant que principe fondamental, la langue française connut une autre évolution importante notamment du point de vue orthographique. Forte de l'esprit rationnel de l'époque, l'Académie décida en effet de modifier un bon nombre des mots pour rapprocher l'orthographe de la langue orale. En particulier, il y eut l'effacement de beaucoup des consonnes muettes et des *s* internes, ces derniers substitués par la mise en place d'un système d'accentuation complet, accents aigus, graves et circonflexes (Catach N., *La langue française à travers les âges*). Le lexique fut, quant à lui, à nouveau augmenté suite au progrès scientifique qui se produit au XVIII^e siècle introduisant de nouveaux mots techniques dans le vocabulaire.

Ce qui toutefois fut extraordinaire à cette époque fut la diffusion de la langue française hors de France. En effet, pendant ce siècle des Lumières, toute l'Europe admirait la littérature française grâce notamment à l'œuvre des philosophes français qui diffusèrent beaucoup d'idées nouvelles. La renommée des penseurs français fut aussi grande que tous les milieux aristocratiques européens désiraient leur présence à la cour. Ainsi, par exemple, Voltaire résida à la cour de Frédéric II de Prusse et Diderot à celle de Catherine II de Russie. La langue française commença donc à circuler dans les milieux du pouvoir européen et, adoptée même dans les ambassades, elle devint la langue de la diplomatie internationale. Il s'agissait sans aucun doute de l'âge d'or de la langue française, elle était alors la langue de la culture par excellence. De plus, son rayonnement au niveau international était accru davantage par la diffusion de certaines thèses selon lesquelles le français était la langue la plus parfaite, claire et rationnelle. Cette idée fut exprimée, par exemple, par Voltaire dans son article « Langue

française » contenu dans la célèbre *Encyclopédie* de d'Alembert et Diderot éditée de 1751 à 1772. Citons quelques lignes :

Le génie de cette langue est la clarté et l'ordre. [...] Le français n'ayant point de déclinaisons, et étant toujours asservi aux articles, ne peut adopter les inversions grecques et latines ; il oblige les mots à s'arranger dans l'ordre naturel des idées. [...] L'ordre naturel dans lequel on est obligé d'exprimer ses pensées et de construire ses phrases répand dans cette langue une douceur et une facilité qui plaît à tous les peuples ; et le génie de la nation, se mêlant au génie de la langue, a produit plus de livres agréablement écrits qu'on n'en voit chez aucun autre peuple.

L'ouvrage le plus célèbre exaltant la perfection formelle de la langue française fut toutefois écrit par Antoine de Rivarol qui remporta le prix de l'Académie de Berlin en 1784 avec son *Discours sur l'universalité de la langue française*. Nous en offrons ci-après la photographie de deux pages (72-73) pour montrer qu'un lecteur moderne peut le lire directement en original sans aucune difficulté de compréhension. Un signe que la langue employée pour rédiger ce texte s'était tout à fait rapprochée de celle que nous utilisons aujourd'hui. Soulignons pourtant les terminaisons de l'imparfait et du conditionnel qui à cette époque s'écrivaient avec la graphie *-oi* au lieu de *-ai*.

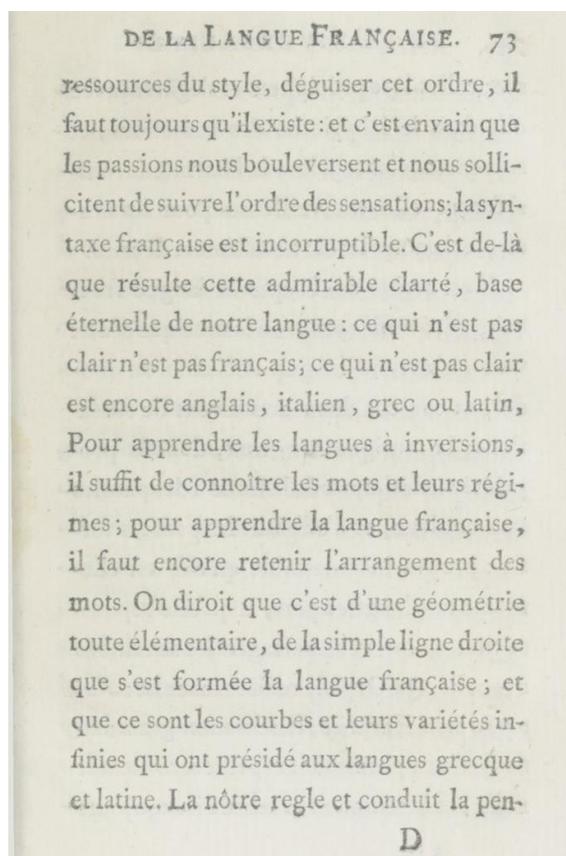
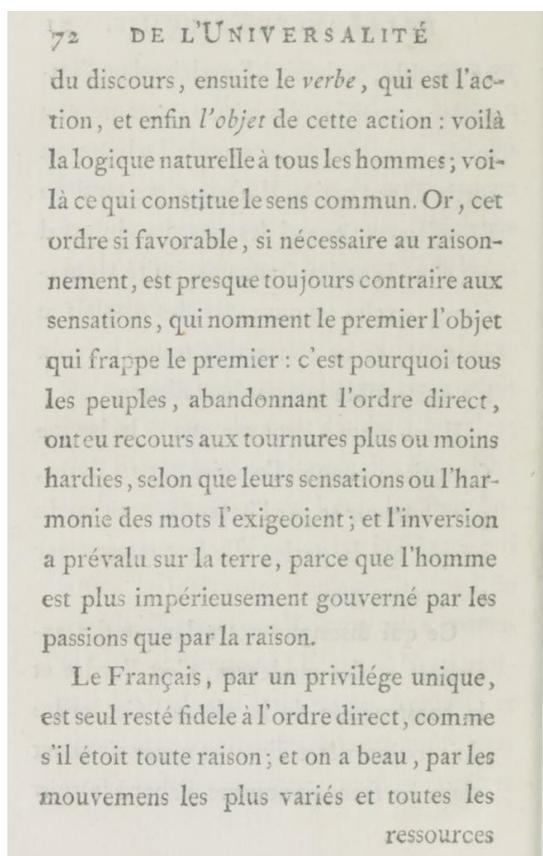


Image n°1. Pages 72-73 du *Discours sur l'universalité de la langue française* d'Antoine de Rivarol. Presque au milieu de la page 73, nous lisons la célèbre phrase « ce qui n'est pas clair n'est pas français » (BNF, X-19750, <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31222105r>, 11/10/18).

Ce fut en 1835 que l'Académie reconnut officiellement la modification de la graphie *-oi* qui changea en *-ai*. Cela fut l'un des derniers grands changements transformant le « français classique » dans le « français moderne » que nous connaissons aujourd'hui. Le XIX^e siècle fut une période de stabilisation générale de la langue française qui, toutefois, n'était maîtrisée que par une minorité de la population. En fait, seulement les écrivains et les gens cultivés l'utilisaient proprement, car au niveau populaire les langues régionales et les patois demeuraient encore largement répandus. À ce propos il faut rappeler que déjà à l'époque de la Révolution (1789-1799), il y eut un effort visant à l'unification linguistique, les différences linguistiques régionales étant considérées comme un obstacle pour la diffusion des idées révolutionnaires à l'ensemble de la population. Cette œuvre unificatrice ne sera pourtant accomplie que pendant la III^e République (1870-1940), notamment grâce à deux événements essentiels. Le premier concerne la réforme de l'enseignement effectuée par le ministre de l'instruction publique Jules Ferry. Avec ses lois, nommées entre 1881 et 1885, l'école primaire devint obligatoire et toute la population commença à apprendre à lire et à écrire le français, véritable langue nationale, au détriment des dialectes régionaux qui furent interdits. Le second concerne la Première Guerre mondiale : l'unité linguistique s'opéra finalement lors de cette circonstance où, pour communiquer entre eux, tous les soldats français durent s'exprimer en français malgré leur provenance géographique.

Faisons maintenant quelques remarques sur la situation actuelle de la langue française. Naturellement, même à l'époque contemporaine, elle continue son évolution qui est conditionnée principalement par 5 phénomènes majeurs. Tout d'abord il faut souligner la présence des variations à l'intérieur du territoire français. En effet, bien que l'État français soit toujours soucieux de conserver l'unité linguistique atteinte au XX^e siècle, il reste que par exemple la langue française est parlée en France selon des accents différents. De plus, même si les langues régionales ne sont pas reconnues au niveau national, elles n'ont pas disparu. Pensons par exemple au breton, au corse, au basque et à l'occitan qui peuvent même être étudiées au lycée sur le choix des étudiants. Donc, la langue française est la langue de la nation, mais la résistance de ces langues minoritaires et la présence des variations internes restent des phénomènes qui peuvent influencer son évolution dans l'avenir.

Deuxièmement, l'introduction de plus en plus massive des mots anglais dans le vocabulaire quotidien représente un autre facteur d'influence. L'usage des anglicismes tels que *selfie*, *ebook*, *week-end* et *email*, pour ne citer que quelques exemples, est désormais largement répandu. Cela représente un phénomène non négligeable : s'agissant de la substitution d'un mot français par un mot anglais, il en va de l'appauvrissement lexical de la

langue française. Pour faire face à ce risque, au siècle dernier, la France s'est donc dotée des plusieurs institutions qui œuvrent en faveur de la langue française cherchant à contraster l'excès des termes anglais : le Haut Comité de la Langue Française (1966), la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (1989) et la Commission générale de terminologie et néologie (1996).

Mais revenons aux influences venant de l'intérieur de la langue française elle-même et considérons en troisième lieu la langue orale qui, ayant évolué beaucoup, conditionne de plus en plus la syntaxe française avec ses constructions non conformes à la norme. Les plus communes de ces dernières sont la construction du négatif sans le « ne », la substitution du pronom personnel « nous » par « on », l'usage du pronom démonstratif « ça » au lieu de « cela » et la suppression totale ou partielle du pronom impersonnel « il » dans les constructions « il y a » et « il faut » qui deviennent respectivement « y a » et « i' faut ». Tout cela a évidemment des conséquences dans la langue écrite qui dans le temps pourrait, elle aussi, accepter et introduire ce genre de simplifications.

Finalement, rappelons deux autres questions récentes qui ont même vu l'intervention de l'Académie française, à savoir la féminisation des noms de métiers et titres et la simplification de l'orthographe. Quant à la première, elle a constitué une véritable controverse au cours des années 1980 et 1990. En fait, en 1984 et puis en 1986 le gouvernement français a recommandé par décret que tous les noms de métiers, fonctions, grades ou titres fussent accordés à la forme féminine aussi. L'Académie, qui n'avait pas été consultée, a cependant communiqué sa contrariété : cette opération reposait selon elle sur un contresens linguistique venant du fait que le genre masculin, étant en français un genre non marqué, peut indiquer aussi bien les hommes que les femmes. Elle a de même dénoncé son désaccord avec une telle intervention du gouvernement sur l'usage de la langue, car c'est l'usage même qui tout seul va apporter les modifications nécessaires dans le temps. Par contre, en ce qui concerne la simplification de l'orthographe, proposée en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, l'Académie a donné son approbation. Cette célèbre réforme, concernant entre autres les mots composés, l'accent circonflexe et l'accord du participe passé, a en effet été approuvée à l'unanimité par les académiciens. Ces derniers ont toutefois demandé que « [les nouvelles recommandations orthographiques] ne soient pas mises en application par voie impérative et notamment par circulaire ministérielle » laissant ainsi ces évolutions « à l'épreuve du temps », comme nous le lisons dans le site de l'Académie¹⁰.

¹⁰ <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui> (29/10/18).

1.2. La langue française dans le monde

Après avoir décrit la naissance et l'évolution du français à l'intérieur de son territoire originaire, abordons-le maintenant du point de vue international en considérant tout d'abord les raisons pour lesquelles il a réussi à se répandre aussi vastement dans le monde. Nous avons vu qu'au cours du XVIII^e siècle la langue française jouissait d'un prestige culturel particulier dans l'espace européen : cela lui permit de se diffuser en Europe premièrement dans les milieux aristocratiques et ensuite dans les relations diplomatiques. Mais, bien que l'âge des Lumières reste sans aucun doute l'époque la plus emblématique de l'expansion du français hors de France, il faut souligner que les bases pour sa future et plus large diffusion reviennent aux siècles XVI^e et XVII^e. En effet, ce fut pendant l'Ancien Régime que le royaume français entreprit ses premières conquêtes coloniales dans le continent américain et dans l'océan Indien et installa ses premiers établissements en Asie et en Afrique. En ce qui concerne l'Amérique, soulignons la prise de possession du Canada en 1534 et des îles antillaises Saint-Domingue, Martinique et Guadeloupe entre 1625 et 1635. Quant à l'océan Indien, la colonisation des Mascareignes commença en 1642 avec la possession de La Réunion, puis de l'Île Maurice en 1715 et de Rodrigues en 1725. À partir de la seconde moitié du XVII^e siècle, les Français acquirent aussi certains établissements commerciaux en Afrique et en Inde. Rappelons par exemple la fondation de la ville de Saint-Louis au Sénégal en 1659, qui fut la première ville française fondée en Afrique, et le début de l'Inde française en 1668 avec l'installation du premier comptoir à Surate.

La France avait donc commencé à étendre son influence dans le monde à travers cette première œuvre d'expansion coloniale, qui vit un second grand développement au cours des siècles XIX^e et XX^e. Pendant cette période, coïncidant comme nous l'avons vu avec l'unification linguistique des Français, l'empire colonial français grandit en effet de manière considérable. Outre aux colonisations plus anciennes que nous venons de rappeler, à partir du XIX^e siècle la France étendit ses dominations notamment en Afrique occidentale et centrale, au Maghreb et en Asie. Parmi les conquêtes les plus importantes, rappelons chronologiquement la colonisation de l'Algérie en 1830, de la Nouvelle-Calédonie en 1853, de la Cochinchine (région méridionale de l'actuel Viet Nam) en 1862, du Cambodge en 1863 et de Madagascar en 1894. Après la Première Guerre mondiale, la France intervint également au Proche-Orient, où elle fut chargée par la Société des Nations de la réorganisation de la Syrie et du Liban. L'extension coloniale française avait ainsi touché tous les continents, faisant de la France le pays le plus puissant au monde avec le Royaume-Uni. Toutefois, si l'expansion du français s'était réalisée en Europe notamment par influence culturelle et

diplomatique, cela ne fut pas le cas dans le reste du monde, au moins dans un premier temps, où la France s'imposa effectivement en tant que superpuissance colonisatrice.

Certes quand nous parlons de colonisation nous faisons référence à un type de domination imposée, souvent déterminée par l'exploitation des ressources et des personnes des territoires colonisés, ce qui nous porte à condamner totalement cette action. Dans le cas de la France, cela n'exclut toutefois pas que son installation dans les territoires mentionnés ait apporté aussi des bénéfices. La volonté de « civiliser » les populations locales peut constituer un aspect positif si nous pensons par exemple à l'aide que la France offrit par la construction d'hôpitaux et d'écoles ainsi que par la création d'une administration interne plus efficace. Ce fut justement à travers ces secteurs que la langue française commença à circuler et à s'enraciner dans ces territoires, où elle resta successivement par décision des pays colonisés. En effet, « [la France n'eut] aucune volonté de franciser profondément et massivement les populations colonisées »¹¹ (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 91). En fait, les raisons qui déterminèrent le maintien et une expansion majeure de la langue française après les indépendances furent encore une fois, comme au XVIII^e siècle en Europe, à caractère culturel et diplomatique. Thierry Bulot et Philippe Blanchet nous aident à comprendre ce processus :

Le français a été perçu, face aux langues autochtones même les plus prestigieuses et les plus véhiculaires (arabe, peul, haoussa...) comme la seule langue possible, ou en tout cas la plus efficace, pour les relations internationales. Et ses usages de première importance comme langue d'éducation (y compris politique) et d'expression culturelle internationale ont suscité un attachement très vif de la part notamment des élites intellectuelles et politiques, celles-là même qui ont milité pour les indépendances et pris le pouvoir dans les nouveaux États (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 92).

Il est donc important de souligner comment, dans la période qui a suivi les indépendances, ce furent les ex-colonisés eux-mêmes qui choisirent délibérément d'adopter le français comme la langue officielle de leurs pays. De plus, même l'idée de fonder la Francophonie fut proposée, comme nous le verrons plus loin, par des hommes de lettres des nouveaux États indépendants, heureux de défendre leur partage de la langue et de la culture française.

Abordons donc le thème de la « francophonie » qui constitue le véritable emblème de la présence de la langue française à travers le monde. Il s'agit en fait d'un concept un peu plus complexe que ce que nous le pensons. Il faut savoir, en effet, que même si les expressions « Francophonie », « francophonie » et « espace francophone » sont parfois utilisées comme

¹¹ Seules les élites locales s'approprièrent du français grâce à la scolarisation à la française et à la coopération avec les autorités françaises (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 91).

des synonymes, elles désignent en réalité trois choses différentes (Tétu M., 1997 : 14). Partons, tout d'abord, de la « francophonie » avec un *f* minuscule. Elle se réfère au regroupement le plus logique, c'est-à-dire à l'ensemble des locuteurs dans le monde qui utilisent partiellement ou entièrement le français pour communiquer dans leur vie quotidienne. En employant ce terme, nous faisons alors référence à trois types de francophones. Le premier c'est le « francophone de naissance », soit celui qui naît dans un pays où la langue française est la première langue avec laquelle il entre en contact et dans laquelle il est élevé par ses parents ; ajoutons les francophones acquis qui naissent dans une famille immigrée dans un pays francophone où ils grandissent. Cette catégorie inclut par exemple la France, le Québec, la Suisse romande et la Fédération Wallonie-Bruxelles. La deuxième typologie de francophones comprend tous ceux qui, en revanche, sont entrés en contact avec le français par l'école et qui l'utilisent en tant que langue officielle de leur pays. Pensons, entre autres, au Congo, au Niger, au Sénégal et à la Côte d'Ivoire où il existe des langues nationales à fonction véhiculaire, telles que le wolof au Sénégal par exemple, mais où les personnes recourent au français pour leurs questions administratives, économiques, judiciaires ou de santé. Enfin, le troisième groupe concerne les « francophones ponctuels », c'est-à-dire ceux qui ont appris et maîtrisent bien le français pour des raisons notamment professionnelles et culturelles. C'est le cas, par exemple, de tous les professeurs de français et évidemment des étudiants qui ont choisi d'apprendre le français comme langue étrangère¹². Voilà donc tous ceux à qui nous faisons référence en employant le terme « francophonie ».

Au contraire, la Francophonie avec un *F* majuscule correspond à l'institution regroupant tous les gouvernements des pays ayant le français en partage. Ses pères fondateurs, parmi lesquels nous citons le sénégalais Senghor, le tunisien Bourguiba et le nigérien Diori, s'étaient fait les promoteurs d'un projet extraordinaire. Vu le maintien de la langue française de la part de nombreux pays après leur indépendance, ils ont pensé tirer avantage de cet héritage linguistique commun et de le mettre au profit d'une coopération internationale à créer entre ces mêmes États. À la signature de la première Convention, instituant en 1970 l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), il n'y avait que 21 représentants d'État et de gouvernement, alors qu'aujourd'hui nous en comptons 88 qui sont membres, associés ou observateurs¹³. Depuis sa fondation, l'ACCT a en effet beaucoup évolué, devenant en 1998, l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et en 2005 la célèbre Organisation

¹² Étant le français la langue la plus apprise au monde après l'anglais, ces francophones peuvent vraiment se dire dispersés sur toute la planète.

¹³ Pour voir la carte du monde de la Francophonie, nous vous renvoyons au site Internet de l'OIF, au lien suivant : <https://www.francophonie.org/-88-Etats-et-gouvernements-.html> (30/10/18).

internationale de la Francophonie (OIF). Par l'adoption en 1997 de la Charte de la Francophonie, révisée en 2005, ce dispositif institutionnel s'est doté d'un support juridique reconnaissant officiellement les différents organes constitutifs de l'organisation. Ce document institutionnalise, entre autres, la figure du Secrétaire général de la Francophonie qui, pendant son mandat de durée quadriennale, a la fonction de diriger, organiser et représenter toutes les instances de l'organisation¹⁴. Parmi les institutions les plus importantes, il faut citer ensuite le Sommet de la Francophonie, appelé dans la Charte « l'instance suprême » de l'organisation. Il est évidemment composé de tous les chefs d'État et de gouvernement des pays adhérents à l'organisation et il se réunit tous les deux ans¹⁵. Ses activités essentielles consistent dans l'élection du Secrétaire général, l'adoption de nouvelles résolutions pour le bon fonctionnement et le rayonnement de la Francophonie dans le monde et l'admission de nouveaux membres. Enfin, un autre organe important est l'Assemblée parlementaire de la Francophonie. Il s'agit de l'instance consultative de l'organisation, qui travaille principalement pour représenter les intérêts des peuples francophones au sein de l'OIF et pour assurer la mise en place de la part de l'organisation des décisions prises par le Sommet. Voilà, enfin, dans le tableau ci-dessous les objectifs visés par l'OIF ainsi que les missions dont elle est chargée.

Les objectifs de la Francophonie sont inscrits dans sa Charte :	Les missions de la Francophonie sont définies dans un Cadre stratégique :
<ul style="list-style-type: none"> • Instauration et développement de la démocratie ; • Prévention, gestion et règlement des conflits, et soutien à l'État de droit et aux droits de l'Homme ; • Intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; • Rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; • Renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; • Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ; • Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ; • Développer la coopération au service du développement durable. <p>Une attention particulière est accordée aux jeunes et aux femmes, ainsi qu'à l'accès aux</p>

¹⁴ Actuellement cette charge est occupée par Michaëlle Jean, à qui succèdera en 2019 Louise Mushikiwabo.

¹⁵ Le dernier s'est tenu à Erevan en Arménie les 11 et 12 octobre 2018 ; c'était le XVII^e Sommet de la Francophonie.

de favoriser l'essor de leurs économies ; • Promotion de l'éducation et de la formation.	TIC.
---	------

Tab. n°5. Ce tableau résume respectivement à gauche les objectifs et à droite les missions de l'OIF (<https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html>, 03/11/18).

Enfin, l'expression plus générale « espace francophone » désigne une réalité encore une fois différente par rapport à celles que nous venons de décrire. Cherchons à en saisir le sens en partant de la définition donnée par Michel Tétu :

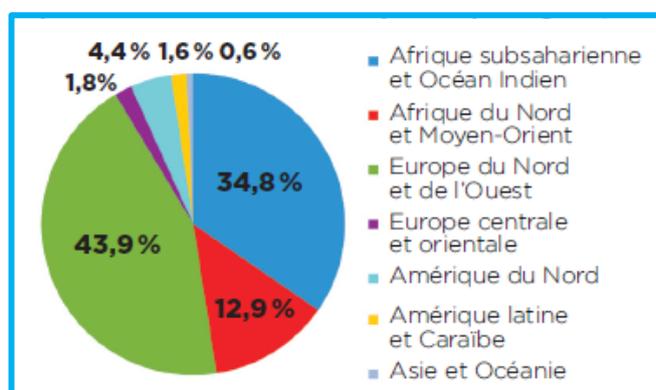
L'espace francophone représente une réalité non exclusivement géographique ni même linguistique, mais aussi culturelle ; elle réunit tous ceux qui, de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones – qu'ils soient de souche slave, latine ou créole, par exemple. Cette dénomination d'espace francophone est la plus floue, mais aussi peut-être la plus féconde (Tétu M., 1997 : 14).

Nous comprenons par-là que l'« espace francophone » ne se réfère pas uniquement à la francophonie (linguistique) et à la Francophonie (politique), mais inclut aussi le partage de cultures différentes. En effet, cet espace se fonde certes sur des valeurs communes, telles que la démocratie, la liberté, l'égalité, les droits de l'Homme et la solidarité, mais plus encore, les pays qui en font partie ont chacun leur propre culture. En employant cette expression, nous faisons alors référence plus spécifiquement à la pluralité culturelle de la francophonie ; ce qui constitue un véritable atout pour l'enrichissement mutuel des pays francophones, facilités dans leurs échanges par l'usage d'une langue commune. C'est au moyen de cette langue que les cultures continentales, insulaires, tropicales et équatoriales des pays francophones dispersés à travers le monde peuvent se rapprocher, dialoguer et s'enrichir réciproquement. Parmi les opérateurs principaux qui travaillent en ce sens, citons par exemple le magazine « Espace francophone » et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). « Espace francophone » est né il y a 35 ans justement dans le but d'accroître la connaissance réciproque entre les peuples francophones. Ses reportages, diffusés par France 3, Canal France International et beaucoup d'autres chaînes francophones d'outremer et du sud, présentent les différentes réalités traditionnelles, culturelles, économiques et politiques du monde d'expression française, « [développant] dans les opinions publiques une prise de conscience communautaire francophone » (Aithnard A., 2014 : 495). L'AUF, quant à elle, œuvre au service de l'échange culturel francophone notamment dans le domaine de l'enseignement

supérieur. Elle réunit de nombreux acteurs et partenaires (universités, centres de recherches, ONG, agences d'aide au développement, associations universitaires) qui, utilisant la langue française dans le monde entier, travaillent ensemble dans le but de « promouvoir une francophonie solidaire engagée dans le développement », comme nous le lisons sur le site Internet de l'Agence même¹⁶. D'autres instances importantes dans la promotion des cultures francophones sont, par exemple, l'Université Senghor (appelée aussi Université internationale de langue française au service du développement africain), la Conférence des ministres de l'Éducation de la Francophonie et la Conférence des ministres de la Jeunesse et des Sports de la Francophonie. En somme, quand nous parlons d'« espace francophone », outre à nous référer aux locuteurs et aux institutions francophones, nous faisons notamment référence à la diversité francophone, à sa mise en commun et à sa diffusion au niveau global.

Pour conclure la description de la présence du français dans le monde, nous présentons maintenant quelques données spécifiques qui, à l'échelle mondiale, nous renseignent sur son usage, son apprentissage, ainsi que sur sa place dans la communication internationale. D'ailleurs, l'Observatoire de la langue française vient de mettre à disposition des estimations très récentes dans la synthèse de son Rapport quadriennal intitulé *La langue française dans le monde 2018*, qui paraîtra en mars 2019¹⁷. Les estimations publiées dans ce document nous font comprendre pourquoi le français peut vraiment se dire une langue mondiale à part entière. D'abord, pour le nombre de ses locuteurs, qui a augmenté d'une trentaine de millions pendant ces quatre dernières années, en passant de 274 millions en 2014 à 300 millions en 2018. Voilà ci-dessous le graphique réalisé par l'Observatoire, montrant comment les 300 millions de francophones sont distribués dans le monde.

Graph. n°1. La répartition mondiale des francophones par région en 2018 (Fall Y., 2018 : 7).



¹⁶ <https://www.auf.org/a-propos/qui-nous-sommes/> (05/11/18).

¹⁷ Cette synthèse du livre *La langue française dans le monde 2018*, que nous prenons ici comme ouvrage scientifique de référence, est intégralement disponible sur le site Internet de l'OIF au lien suivant : <https://www.francophonie.org/La-langue-francaise-dans-le-monde.html> (06/11/18).

Cette donnée qui concerne l'augmentation du nombre de francophones est la plus réjouissante car c'est le témoignage direct que la langue française est en pleine vitalité. En particulier, la croissance du nombre des francophones dépend non seulement de la démographie mais aussi de la scolarisation, deux secteurs en progression constante notamment dans le continent africain. À partir de ce constat, nous pouvons donc affirmer que l'avenir de la langue française sera en grande partie lié à l'Afrique, où la place du français ne cesse de se consolider. En effet, relativement aux pays francophones africains, l'Observatoire souligne que la place du français se renforce de plus en plus grâce aux « générations les plus jeunes [qui] ont intensifié leur usage du français en comparaison avec celles qui les ont précédées » (Fall Y., 2018 : 6). Ainsi, une donnée plus spécifique concernant l'usage quotidien du français dans le monde affirme que « 59% des locuteurs quotidiens du français se trouvent désormais sur le continent africain » (Fall Y., 2018 : 6). Le reste, correspondant à 41%, est à subdiviser entre les continents américain (7 %), asiatique et océanique (0,3 %) et européen (33,4 %). Cela démontre un aspect très intéressant : bien que la France et l'Europe francophone en général soient traditionnellement considérées comme le centre incontesté de la francophonie, cette dernière est en train de déplacer de plus en plus son noyau vers le sud. Nous offrons dans l'image suivante une carte géographique montrant les pays où le français est utilisé au quotidien.

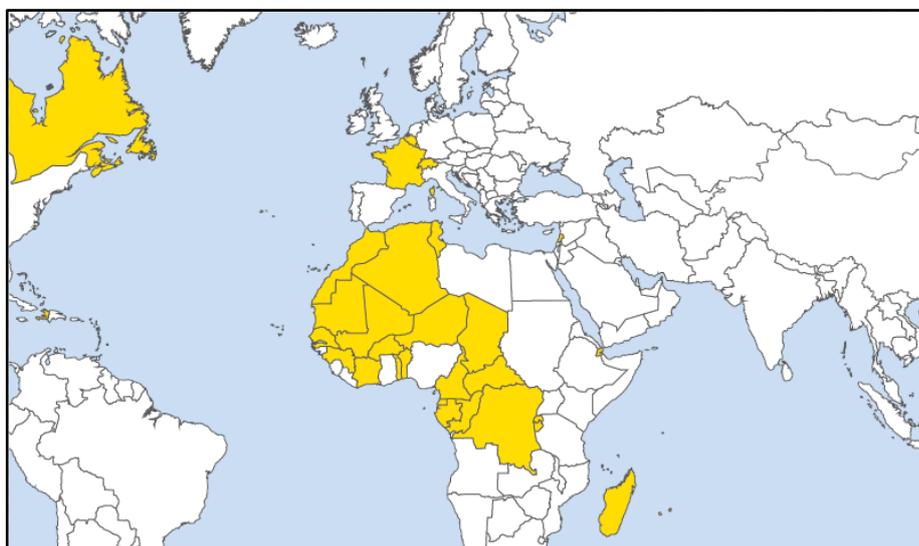


Image n°2. Le périmètre géographique de l'usage quotidien du français (Fall Y., 2018 : 8).

Le caractère mondial de la langue française est également confirmé, outre que par son usage aussi largement répandu, par le fait qu'elle est apprise comme langue étrangère dans tous les pays du monde et qu'elle est « la langue d'enseignement, à des degrés divers, pour 36

pays et territoires » (Fall Y., 2018 : 10). Ceux qui désirent s’initier au français bénéficient d’ailleurs des Alliances et des Instituts français qui, installés avec de nombreux sièges dans chaque continent, représentent les majeurs réseaux culturels français au niveau mondial. En particulier, l’Alliance française est actuellement présente avec ses 835 implantations dans 133 pays¹⁸. Elle organise beaucoup d’activités et événements culturels en français (spectacles vivants, conférences, débats) et à travers ses cours de langue accompagne ses apprenants dans leur préparation aux différents niveaux de certification linguistique (DELFDALF). Dans son *Rapport d’activité 2017*, nous lisons par exemple que ses apprenants étaient en cette année 491 000, dont 184 000 étaient candidats aux certifications. À ce propos, il est intéressant de remarquer qu’en 2017, l’Italie s’est placée en première position parmi les 15 pays ayant le plus grand nombre de certifications avec 21 757 candidats diplômés. L’Institut français, quant à lui, est présent dans 102 pays avec ses 219 installations¹⁹. Au-delà de son activité didactique et culturelle, avec laquelle il promeut l’apprentissage du français de la même manière que l’Alliance française, il contribue au rayonnement de la France dans le monde à travers son soutien aux stratégies diplomatiques françaises en collaborant avec le ministère des Affaires étrangères, de l’Europe et de la Culture. Si aux données de ces deux grands réseaux, nous ajoutons celles d’autres institutions, telles que la Mission laïque française et l’Alliance israélite universelle, ainsi que celles des systèmes éducatifs nationaux de chaque pays, nous obtenons que « le nombre d’apprenants de français langue étrangère (FLE) est au moins égal à 51 millions d’individus » (Fall Y., 2018 : 10). La carte suivante, qui nous révèle leur distribution, montre qu’après l’Afrique, c’est l’Europe qui se classe en 2^e position pour l’apprentissage du français.

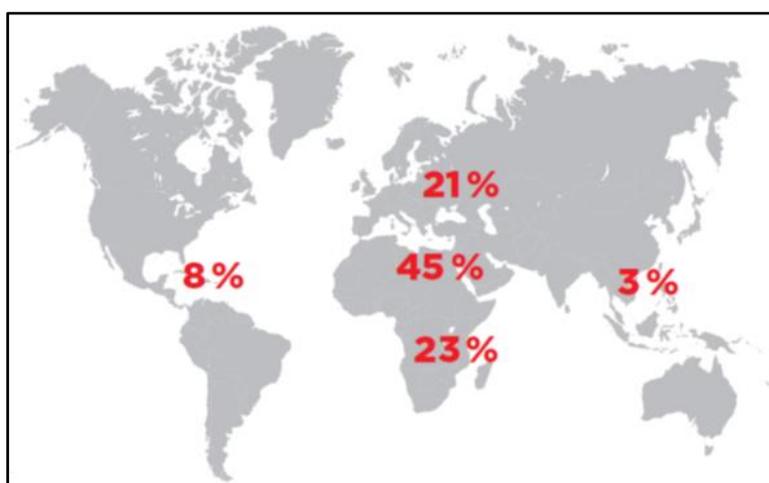


Image n°3. La répartition des apprenants de FLE en 2018 (Fall Y., 2018 : 10).

¹⁸ Pour voir le réseau des Alliances françaises dans le monde nous vous renvoyons au site internet de l’Alliance française au lien suivant : <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=7> (07/11/18).

¹⁹ Pour voir le réseau des Instituts français dans le monde nous vous renvoyons au site internet de l’Institut français au lien suivant : <http://www.ifmapp.institutfrancais.com/les-if-dans-le-monde> (07/11/18).

Enfin, la langue française occupe une place très importante aussi dans la communication internationale. En considérant, tout d'abord, la scène diplomatique internationale, il faut souligner que le français jouit d'un statut légal, en tant que langue de travail, dans plusieurs organisations internationales. Cela signifie qu'il est employé comme langue principale dans toute typologie d'échange quotidien (correspondance et conversation) et dans la rédaction des documents officiels. Par exemple, le français est le seul, avec l'anglais, à recouvrir cette fonction à l'ONU, l'OTAN, l'OCDE, l'UNESCO et au Conseil de l'Europe. De plus, la langue française se classe parmi les langues les plus utilisées dans le domaine de la communication scientifique aussi, c'est-à-dire cette activité de publication révélant les problématiques et les résultats issus de la recherche scientifique. Certes l'anglais continue à prévaloir de plus en plus dans ce secteur, devenu désormais pratiquement monolingue : déjà en 2012 « toutes disciplines confondues, la langue anglaise [dominait] toutes les autres avec plus de 98 % des articles publiés » (Aithnard A., 2014 : 563). Toujours en référence à 2012, nous pouvons toutefois nous féliciter du fait que, parmi toutes les langues existant au monde, c'était encore le français qui occupait la 2^e position en matière de communication scientifique « avec environ 0,6 % des articles publiés » (Aithnard A., 2014 : 563). Finalement, nous pouvons mesurer l'importance et la dimension internationale du français grâce à l'existence de plusieurs réseaux mondiaux de télévision francophones. Parmi les médias qui ont choisi de s'exprimer en français, il faut mettre en évidence la chaîne TV5MONDE qui représente l'un des cinq réseaux à vocation internationale les plus importants au monde. Présente dans plus de 200 pays et regardée chaque semaine par 60 millions de téléspectateurs (Fall Y., 2018 : 23), cette chaîne a pour mission de promouvoir la langue française et de diffuser la diversité culturelle francophone dans le monde. D'autres chaînes d'expression française au niveau international sont par exemple « France 24 », dont la spécificité est d'offrir une information continue 24h/24 et 7j/7 sur l'actualité internationale, et « Africa 24 » qui constitue le premier diffuseur mondial d'information sur l'Afrique.

1.3. Les variations de la langue française

La dimension mondiale de la langue française que nous venons de décrire va de pair avec une autre caractéristique propre de cette langue : sa variété. Certes la variation linguistique est en soi un phénomène qui touche toutes les langues, ces dernières pouvant changer selon les usagers ou bien selon l'usage (Gadet F., 2003 : 94). Mais en ce qui concerne le français, il est évident qu'il constitue l'une des langues les plus affectées par ce phénomène : le nombre de

ses usagers (locuteurs francophones) et son usage diversifié à travers le monde comportent inévitablement un haut niveau de variation. Comme le soulignent Bulot et Blanchet, « bien sûr qui dit diffusion dit diversification par adaptation aux contextes, aux besoins, aux langues de ceux qui s'en sont emparé. D'où un foisonnement de normes, d'accents, de néologismes, de façons diverses d'être au monde et de dire ses identités en français » (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 104).

Cela s'affronte bien sûr avec l'idéologie linguistique dogmatique et standardisante qui caractérise la langue française depuis toujours. Les origines historiques de cette idéologie nous reconduisent évidemment à la France qui, reconnaissant le français comme sa langue officielle à partir de 1539 avec l'édit de Villers-Cotterêts, commença à légiférer sur la langue française notamment depuis la création de l'Académie en 1635. Cette œuvre de législation visant à protéger et diffuser le « bon français » est poursuivie d'ailleurs par un nombre considérable d'institutions, évaluable selon Françoise Gadet « à plusieurs centaines »²⁰ (Gadet F., 2003 : 140). Ainsi, la France est probablement le pays qui légifère le plus au monde en matière linguistique, se faisant toujours garante de l'unité linguistique, promouvant le respect de la « norme » et rejetant toute autre forme diverse de français.

L'image du français qui ressort de cette recherche constante de standardisation pourrait être celle d'une langue dépourvue de toute sorte de variation et diversité, alors que ce n'est pas du tout le cas. En effet, loin d'être une langue complètement homogène, la langue française est employée sous des formes diversifiées, dues simplement au fait que, comme toute langue au monde, elle est au service de l'homme et soumise aux pratiques de ses locuteurs. Il faut en effet souligner que les langues sont d'abord des faits sociaux et que, la société étant un ensemble de personnes différentes par genre, âge, couche sociale et provenance, elles sont en plus hétérogènes et « plurinormées » par nature. La variation linguistique est justement le résultat de cette diversité propre de la société, elle vient de l'usage diversifié de la langue et constitue la distance linguistique séparant un énoncé de la norme de référence. Nous comprenons par-là que la variation est, elle aussi, un fait social qui ne peut pourtant exister qu'en rapport à la norme, à savoir cet usage de la langue standard, commun et dominant. Cela n'empêche toutefois pas que les variations puissent avoir leur propre normativité comme nous l'explique Gilles Siouffi :

²⁰ Par exemple, « en 1937, création d'un Office de la langue française [...], qui se prolonge en 1957 d'un Office du vocabulaire français. En 1966, [instauration] d'un Haut Comité de la langue française, remplacé en 1983 par trois organismes à vocation internationale : le Commissariat général de la langue française [...], le Comité consultatif de la langue française [...] et le Haut Conseil de la francophonie » (Gadet F., 2003 : 140).

On peut parler aujourd'hui d'une « normativité des variantes » dans un sens qui était impossible au XVI^e siècle. [...] Certains usages ne sont plus nécessairement vus comme de simples usages en « flottaison », pour ainsi dire, dans le vaste ensemble aux contours indéterminés qu'est la « langue commune » [...], mais comme autant de petits signaux doués de polarité, comme autant de petits messages où l'on perçoit des normativités potentielles, des valeurs, des indices de diffusion (Siouffi G., 2011 : 25-26).

Pour donner une description plus détaillée de la variation nous devons tout d'abord mettre en évidence ses manifestations linguistiques dans les domaines phonique, morphosyntaxique et lexical. La variation phonique est sans aucun doute la plus sensible car « c'est dans ce domaine que les phénomènes variables sont les plus nombreux » (Gadet F., 2003 : 99). Rappelons en particulier la réalisation variable du « e » caduc, de la liaison, des voyelles nasales et des groupes consonantiques. En ce qui concerne la variation morphosyntaxique, il faut souligner, par contre, l'emploi variable de « nous/on », l'expression variable du futur, l'usage du supercomposé (« il a eu payé ») notamment dans le Sud de la France et les constructions variables de la négation (effacement du « ne ») et de l'interrogation. Cette dernière peut vraiment se construire de plusieurs façons. Prenons l'exemple fourni par Gadet, où elle précise aussi les niveaux de langue correspondant : « *Que dis-tu ?* (forme pratiquement réservé à l'écrit), *Qu'est-ce que tu dis ?* (forme ordinaire), *Tu dis quoi ?* (forme familière), *C'est quoi que tu dis ?* (forme populaire) » (Gadet F., 2003 : 101). Finalement, la variation lexicale concerne en général l'emploi de mots différents selon la zone géographique pour désigner la même chose ou action. Outre la zone géographique, ce type de variation dépend notamment de la classe sociale, de l'âge et même du sexe des locuteurs. Pensons, entre autres, à l'argot qui constitue l'ensemble du lexique populaire et qui se caractérise, dans certains cas, par de véritables doublets tels que *voiture/bagnole*, *argent/fric* et *homme/mec* pour ne citer que quelques exemples. Un autre cas de variation lexicale très diffusée est représenté par la « langue des jeunes » dont les traits spécifiques, comme le souligne Gadet (2007 : 124), sont :

- a) L'emprunt : pas seulement à l'anglais (*cool*, génial/super/excellent) mais aussi à l'arabe (*kiffer*, apprécier) ;
- b) La troncation : très fréquente pour les mots ayant un « o » dans le radical (*auto-mobile*, *ado-lescent*, *pro-fessionel*, *interro-gation*, *écolo-giste* mais il en existe d'autres tels que *proprio* (propriétaire), *apéro* (apéritif) ;
- c) La reduplication : *leurleur* pour *contrôleur*, *zonzon* pour *prison* ;
- d) La métaphore (*galère*) et la métonymie (*casquette* pour *contrôleur*) ;
- e) Le verlan : c'est-à-dire la mise à l'envers des syllabes (un *renoi* pour *noir*).

Cette variabilité des formes touchant tous les plans de la langue est communément associée par les spécialistes de sociolinguistique à des facteurs extralinguistiques qui peuvent se classer selon deux ordres : les facteurs concernant les usagers d'une part et les facteurs concernant l'usage de l'autre. En considérant tout d'abord les usagers, nous trouvons que la langue peut varier selon l'époque (variation diachronique), selon la classe sociale (variation diastratique) et selon la zone géographique (variation diatopique). La variation diachronique est la mutation progressive de la langue selon la dimension temporelle. Elle correspond en fait à l'histoire de la langue : nous avons déjà vu dans la première partie de ce chapitre la façon dont la langue française a évolué à travers les siècles. Ce qui nous montre concrètement cette typologie de variation, qui touche l'orthographe, la syntaxe et le lexique, c'est le fait que par exemple un lecteur francophone d'aujourd'hui réussit à comprendre parfaitement un texte contemporain, alors qu'un texte en version originale du XV^e ou même du XVI^e siècle lui poserait de nombreuses difficultés. La variation diastratique, quant à elle, correspond au changement de la langue selon des facteurs sociaux tels que le sexe, le niveau d'études, la profession exercée, le type d'habitat (rural ou urbain) ou l'âge. Par exemple, relativement à la double négation, Gadet souligne la différenciation dans l'usage du *ne* en relation à l'âge (les jeunes l'utilisent moins que les plus âgés), à la classe sociale (les locuteurs de classe sociale plus élevée l'utilisent plus que les autres de classe inférieure) et au sexe (les hommes l'utilisent plus que les femmes) (Gadet F., 2007 : 98). De plus, comme nous l'avons déjà anticipé, les facteurs sociaux déterminent une variation dans le lexique aussi, le français de référence pouvant changer en français populaire, français des jeunes, français de la banlieue, ces deux derniers étant souvent confondus. Enfin, la variation diatopique est le changement de la langue selon la dimension spatiale, ce qui fait de cette variation la plus emblématique de la francophonie. Les différents accents présents dans l'espace francophone sont la marque la plus évidente de cette variation. Si nous pensons par exemple à la France méridionale, outre la tendance à effectuer l'accentuation sur l'avant-dernière syllabe (Gadet F., 2003 : 99), nous pouvons souligner d'autres spécificités telles que la réalisation plus fréquente du « e » caduc ou, du point de vue phonétique, la prononciation du *r* en tant que vibrante (« r roulé »). En sortant du contexte hexagonal, nous pourrions citer par exemple l'accent canadien qui se distingue notamment par l'assibilation des occlusives *t* et *d* en *ts* et *dz* devant les voyelles, l'allongement des voyelles et l'effacement du « e » caduc. Une autre preuve de la diversification spatiale de la langue est constituée par la présence de ces particularismes lexicaux que Loïc Depecker appelle « francophonismes » (Depecker L., 1990 : 10). Il y a deux ans, Bernard Cerquiglini en a publié une anthologie merveilleuse offrant pour chaque « mot francophone » le lieu de

provenance, la définition et des notes d'approfondissement. Par exemple le verbe « agender » qui, utilisé en Suisse romande et inconnu en France, signifie « inscrire dans un agenda : *vous êtes priés d'agender la date* » (Cerquiglini B., 2016 : 38). Ou encore le verbe « ambiancer » et le substantif « ambianneur » qui, présents dans le français d'Afrique, signifient respectivement « mettre une atmosphère joyeuse » et « personne qui aime fréquenter bars et boîtes de nuit et sait y créer une atmosphère de gaieté » (Cerquiglini B., 2016 : 47). Mais il y en a vraiment beaucoup d'autres qui mériteraient d'être cités²¹.

Les typologies de variation relevant de l'usage sont, par contre, liées au contexte dans lequel les locuteurs s'expriment. La langue varie, dans ce cas, selon la dimension situationnelle (variation diaphasique) et selon le canal employé (variation diamésique). En ce qui concerne la variation diaphasique, elle correspond pratiquement aux différents niveaux de langue qu'un locuteur peut utiliser et changer selon la situation où il se trouve, ses interlocuteurs ou bien les objectifs de son échange. Ainsi, un étudiant qui emploie un langage formel pour parler avec ses professeurs, peut parler d'une façon plus informelle chez soi et avec ses amis. Cette typologie de variation se reconnaît donc avant tout au niveau lexical par l'usage d'une terminologie plus au moins formelle (par exemple, l'usage d'expressions argotiques plutôt que du français standard), mais aussi au niveau morphosyntaxique, par exemple par les façons de construire les énoncés interrogatifs qui, comme nous l'avons déjà vu, correspondent chacune à un niveau de langue différent. Enfin, la variation diamésique relève de l'usage diversifié de la langue selon le canal, oral ou écrit, employé. Cette variation, qui « est particulièrement forte dans une langue de culture très standardisée comme le français » (Gadet F., 2003 : 98), met en lumière certaines tendances spécifiques de l'oral et de l'écrit. Par exemple, l'emploi du passé simple ou du subjonctif imparfait et les interrogations en inversion complexe (« Lucas a-t-il fait ses devoirs ? ») sont beaucoup plus fréquents à l'écrit. Alors qu'à l'oral les tendances les plus habituelles sont, par exemple, l'interrogation seulement par intonation, les structures disloquées (« Moi, je m'en vais », « Le foot, j'adore ça »), les structures clivées (« Le cinéma, c'est ce que je préfère ») ou encore les structures présentatives (« C'est lui qui... », « C'est là que... », « C'est à ce moment-là que... »). Pour conclure la description du phénomène variationnel, voilà deux tableaux récapitulatifs des formes diverses de variation.

²¹ La majorité des « francophonismes » est même présente dans *Le Petit Larousse illustré* qui en compte plus d'un millier.

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronie
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie

Tab. n°6. Représentation des variations liées aux usagers (Gadet F., 2007 : 23).

Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	canal	oral/écrit	diamésie

Tab. n°7. Représentation des variations liées aux usages (Gadet F., 2007 : 23).

En conclusion, ces différents axes de variation linguistique sont la preuve qu'il n'y a pas qu'un seul français, mais il en existe plusieurs qui coexistent en même temps dans l'univers francophone. Cela signifie même que « la langue dite standard n'est donc pas la langue ni toute la langue, mais une forme spécifique dans un vaste ensemble où la diversité, voire la pluralité sont la règle des pratiques linguistiques » (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 8). Certes une norme de référence est toujours nécessaire en tant que base solide sur laquelle « tous les français » doivent tabler pour ne rester que des variations de la même langue et ne pas devenir d'autres langues. L'OIF représente bien cette idée : étant une organisation politique fondée sur le partage du français, elle comporte aussi le respect d'une norme commune. Mais il faut faire attention à ce que cette norme de référence ne soit pas « sacralisée » au point d'étouffer toute sorte de variation : cela impliquerait une immobilité et une invariabilité que seules les langues mortes peuvent vanter. Bulot et Blanchet le confirment quand ils soulignent que « appliquer le protectionnisme à la langue, c'est nier la variation sous toutes ses formes d'une part, et d'autre part, le changement nécessaire et vital à la survie d'une langue » (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 19).

D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, la langue française a déjà fait preuve de beaucoup de changements à travers les siècles passés et pour « rester en vie » elle devra évoluer encore dans l'avenir. En effet, la vie d'une langue est en grande partie liée à son utilité et à sa capacité d'adaptation à la modernité : les langues étant d'abord des faits sociaux, elles suivent une évolution qui va de pair avec l'évolution même de la société. Prenons l'exemple de l'anglais qui semble être aujourd'hui la langue la plus puissante au monde. Sa force vient de sa capacité de créer des mots très rapidement, ce qui

par exemple lui permet d'être très efficace dans le domaine technologique. Si les autres langues sont de moins en moins capables de nommer les nouvelles réalités, dans l'avenir elles perdront leur utilité et finiront par être complètement remplacées. Voilà pourquoi, en ce qui concerne la langue française, la francophonie constitue une chance particulière. Si d'une part elle implique une variation majeure, notamment selon la dimension diatopique, de l'autre elle garantit une néologie fondamentale pour la langue française. Diffusée sur les cinq continents, le français est en effet utilisé pour décrire une immensité de réalités différentes, ce qui détermine une extension considérable du vocabulaire. En outre, loin de la France et des limitations académiques, le français parlé en dehors de l'Hexagone s'ouvre à une plus libre inventivité qui « n'a rien à envier à des idiomes, tel l'anglais, dont on vante la souplesse » (Cerquiglini B., 2016 : 27). Si nous pensons par exemple aux termes anglais *e-mail*, *chat*, *selfie* et *hashtag* et nous découvrons que les correspondants français *courriel*, *clavardage*, *egoportrait* et *mot-clic* existent grâce à la créativité du Québec, nous comprenons comment la néologie francophone représente un véritable avantage. Mais la fabrique terminologique francophone ne se limite pas aux substantifs : en fait, « le dynamisme internationale du français se traduit d'abord par sa capacité à créer des verbes » (Cerquiglini B., 2016 : 17). Par exemple, les verbes venant du français d'Afrique sont très intéressants, notamment quand ils sont inventés pour simplifier des locutions. Ainsi nous trouvons *siester* (faire la sieste), *cadeauter* (offrir un cadeau), *doigter* (montrer du doigt) et *grèver* (faire la grève), mais la liste est vraiment longue.

Finalement, nous pouvons donc affirmer que les variations de la langue française, notamment selon les dimensions diachronique et diatopique, sont un phénomène positif, voire vital pour le français. Elles sont la preuve que le français, loin d'être stationnaire et inerte, est une langue agile, souple et inventive, capable d'évoluer et de s'adapter à une pluralité de contextes différents, ce qui est une marque de sa vitalité. Il faudrait alors considérer ses variétés sans aucun type d'appréhension et même les étudier notamment du point de vue international pour défendre ce dynamisme linguistique propre de la francophonie, si fécond et essentiel pour l'avenir du français. Après tout, comme le dit Tétu relativement aux variations francophones, l'essentiel de la langue est toujours préservé et ces variétés ne peuvent qu'être un apport enrichissant. Voilà ses mots où il nous explique ce concept en faisant une admirable comparaison entre langue et personne :

On doit toujours se rappeler qu'une langue est faite de mots (lexique) ajustés dans des phrases (syntaxe) et exprimés par divers sons (phonèmes) eux-mêmes articulés entre eux et prononcés par divers accents (variation phonétique). La

syntaxe est le squelette de l'individu qui parle ; le lexique, sa chair ; les accents ses habits. Il est très agréable que les hommes ne portent pas tous les mêmes vêtements et appréciable qu'ils soient bien en chair. Le squelette, lui, ne varie guère. Si bien qu'on pourrait dire que les variations phonétiques sont des *enjolivements*, les variations lexicales des *enrichissements* [...] (Tétu M., 1997 : 65-66).

Conclusion

En offrant une description des origines, de la diffusion et de la variation de la langue française, nous avons essayé de mettre en lumière, dans ce premier chapitre, la dimension mondiale du français et sa nature de langue multiforme. Certes la France demeure sa « terre natale » : nous avons vu ses origines à partir du latin et son développement jusqu'à nos jours. Les *Serments de Strasbourg*, l'ordonnance de Villers-Cotterêts, la *Défense et illustration de la langue française* et beaucoup d'autres documents et œuvres phares de l'histoire de la langue française, dont nous avons montré certains extraits, sont le témoignage littéraire de comment la naissance et l'évolution du français sont incontestablement liées à la France et aux Français.

Il faut, toutefois, reconnaître qu'aujourd'hui la langue française ne constitue plus une prérogative de l'Hexagone vu qu'elle est désormais majoritairement parlée hors de France. Les données récemment fournies par l'Observatoire de la langue française, que nous avons brièvement résumées, nous le confirment clairement quand par exemple elles affirment qu'aujourd'hui les locuteurs quotidiens du français se trouvent principalement en Afrique (59%). Mais le français vante une diffusion qui va bien au-delà du seul continent africain : il constitue la seule langue, avec l'anglais, à avoir le privilège d'être présent sur les cinq continents. À cet égard nous avons considéré les principales raisons à la base de sa diffusion aussi vaste dans le monde qui ne reviennent pas simplement au phénomène colonial français. L'adoption de la langue française par les nouveaux États indépendants fut en effet déterminée, comme nous l'avons vu, par le prestige propre du français en tant que langue de culture et des relations internationales. Voilà la véritable raison de son expansion au niveau mondial qui, loin d'être soutenue ou imposée par la France, s'est consolidée notamment avec la création de la Francophonie fondée, elle-même, sous l'impulsion des ex-colonies.

C'est à partir de cette présence du français aussi répandue dans le monde que nous avons finalement abordé ses variations linguistiques. En partant du constat que toutes les langues sont sujettes à plusieurs types de changements à cause de leur usage socialement et géographiquement diversifié, nous avons souligné que le français connaît déjà à l'intérieur de son territoire originaire des variations phonétiques, lexicales et même morphosyntaxiques.

Mais ce phénomène est, dans le cas du français, davantage amplifié en raison de l'hétérogénéité caractéristique de l'espace francophone. Ainsi, sur le plan sociolinguistique, outre les variations diachronique, diastratique, diaphasique et diamésique déjà présentes en France, c'est la variation diatopique (selon l'espace) qui caractérise le plus la langue française, constituant également une ressource enrichissante fondamentale pour la langue.

Or, étant donné que ces variations de la langue française impliquent l'existence de plusieurs français diversifiés notamment du point de vue diatopique, la question se pose de savoir si cette multiformité de la langue française est enseignée aux apprenants de Français langue étrangère ou bien si elle ne constitue pas un élément d'approfondissement. Car, bien que la langue française soit une langue internationale, nous avons l'impression qu'encore aujourd'hui la didactique du FLE ne prend pas en compte la dimension mondiale du français et continue à être pratiquée selon un paradigme assez franco-centré, c'est-à-dire en se limitant à considérer le français de l'Hexagone. Nous croyons qu'elle ne s'est pas encore complètement ouverte à l'intégration de la réalité variationnelle et francophone en particulier. Ainsi, les apprenants étrangers du français continueraient à l'étudier en faisant référence seulement à la France, alors qu'ils devraient être conscients de l'existence des variations multiples propres de la langue française. Mais est-il vrai que la didactique du FLE n'aborde par la question des variations ? Pour le constater nous avons fait une analyse de la situation de la didactique du FLE en Italie en faisant une étude de cas à partir des manuels de français les plus utilisés dans les collèges et dans les lycées linguistiques italiens.

2. Les variations du français et la francophonie dans la didactique du FLE en Italie : un état des lieux

Introduction

Dans ce deuxième chapitre nous exposerons les résultats de notre recherche visant à étudier la place dédiée aux variations linguistiques de la langue française dans la didactique du FLE en Italie. En analysant les manuels de français les plus utilisés dans les collèges et les lycées linguistiques italiens, notre étude permettra également de comprendre si en Italie le français est enseigné et promu en tant que langue à valeur mondiale ou bien si son étude reste limitée au contexte hexagonal. L'état des lieux résultant de ce travail nous fournira donc une vue d'ensemble sur la situation italienne en matière d'apprentissage du FLE : nous connaîtrons non seulement si les variations constituent ou non un objet d'étude, mais aussi si les apprenants italiens du français sont placés face à la réalité francophone dans sa complexité.

Tout d'abord, nous avons conduit une recherche sur le site internet *libreriauniversitaria.it*²², où il est possible de connaître les choix didactiques effectués par tous les établissements scolaires de chaque ville italienne. Ainsi, ayant choisi comme villes de référence les 20 capitales régionales italiennes²³, nous avons vérifié pour chaque collège et lycée linguistique quels étaient les manuels de français utilisés pendant l'année scolaire 2018/19. Au total, nous avons donc contrôlé 1 031 établissements scolaires, dont 868 collèges et 163 lycées²⁴. Pour chacun d'eux, nous avons vérifié quels étaient les manuels de français employés en accédant à toutes les classes présentes : nous avons compté 94 éditions différentes pour les collèges et 125 (entre manuels de langue et manuels de littérature) pour les lycées. Pour toutes les éditions rencontrées, nous avons ensuite calculé combien d'établissements les avaient choisies obtenant ainsi leur indice de diffusion²⁵. C'est à partir de ces estimations que nous avons finalement sélectionné les trois éditions en tête des classements obtenus pour en analyser les contenus.

La décision de prendre comme référence les collèges et les lycées linguistiques revient à l'organisation didactique du système scolaire italien en matière d'apprentissage des langues étrangères. En particulier, en ce qui concerne les collèges, nous les avons inclus dans notre recherche parce que, comme nous le lisons sur le site du Ministère italien de l'Éducation, c'est

²² https://www.libreriauniversitaria.it/page_libri_scolastici.htm.

²³ Nous offrons une carte géographique montrant les 20 capitales régionales italiennes à la page 66.

²⁴ Nous vous renvoyons à la page 67 pour voir le nombre exacte d'établissements contrôlés pour chaque ville.

²⁵ Les classements des éditions sont disponibles aux pages 67-72 : annexes n°3, 4 et 5.

à partir de ce cycle d'instruction qu'il est prévu d'étudier, outre l'anglais, une seconde langue étrangère de l'Union Européenne à choisir parmi l'espagnol, le français et l'allemand²⁶. C'est donc depuis le collège, correspondant en Italie aux classes françaises 6^e, 5^e et 4^e, que les élèves italiens peuvent commencer à apprendre le français. À cet égard, il est intéressant de constater que, selon les dernières statistiques disponibles d'Eurostat (2019), 64,2% des collégiens italiens avaient choisi en 2016 le français comme seconde langue étrangère à apprendre après l'anglais²⁷.

Quant aux lycées linguistiques, ils ont été impliqués dans notre recherche parce que, parmi les différents choix de formation possibles après le collège en Italie, ils offrent le parcours d'études le plus approfondi en matière de langues étrangères. Les lycées italiens se distinguent, en effet, en plusieurs filières de spécialisation (classique, scientifique, musical, artistique, des sciences humaines) et comportent cinq années d'études divisées en un cycle d'enseignement plutôt général (les deux premières années) et un cycle d'enseignement plus spécifique (les trois dernières années). La spécificité du parcours d'études en langues modernes, c'est d'apprendre aux lycéens qui le choisissent trois langues étrangères en développant les compétences nécessaires pour la maîtrise du niveau B2 en anglais et du niveau B1 pour la deuxième et troisième langue choisies.

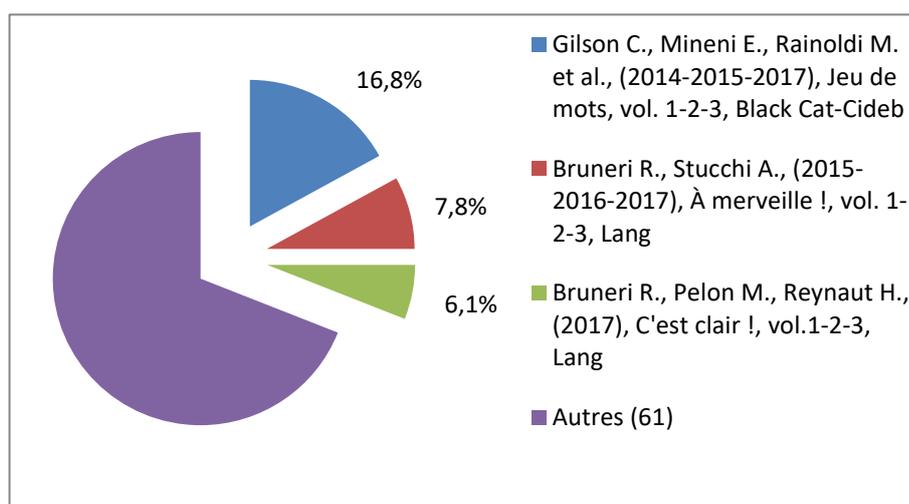
Nous présenterons alors, dans une première partie, les trois manuels de français qui d'après notre recherche se sont avérés les plus diffusés dans les collèges des capitales régionales italiennes. Nous en exposerons, pour les éditions les plus récentes, la structure (organisation des unités d'apprentissage) et analyserons les contenus notamment en relation au lexique employé dans les textes et aux parties de civilisation pour constater s'ils proposent aussi des approfondissements concernant les variations linguistiques de la langue française et la francophonie. Nous ferons de même, dans un deuxième moment, pour les lycées linguistiques dont nous analyserons les trois manuels de langue et les trois manuels de littérature française les plus utilisés. Finalement, nous proposerons un commentaire qui, en guise de conclusion, fera le point de la situation sur la présence effective des variations et des réalités francophones dans la didactique du FLE en Italie.

²⁶ Les lois concernant l'enseignement des langues étrangères dans les écoles italiennes du premier cycle d'enseignement (écoles primaires et collèges) sont disponibles sur le site du Ministère italien de l'Éducation au lien suivant : http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml (26/11/18).

²⁷ Cette donnée est fournie par le tableau d'Eurostat intitulé *Élèves par niveau d'étude et langue étrangère moderne étudiée - nombres absolus et en % des élèves par langue étrangère* disponible au lien suivant : <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (25/01/19).

2.1. Les manuels de français dans les collèges des capitales régionales italiennes

Parmi les 868 collèges italiens dont nous avons contrôlé les manuels scolaires choisis, nous avons constaté que tous n'avaient pas de classes qui étudient le français : selon notre recherche, le nombre exact de collèges employant des manuels de français dans les villes prises en compte est en fait 588. Dans ces derniers, nous avons identifié la présence de 94 livres de français différents, comprenant des grammaires, manuels de langue, manuels de civilisation et manuels pour la préparation aux certifications DELF A1 et A2. Parmi ces derniers, les seuls manuels de langue comptent 64 éditions différentes, dont les trois majoritairement utilisées sont les suivantes²⁸ : l'édition GISLON C., MINENI E., RAINOLDI M. et al., (2014-2015-2017), *Jeu de mots*, vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb se place en première position étant présente dans 159 collèges, soit 16,8% de la totalité. Elle est suivie par BRUNERI R., STUCCHI A., (2015-2016-2017), *À merveille !*, vol. 1-2-3, Lang qui, employée par 74 établissements, est présente dans 7,8% des collèges pris en compte. Enfin, la troisième position est occupée par BRUNERI R., PELON M., REYNAUT H., (2017), *C'est clair !*, vol.1-2-3, Lang, utilisée dans 58 établissements, soit dans 6,1% des collèges considérés.



Graph. n°2. Collèges italiens par édition employée (année scolaire 2018/19).

2.1.1. Le manuel *Jeu de mots*

Le plus diffusé dans les collèges des capitales italiennes, ce manuel comporte trois volumes : un pour chaque année de cours. Les contenus des trois volumes sont organisés en six domaines différents, à savoir les domaines du Lexique, de la Communication, de la Grammaire, de la Culture et Compétence DELF, des Compétences du 21^e siècle (pour

²⁸ Les pourcentages que nous allons offrir n'ont pas été calculés à partir du simple nombre total des établissements (588), mais en relation au nombre total des collèges par édition (946). Voir p. 69.

développer le « savoir-faire » et le « savoir dire » dans la vie pratique) et des Jeux (pour consolider de façon amusante ce qui a été appris). Cependant, l'organisation du volume 3, utilisé en troisième et dernière année, est différente par rapport aux deux autres. En effet, au lieu de proposer sept unités d'apprentissage comme les volumes 1 et 2, le troisième en propose seulement quatre qui sont, toutefois, complétées par deux autres domaines d'approfondissement : « Culture extra » et une partie consacrée à la préparation de l'examen d'État final.

En analysant les contenus de ce manuel nous nous sommes aperçu qu'il n'y a aucun approfondissement sur la question des variations du français. En effet, les sections linguistiques (Lexique, Communication et Grammaire) des trois volumes apprennent aux élèves le « français standard » sans leur faire connaître l'existence d'autres typologies de français qu'ils pourraient en fait rencontrer en France et ailleurs dans le monde. Il y a peut-être une seule référence, qui reste en tout cas minimale, à la variation diastratique/diaphasique : nous avons rencontré l'emploi d'apocopes, de mots argotiques et du vocabulaire familier dans les dialogues d'entrée de plusieurs unités et même dans certains textes des sections consacrées à la culture. Nous en indiquons certains dans le tableau ci-dessous.

Volume	Mots tronqués et autres	Page
Vol. 1	Sympa, prof	p. 14
	Foot	p. 28
	Ciné, gym	p. 39
	Corres (pour correspondant)	p. 42
	Ado, ordi	p. 52
	Appart	p. 70
	Fana	p. 80
	Vélo	p. 84
	Éco	p. 96
	Métro	p. 159
Vol. 2 (*argot scolaire)	Photo	p. 8
	Petit-déj	p. 12
	Aprèm, techno	p. 26
	Télé	p. 27
	Maths, interro	p. 70

	Exo	p. 76
	Mono	p. 86
	Colo	p. 96
	Perm, pions*, colle*	p. 104
Vol. 3 (*vocabulaire familier)	Pro, véto	p. 26
	Philo	p. 42
	Infos	p. 44
	Pote*	p. 62
	Galérer*	p. 77

Tab. n°8. Troncations, mots argotiques et du vocabulaire familier présents dans le manuel *Jeu de mots* (éd. 2017).

L'introduction dans les textes du manuel de ces apocopes et mots issus du vocabulaire argotique et familier, dont certains sont soulignés en rouge et réécrits en entier dans des « petits dicos », est sans aucun doute appréciable car ils prouvent aux apprenants que certains mots français peuvent subir un changement. Les apprenants sont toutefois placés face à ce type de variation morphologique et lexicale de façon indirecte : ces expressions sont insérées dans les textes sans qu'il y ait même pas une explication de ce qu'est une apocope, de qui les emploie le plus souvent ou bien de ce qu'il y a de différence entre langage standard, argotique ou familier. En tout cas, à part cela, il n'y a rien d'autre qui soit lié aux variations linguistiques ; ce qui en fait met en évidence l'absence de cet argument dans ce manuel.

Quant à la thématique du « français dans le monde » il n'y a pas grande chose non plus. Il faut, tout d'abord, souligner que les quelques références à la francophonie sont toutes regroupées dans les pages du manuel faisant partie de la section « Culture et Compétences DELF ». Bien que les trois volumes présentent, dans leurs dernières pages, une carte géographique administrative de la France montrant aussi les Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM)²⁹, seuls le deuxième et le troisième proposent des renvois directs à la francophonie. Les sept unités d'apprentissages du premier volume offrent, en effet, des approfondissements culturels qui concernent seulement la France. Nous trouvons « L'école et les vacances scolaire en France », « La France et ses symboles », « Les fêtes traditionnelles », « Les maison françaises » et puis trois références à la capitale avec les textes « Les lieux mythiques de Paris », « Les musée les plus visités de Paris » et « Éco-tourisme à Paris ». Le volume 1 est donc complètement consacré à l'Hexagone.

²⁹ Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion et Mayotte.

Le mot « francophone » apparaît pour la première fois dans le deuxième volume à la page 101 qui, dédiée à « La bande dessinée francophone », présente les personnages de *Tintin*, *Titeuf* et *Astérix et Obélix*. De plus, à la page 105 de ce deuxième volume, il y a une première introduction au monde francophone avec une brève description des trois pays européens de la Suisse, de la Belgique et du Luxembourg. C’est enfin dans le troisième volume que le thème de la francophonie trouve une place un peu plus significative. À la page 57 du volume 3 nous trouvons une petite description du Maghreb, des Antilles françaises et du Québec. Des approfondissements sur le Maghreb et les Antilles sont d’ailleurs présents déjà aux pages 38-39 qui exposent certains aspects de leur cuisine et de leur musique en soulignant comment la culture française en est empreinte. Ensuite, à la page 40 il y a une petite référence au fait que la langue française est parlée sur les cinq continents, une réalité qui peut être approfondie par deux sections de « Culture extra », présentes dans ce troisième volume de la page 70 à 74. Dans ces pages il y a, en effet, des références aux Territoires d’Outre-Mer (vol. 3, p. 71), aux liens culturels entre la France et l’Italie avec un texte sur le Val d’Aoste (vol. 3, p. 72) et, du point de vue historique, à la colonisation et décolonisation française (vol. 3, p. 74-75). Enfin, le volume 3 de ce manuel offre aussi une carte géographique de la francophonie à la page 106. Cependant, si nous considérons que le nombre total des pages dédiées aux approfondissements culturels est pour ce manuel égal à 65 et que seules 8³⁰ de ces dernières font des renvois à la francophonie, nous pouvons finalement conclure que cette édition demeure encore très franco-centrée. L’image de la langue française, enseignée par ailleurs sans aucune référence à ses variations, reste donc dans ce cas notamment liée à la France et à la culture française, les quelques textes sur les pays francophones n’étant présents que dans 12,3% des pages consacrées à la culture.

Volume	Culture française	francophonie
Vol. 1	18 p.	0 p.
Vol. 2	17 p.	1 p.
Vol. 3	24 p.	7 p. (dont une concernant la carte géographique de la francophonie)

Tab. n°9. Nombre de pages par volume (manuel *Jeu de mots*, éd. 2017).

³⁰ Ce nombre comprend aussi la page montrant la carte géographique de la francophonie (vol. 3, p. 106).

2.1.2. Le manuel *À merveille !*

Le deuxième manuel le plus utilisé par les collégiens des capitales italiennes est, lui aussi, composé de trois volumes, correspondant aux trois années de ce cycle d'enseignement. Il est organisé en cinq sections différentes, à savoir les sections de la Communication, du Lexique, des Verbes, de la Grammaire et de Spécial Civilisation. Le premier volume comporte cinq unités d'apprentissage, précédées par l'« unité zéro » consistant en cinq pages d'introduction à la langue française. Un aspect intéressant concernant cette unité d'introduction est que le français est tout de suite décrit en tant que langue parlée sur les cinq continents. Le volume 1 de ce manuel s'ouvre, en effet, avec la phrase « Le français, c'est la langue de la France, mais c'est une langue parlée dans le monde entier ! » (vol. 1, p. 9). Une phrase qui, aussi bien intentionnée que soit son message, ne laisse pourtant pas comprendre que le français est la langue maternelle dans d'autres pays. Peut-être la phrase « C'est la langue de la France mais aussi d'autres pays et elle est parlée dans le monde entier » serait-elle plus appropriée. Cependant une telle ouverture, soulignant dès le début la présence du français au dehors de la France, un concept qui est d'ailleurs repris dans le « Français-quiz ! » concluant cette introduction, constitue évidemment un aspect positif de ce manuel. Les volumes 2 et 3, quant à eux, se composent respectivement de six et trois unités, mais dans le troisième volume deux sections sont ajoutées, à savoir « Civilisation extra » et « Spécial examen écrit et oral ».

En ce qui concerne les contenus, nous avons encore une fois constaté que la question relative aux variations du français n'est pas du tout abordée. Certes, comme dans *Jeu de mots*, dans ce manuel aussi nous avons remarqué l'introduction de mots tronqués dans les textes. Outre ceux que nous avons cités auparavant (Tab. n°1) et dont la majorité est également présente dans *À merveille !*, d'autres apparaissent rencontrés dans ce deuxième manuel comme par exemple *récré* et *bio* (vol. 1, p. 45, 80), *labo* (vol. 2, p. 108) et *restos* (vol. 3, p. 30). Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné pour le manuel *Jeu de mots*, ces apocopes sont insérées dans les dialogues d'entrée et dans d'autres textes du manuel sans aucun genre d'explication. Vu que les auteurs du manuel ont choisi de les introduire, pourquoi ne pas consacrer quelques pages de la section « Grammaire » ou de la section « Lexique » à de brefs approfondissements concernant la « langue des jeunes » et expliquer qu'il s'agit là d'une variation diastratique de la langue française ? Ce serait utile pour apprendre aux élèves que la langue française peut varier en fonction des usagers et pour les initier au phénomène des variations. Ce manuel vante, par ailleurs, deux petites références au verlan : la première à la page 17 du deuxième volume, où nous trouvons une explication du mot *teuf* (fête), la seconde à la page 73 du troisième volume qui donne une brève définition de ce qu'est le verlan par la

phrase « argot des jeunes caractérisé par l'inversion des lettres d'un nom commun »³¹. De plus, nous avons constaté l'emploi dans ce manuel de beaucoup de mots anglais : nous avons rencontré *top*, *cool* et *shopping* (vol. 1, p. 37, 86, 90) et *look* et *mail* (vol. 2, p. 24, 27). Ce sont tous des emprunts à l'anglais dont l'usage est très répandu chez les jeunes³². Enfin, à la page 45 du premier volume il y a, comme dans *Jeu de mots*, une référence à l'argot scolaire : en présentant les personnages du collège, cette page spécifie que les surveillants peuvent même être appelés *les pions*. La présence dans ce manuel de troncations, d'emprunts et de quelques références au verlan et à l'argot, montre la volonté de rapprocher les apprenants de la « langue des jeunes ». Il reste, toutefois, que sans aucun approfondissement sur ce sujet, ils ne peuvent pas comprendre qu'il s'agit d'une variation du français, ce qui pourrait même leur faire apprendre ce lexique du vocabulaire informel comme si c'était du français standard. En tout cas, ce manque d'explications concernant la variation diastratique s'ajoute au manque de toute autre référence aux autres typologies de variation intéressant la langue française qui, dans ce manuel, restent donc ignorées.

Du point de vue culturel, nous avons remarqué que la francophonie, elle aussi, est pratiquement absente dans ce manuel. La section appelée « Spécial Civilisation » des volumes 1 et 2 n'est consacrée qu'à la seule culture française, sans aucune référence au monde francophone si ce n'est pour une carte géographique de la francophonie placée à la fin des six unités du premier volume (vol. 1, p. 107). Ainsi, les approfondissements culturels des deux premiers volumes n'abordent que des aspects liés à l'Hexagone en présentant les villes françaises les plus célèbres. Le volume 3 aussi reste plutôt centré sur la France en donnant, cette fois, quelques brèves informations sur les Départements et Régions d'Outre-mer (DROM) aux pages 62-63 et 65. Or, si d'une part cette référence aux DROM constitue sûrement un élément positif car elle montre aux apprenants que le français est parlé aussi dans des régions en dehors de la France, de l'autre elle reste insuffisante car tout le reste du monde francophone demeure exclu. Fort de ce constat, nous pouvons donc affirmer qu'en fait, dans la section dédiée à la culture de ce manuel, la francophonie n'est abordée que de manière minimale. Nous avons, ensuite, constaté la présence d'autres références à la francophonie en examinant la section « Spécial examen écrit et oral » qui propose 4 pages d'exercices concernant des thématiques francophones. En particulier, cette partie propose quatre activités de civilisation portant sur l'OIF (vol. 3, p. 100-101) et la poésie francophone (vol. 3, p. 102-

³¹ Nous soulignons toutefois que cette définition est inexacte puisqu'il s'agit d'inversion de syllabes en général sauf pour les monosyllabes, comme par exemple fou = ouf.

³² Rappelons que pour tous ces anglicismes il existe en fait une traduction française : a) *shopping* : faire des courses ; b) *mail* : courriel ; c) *top* : très bien, super ; d) *look* : mise.

103) pour la préparation d'un exposé à faire pendant l'examen oral. Ces activités prévoient la lecture de deux textes décrivant l'OIF, de deux textes présentant les deux poètes francophones Césaire et Senghor et enfin d'un poème africain anonyme intitulé *Cher frère blanc*. Cependant, les renvois à la francophonie n'étant présents que dans trois pages de la section « Spécial Civilisation » et dans 4 pages de la section « Spécial examen », il est évident que ce manuel se caractérise par le même francocentrisme que celui du manuel analysé précédemment. En effet, en faisant une comparaison entre les pages consacrées à la France (63³³) et celles à la francophonie (8) nous constatons que ces dernières ne recouvrent que 11,2% de la totalité ; des chiffres très proches de ceux de *Jeu de mots*.

Volume	Culture française	francophonie
Vol. 1	15 p.	1 p. (carte géographique de la francophonie)
Vol. 2	18 p.	0 p.
Vol. 3	30 p.	7 p. (dont 3 dédiées aux DROM et 4 sous forme d'exercices)

Tab. n°10. Nombre de pages par volume (manuel *À merveille !*, éd. 2017).

2.1.3. Le manuel *C'est clair !*

En troisième position par indice de diffusion dans les collèges des capitales italiennes, ce manuel aussi est composé de trois volumes correspondant aux trois années de cours. Les volumes 1 et 2 comportent chacun huit unités d'apprentissage qui se développent selon les sections « Mémoriser » (pour le lexique), « Communiquer » (pour les compétences de l'oral et de l'écrit), « Réfléchir » (pour la grammaire) et « Culture ». Le troisième volume propose, lui aussi, huit unités d'apprentissage, mais selon une structure différente. Quatre unités suivent la même organisation que celles des volumes précédents, sans pourtant la section « Culture » ; alors que les quatre autres sont complètement consacrées à des approfondissements culturels et sont regroupées dans le « Dossier civilisation ». En plus, ce troisième volume est complété par un fascicule intitulé *Côté culture* proposant des sujets de civilisation supplémentaires, subdivisés en trois grandes sections : « Univers ados », « France et francophonie » et « Capsules culturelles ».

³³ Outre aux pages de « Spécial Civilisation », nous comptons ici les pages de « Spécial examen » dédiées à la France vu que celles dédiées à la francophonie sont issues aussi de cette seconde section du manuel.

Comme dans les deux autres manuels analysés, dans *C'est clair !* aussi nous avons constaté l'absence de parties intégralement et explicitement dédiées aux variations du français. Cependant, nous avons remarqué que, à la différence des manuels précédents, dans ce troisième manuel les auteurs ont donné quelques explications en plus concernant les troncations et les expressions informelles insérées dans les textes. En effet, dans ce manuel la lecture des dialogues d'entrée et d'autres textes le long des unités est accompagnée par quatre typologies de rubriques : *Aide dico*, *Bons plans*, *Zoom* et *Wiki*. À part cette dernière, qui donne quelques informations à caractère culturel, les trois autres petits encadrés donnent souvent de brèves remarques concernant la typologie de lexique employé. *Aide dico* montre la traduction italienne des mots français les moins « transparents » et lorsqu'elle réécrit en entier des troncations elle spécifie toujours qu'il s'agit d'expressions du vocabulaire familier. Par exemple, nous avons trouvé dans une de ces rubriques : « appli (fam.) : abréviation d'*application* » (vol. 1, p. 76). Dans un des encadrés *Bons plans*, conçus pour donner des conseils pratiques aidant les élèves à apprendre plus facilement³⁴, nous avons trouvé une référence particulière aux apocopes. En spécifiant qu'il s'agit d'une pratique habituelle chez les Français, les auteurs ont écrit : « Fais comme les Français qui aiment abrégé les mots ; au lieu de *Il est sympathique* tu peux dire *Il est sympa* » (vol. 1, p. 47). Encore, une des rubriques *Zoom*, contenant des approfondissements lexicaux et de grammaire, explique que l'expression familière *bouche de métro* signifie *entrée de la station de métro* (vol. 1, p. 78).

Peut-être le fait d'avoir offert ces remarques çà et là dans de petites rubriques n'a pas permis d'approfondir de manière détaillée le phénomène de la variation morphologique et lexicale du point de vue diastratique/diaphasique, ce qui manque en effet dans ce manuel aussi. Cependant, vu la présence abondante de ces quatre rubriques, absentes dans les manuels précédents où il n'y avait que de « petits dico », il nous semble que ce troisième manuel offre un peu plus d'explications sur l'usage varié du vocabulaire français. De plus, dans le volume 3 de ce manuel il y a même un bref paragraphe à propos des variations francophones intitulé *Les français régionaux*. Le-voilà :

La langue française n'est pas la même partout. Chaque pays francophone a des particularités linguistiques : on les appelle des *régionalismes*. Au Québec, par exemple, on dit « un bec » pour un baiser. Au Sénégal, on dit « verres » à la place de « lunettes » et « essencerie » à la place de « station-service ». En Haïti, pour « aller aux toilettes », on dit « aller à la commode » (vol. 3, p. 75).

³⁴ Il s'agit généralement de conseils sur la prononciation et sur comment mémoriser le lexique nouveau.

Certes ces quelques lignes apparaissent bien maigres par rapport à tout ce qu'il y aurait à dire sur les variantes lexicales présentes dans l'espace francophone. Proposer un paragraphe pour chaque région francophone montrant des africanismes, canadianismes, belgicismes, et helvétismes aurait peut-être présenté de manière un peu plus complète la variation diatopique intéressant le lexique. Il faut toutefois reconnaître qu'une telle référence aux variations francophones n'a pas été rencontrée dans les deux autres manuels examinés. Dans le manuel *C'est clair !*, elle représente donc, bien que modeste, une intégration importante du point de vue de notre recherche.

Quant à la présence d'approfondissements culturels sur la francophonie, nous avons constaté que, même de ce côté, le manuel *C'est clair !* s'est avéré un peu plus complet. En effet, mis à part les volumes 1 et 2 où la section « Culture » ne considère que la France, le troisième volume consacre 6 pages du « Dossier civilisation » à la francophonie, dont d'ultérieurs approfondissements sont offerts dans le fascicule *Côté culture* aux sections « Univers ados » (3 pages) et « France et francophonie » (d'autres 6 pages). En particulier, les pages 72 à 75 du « Dossier civilisation » expliquent la différence entre la « francophonie » et la « Francophonie », présentent les DROM et montrent une carte géographique marquant les pays francophones. Il nous semble d'ailleurs que ces pages font une bonne présentation du français en tant que langue mondiale. Elles expliquent la place du français dans le monde à travers une rubrique *Wiki* contenant « Le français en chiffres » et des paragraphes concernant les Alliances françaises dans le monde, les médias francophones, la semaine de la francophonie et les déjà cités français régionaux. Le « Dossier civilisation » compte aussi deux autres pages dédiées à la francophonie (vol. 3, p. 80-81) : elles proposent une interview imaginaire à Dany Laferrière, écrivain Haïtien membre de l'Académie française. Cette interview présente des passages intéressants concernant la francophonie, comme par exemple celui-là (vol. 3, p. 80) :

- Le journaliste : Vous avez aussi travaillé à la télévision québécoise.
 Dany Laferrière : Oui, j'ai présenté la météo. C'était fantastique ! Moi, un Noir des pays chauds qui annonçait la neige et le froid polaire...*(rire)*.
- Le journaliste : Avec votre humour et votre légèreté, et en français !
 Dany Laferrière : C'est vrai, la francophonie est aussi le lien entre un Québécois et un Haïtien.
- Le journaliste : Pourquoi vous n'aimez pas parler de littérature francophone ?
 Dany Laferrière : Vous savez, il est important de ne pas faire de différences de qualité entre une littérature « française » et une littérature « francophone ». C'est pour cela que je parle de littérature-monde en français.

Quant aux 6 pages consacrées à la francophonie de la section « France et francophonie » du fascicule *Côté culture*, elles se composent de deux pages sur l’Outre-mer français comprenant cette fois les collectivités françaises d’outre-mer (COM), deux pages sur le carnaval aux Antilles et deux pages à propos du Québec. Enfin, dans la section du fascicule intitulé « Univers ados », nous avons trouvé 3 pages donnant des informations sur la chanson francophone avec une référence à Stromae, un chantant belge très célèbre chez les jeunes. En somme, le nombre des pages concernant la francophonie (15) correspond dans ce manuel à 19,2% du total des pages (78) consacrées à la civilisation ; un chiffre qui, restant l’indice d’une disproportion importante entre les contenus culturels français et francophones, résulte pourtant majeur contre 12,3% et 11,2% des deux autres manuels analysés.

Volume	Culture française	francophonie
Vol. 1	16 p.	0 p.
Vol. 2	16 p.	0 p.
Vol. 3	46 p. (dont 38 dans le fascicule)	15 p. (dont 9 dans le fascicule)

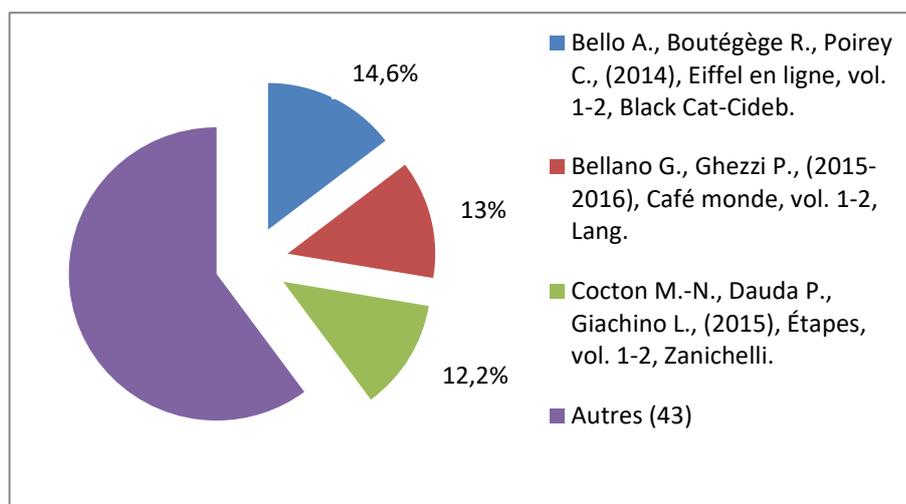
Tab. n°11. Nombre de pages par volume (manuel *C’est clair !* éd. 2017).

2.2. Les manuels de français dans les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes

Comme pour les collèges, tous les 163 lycées linguistiques considérés dans notre recherche ne possèdent pas de classes qui apprennent la langue française : ceux qui en fait emploient des manuels de français sont 148. Dans ces derniers, nous avons constaté la présence de 125 éditions différentes, comprenant des grammaires, manuels pour la préparation aux certifications DELF A2, B1 et B2 et manuels de langue, de civilisation et de littérature. Vu que, comme nous l’avons déjà souligné, les lycées en question offrent une formation plus approfondie en matière de langues modernes, prévoyant aussi l’étude des littératures étrangères, nous avons établi deux classements pour les manuels de lycées en divisant entre manuels de langue (46 éditions) d’une part et manuels de civilisation et littérature (30 éditions) de l’autre. Ainsi, en ce qui concerne les manuels de langue, les trois éditions les plus utilisées dans les lycées pris en compte sont les suivantes³⁵ : l’édition BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2014), *Eiffel en ligne*, vol. 1-2, Black Cat-Cideb se place en première position

³⁵ Les pourcentages que nous allons offrir n’ont pas été calculés à partir du simple nombre total des établissements (148), mais en relation au nombre total des lycées par manuel de langue (254). Voir p. 71.

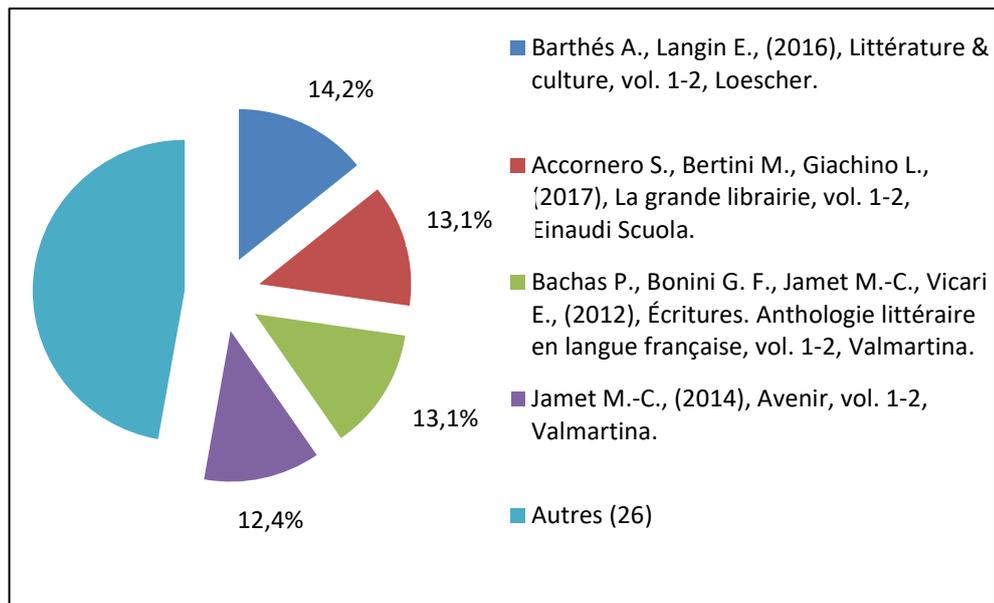
étant présente dans 37 des lycées contrôlés, avec un indice de diffusion égale à 14,6%. Elle est suivie par BELLANO G., GHEZZI P., (2015-2016), *Café monde*, vol. 1-2, Lang qui est utilisée par 33 lycées, soit 13% de la totalité. Enfin, en troisième position nous trouvons COCTON M.-N., DAUDA P., GIACHINO L., (2015), *Étapes*, vol. 1-2, Zanichelli, employée par 31 établissements, soit par 12,2% des lycées considérés.



Graph. n°3. Lycées linguistiques italiens par édition employée (Manuels de langue, année scolaire 2018/19).

Quant aux manuels de civilisation et littérature, parmi les 30 éditions différentes rencontrées, notre recherche a révélé que les plus diffusées dans les lycées en question sont les suivantes³⁶ : en tête au classement nous trouvons BARTHES A., LANGIN E., (2016), *Littérature & culture*, vol. 1-2, Loescher, choisie par 40 établissements, soit 14,2% de la totalité prise en compte. Elle est suivie par ACCORNERO S., BERTINI M., GIACHINO L., (2017), *La grande librairie*, vol. 1-2, Einaudi Scuola qui partage la deuxième position avec BACHAS, P., BONINI G. F., JAMET M.-C., VICARI E., (2012), *Écritures. Anthologie littéraire en langue française*, vol. 1-2, Valmartina, étant chacune des deux présentes dans 37 des lycées considérés, avec un indice de diffusion égal à 13,1%. Enfin, en troisième position, nous trouvons JAMET M.-C., (2014), *Avenir*, vol. 1-2, Valmartina, employée par 35 lycées, soit par 12,4% de notre totalité.

³⁶ Les pourcentages que nous allons offrir n'ont pas été calculés à partir du simple nombre total des établissements (148), mais en relation au nombre total des lycées par manuel de civilisation/littérature (282). Voir p. 72.



Graph. n°4. Lycées linguistiques italiens par édition employée (Manuels de civilisation/littérature, année scolaire 2018/19).

2.2.1. Le manuel *Eiffel en ligne*

Premier manuel de langue par indice de diffusion dans les lycées linguistiques des capitales italiennes, il est composé de deux volumes, chacun proposant huit unités d'apprentissage. Ces dernières se forment de cinq sections différentes : « Communication », « Lexique », « Grammaire », « Civilisation » et « Compétences citoyennes » (pour le développement des compétences citoyennes fondamentales à travers la mise en place de divers projets en exerçant les habilités de productions et compréhension). En plus, les deux volumes de ce manuel offrent un supplément concernant la francophonie, placé après les huit unités d'apprentissage.

En ce qui concerne les variations du français, nous avons remarqué, dans ce manuel aussi, l'introduction de la « langue des jeunes » dans les dialogues d'entrée et dans les autres textes le long des unités, sans pourtant de sections ou paragraphes expliquant ce phénomène variationnel. Voilà quelques-unes des expressions familières rencontrées :

- a) *Bosser / Sécher les cours*: étudier / manquer volontairement les cours (vol. 1, p 34) ;
- b) *C'est la cata* : c'est une tragédie (vol. 1, p. 70) ;
- c) *Pote* : ami / copain (vol. 1, p. 100) ;
- d) *Marrant* : amusant (vol. 2, p. 18) ;
- e) *Ça me met en rogne* : cela me met en colère (vol. 2, p. 50) ;
- f) *L'appart c'est nickel* : l'appartement est très propre (vol. 2, p. 84) ;

g) *Vachement* : très (vol. 2, p. 100) ;

h) *Moche* : laid (vol. 2, p. 116).

Encore une fois, ce genre de vocabulaire, contenant des tronctions, des mots venant de l'argot scolaire et d'autres expressions informelles typiques de « la langue des jeunes », est inséré dans les textes sans expliquer qu'il s'agit d'un usage varié de la langue, différent de la norme de référence. Certes il y a, dans ce manuel aussi, de petits encadrés intitulés « Mot à mot » souvent marquant le niveau de ces expressions, mais il reste que le manque d'un approfondissement adéquat expliquant que ces expressions relèvent d'une variation diastatique/diaphasique pourrait en fait les faire apprendre comme étant du français standard³⁷.

Du côté de la variation diatopique nous avons, par contre, trouvé un approfondissement intéressant dans le supplément dédié à la francophonie du premier volume (p. 156-161). À la page 158, il y a en effet un petit paragraphe à propos du français de Belgique montrant pas moins de 19 belgicisms. Voilà son contenu (vol.1, p. 158) :

Quel français parle-t-on en Belgique francophone ? On y parle une langue qui a subi les influences des français régionaux et qui présente des « belgicisms », c'est-à-dire des mots et des expressions spécifiques de la langue française parlée en Belgique.

Voici les « belgicisms » les plus connus :

- *Aujourd'hui matin* : ce matin
- *Babeler* : bavarder
- *Bloquer* : étudier
- *Boule* : bonbon
- *Brette* : dispute
- *Être en affaires* : être dans tous ses états
- *Faires des affaires* : compliquer les choses
- *Gazette* : journal
- *Nonante* : quatre-vingt-dix
- *Ottante* : quatre-vingt
- *Peler* : ennuyer
- *Prober* : essayer
- *Proficiat !* : bravo !
- *Septante* : soixante-dix
- *Tirer son plan* : se débrouiller
- *Tomber de son jus* : être très étonné
- *Vider la place* : quitter les lieux
- *Vlek* : chose sans valeur
- *Zwanzer* : plaisanter

Du point de vue de notre recherche, cette référence à la variation lexicale diatopique de la Belgique est sans aucun doute très appréciable. Malheureusement, il s'agit là d'un approfondissement qui n'est pas reproposé pour les autres pays ou zones francophones auxquels ce manuel fait référence : les autres pages traitant de la francophonie, tant du volume

³⁷ Nous soulignons, par ailleurs, que toutes les expressions informelles insérées dans les textes ne sont pas marquées avec les abréviations « fam. » ou « pop. ». Par exemple, l'encadré « Mot à mot » à la page 100 du premier volume montre que le terme « pote » signifie « copain » sans spécifier qu'il s'agit d'un mot de l'argot populaire. Ce qui, de fait, pourrait faire apprendre ces deux termes comme étant deux synonymes au même niveau.

1 que du volume 2, n'offrent pas de listes montrant d'autres régionalismes. Pourquoi alors les proposer seulement pour la Belgique ? Peut-être parce que ce pays est plus proche de l'Italie que d'autres pays francophones et qu'il y a plus de probabilités que les apprenants italiens puissent y aller. Mais si cela était vrai, les auteurs du manuel auraient dû offrir des helvétismes et des luxembourguismes aussi, la Suisse et le Luxembourg étant des pays francophones même plus proches de l'Italie que la Belgique, alors que ce n'est pas le cas. Finalement, il est donc évident que si d'une part la variation diastratique/diaphasique n'est pas du tout approfondie, de l'autre la variation diatopique n'est montrée qu'en relation à la seule Belgique, ce qui résulte peu si nous pensons à l'ampleur du monde francophone.

Quant à l'image de la langue française qui est promue dans ce manuel, nous pouvons affirmer que les auteurs ont essayé de montrer qu'il s'agit d'une langue mondiale en présentant sa diffusion en Europe et dans le monde. En particulier, le premier volume consacre six pages à la francophonie : tout d'abord, aux pages 156-157, sous le titre *Le français, partout dans le monde !*, nous trouvons une description du français en chiffres, des informations sur l'OIF et de brèves références à la Journée internationale de la Francophonie, la Francofête au Québec, la Semaine de la Francophonie et les Jeux de la Francophonie. Ensuite, les pages 158-161 offrent des fiches sommaires fournissant des données générales, informations à caractère touristique et curiosités (par exemple culinaires, artistiques ou linguistiques comme dans le cas de la Belgique) sur les pays francophones d'Europe et du Maghreb. Le même genre d'approfondissements est fourni pour les pays francophones africains, américains, polynésiens et de l'Outre-mer dans le second volume qui compte, lui, huit pages sur la francophonie (p. 146-153). En somme, il y a donc 14 pages consacrées à la francophonie, soit 23,7% des 59 pages dédiées dans ce manuel à des thématiques de civilisation. Cette donnée, ajoutée à la présence de ce paragraphe concernant le français de Belgique, nous fait conclure que dans ce manuel le francocentrisme est moins marqué que celui des manuels de collège examinés précédemment.

Volume	Variations	Culture française	francophonie
Vol. 1	Brève référence à la variation diatopique avec un paragraphe montrant une liste de belgicisms (p. 158)	21 p.	6 p.
Vol. 2	/	24 p.	8 p.

Tab. n°12. Références aux variations et nombre de pages par volume (manuel *Eiffel en ligne*, éd. 2014).

2.2.2. Le manuel *Café monde*

Ce manuel, le deuxième le plus utilisé dans les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes, présente une organisation différente par rapport aux manuels précédents. En effet, les deux volumes dont il se compose proposent chacun huit unités d'apprentissage qui sont distribuées dans six divers « itinéraires » (trois dans le premier volume et trois dans le second). Chaque itinéraire est formé par les sections « Parcours communication », « Point lexique », « Parcours grammaire », « Point phonétique » et « savoir-faire » (cette dernière avec des activités pour mettre en place les habiletés acquises le long de l'unité). Mais la véritable originalité de ce manuel, c'est que chacun de ces itinéraires se déroule dans une zone différente de la francophonie : en Bretagne, à Paris et en Martinique dans le premier volume ; en Provence, au Québec et au Maroc dans le second. Il faut, en outre, souligner que des vidéos très intéressantes sont ajoutées aux parcours où des jeunes venant des zones francophones citées guident les apprenants à la découverte de leur ville ou région et racontent leur vie. Les pages consacrées aux approfondissements culturels, quant à elles, sont placées à la fin de chaque itinéraire dans une section appelée « Culture active ». En plus, le premier volume est complété par un fascicule complètement consacré à la culture, intitulé *Culture de A à Z*.

En examinant les contenus de ce manuel, nous nous sommes aperçus que, contrairement aux précédents, dans celui-là les auteurs n'ont pas mis en évidence la « langue des jeunes ». Bien sûr il y a, dans ce manuel aussi, certaines apocopes mais pas plus que cela : les dialogues d'ouverture et les autres textes du manuel sont écrits dans un français très standard et ils ne sont pas suivis de rubriques marquant des expressions informelles qui sont, en fait, absentes. Donc, ce manuel ne montre pas la variation diastratique/diaphasique du lexique dont les autres manuels ont proposé des exemples en insérant des termes familiers et argotiques dans leurs dialogues et textes. Par contre, la variation diatopique est très présente dans ce manuel, notamment du point de vue phonétique. Il faut, tout d'abord, souligner la présence dans le volume 2 d'une page contenant un assez long paragraphe intitulé *Le français parlé au Québec* (vol. 2, p. 109) montrant certains québécoïsmes, les-voilà :

- a) *Bienvenue* : de rien ;
- b) *Ma blonde* : ma copine ;
- c) *Mon chum* : mon copain ;
- d) *Magasiner* : faire les magasins ;
- e) *Char* : voiture ;
- f) *Patate* : pomme de terre ;
- g) *Face* : visage.

Ce paragraphe fait aussi référence à la tendance des québécois à répéter le pronom sujet dans les phrases interrogatives (« Tu veux-tu ? », « Tu m'aimes-tu ? ») et à leur prononciation du pronom « moi » qui est prononcé « moé ». Ensuite, la variation diatopique est présentée du point de vue phonétique avec davantage de matériel didactique. Dans les vidéos des itinéraires de la Martinique, du Québec et du Maroc, nous voyons, en effet, parler les jeunes Shalane de Martinique, Alexandre de Montréal et Mounia de Casablanca qui, en parlant d'eux et de leur région, nous font entendre leur accent, évidemment différent de celui hexagonal. Un tel exemple de la variation diatopique, jamais rencontré dans les autres manuels, représente un élément très positif car il montre concrètement aux apprenants la diversité du monde francophone du point de vue de la prononciation.

En ce qui concerne les contenus culturels, les trois itinéraires du premier volume proposent en tout 11 pages de civilisation, dont 4 consacrées à la Bretagne (vol. 1, p. 64-67), 4 sur Paris (vol. 1, p. 110-113) et 3 consacrées à la Martinique (vol. 1, p. 142-144). Dans ces dernières nous trouvons une description générale du pays avec des paragraphes sur le poète et écrivain martiniquais Aimé Césaire, la langue créole, les fêtes, les traditions et la cuisine martiniquaises. Les trois itinéraires du second volume comptent, en revanche, 17 pages de civilisation : 6 d'entre elles (vol. 2, p. 58-63) présentent la région française Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), tandis que les 11 autres proposent des approfondissements sur le Québec (vol. 2, p. 106-111) et le Maroc (vol. 2, p. 140-144). Comme pour la Martinique, les pages consacrées au Québec et au Maroc donnent des informations générales sur leur territoire, villes, personnages principaux, traditions et gastronomie. En plus, deux autres pages sur la francophonie sont présentes dans le fascicule *Culture de A à Z* où nous trouvons une brève description de la France d'Outre-mer (fasc., p. 30-31). Or, si nous prenons le nombre total des pages que ce manuel consacre à la culture, soit 74, et nous comptons combien sont consacrées aux pays francophones (16) nous obtenons que la francophonie recouvre 21,6% de la totalité. Ce qui semble, apparemment, l'indice d'un assez haut niveau de francocentrisme dans ce manuel aussi. Il faut, toutefois, rappeler la présence des vidéos qui accompagnent chaque itinéraire : non seulement elles représentent une ressource importante témoignant de la diversité phonétique de la francophonie, mais elles constituent aussi une intégration considérable du point de vue du contenu. Chaque itinéraire prévoit, en effet, pas moins de cinq vidéos où les trois jeunes francophones Shalane, Alexandre et Mounia offrent beaucoup d'autres informations en plus sur leur ville ou région que celles déjà contenues dans les pages des deux volumes ; ce qui de fait augmente notablement le matériel didactique sur la

francophonie³⁸. En fait, dans ce manuel l'élément qui résulte le plus franco-centré c'est le fascicule : il compte, en effet, 46 pages de culture, dont 2 seulement sont sur la francophonie. Cependant, compte tenu du fait que ce manuel a été organisé selon des itinéraires faisant « voyager » les apprenants à travers la francophonie et qu'il est intégré aussi par les vidéos, nous pouvons affirmer que dans l'ensemble *Café monde* ne peut pas être qualifié de franco-centré, ou au moins non totalement.

Volume	Variations	Culture française	francophonie
Vol. 1	Exemple de la variation diatopique du point de vue phonétique : 5 vidéos d'une jeune martiniquaise.	52 p. (dont 44 dans le fascicule)	5 p. (dont 2 dans le fascicule)
Vol. 2	Exemples de la variation diatopique du point de vue phonétique et lexicale : 5 vidéos d'un jeune québécois, 5 vidéos d'une jeune marocaine et une page sur le français québécois avec des québécismes.	6 p.	11 p.

Tab. n°13. Références aux variations et nombre de pages par volume (manuel *Café monde*, éd. 2016).

2.2.3. Le manuel *Étapes*

En troisième position par indice de diffusion dans les lycées linguistiques considérés, ce manuel présente une organisation encore une fois différente par rapport à ceux déjà examinés. En effet, comme l'indique son titre, les dix unités d'apprentissage des volumes 1 et 2 de ce manuel se composent chacune de trois étapes :

- a) Dans « Je découvre », la première étape, nous trouvons les dialogues d'ouverture et d'autres documents montrant des expressions, structures grammaticales et mots nouveaux.
- b) La deuxième étape, « Je fais le point », propose des pages résumant le lexique de l'unité, expliquant la phonétique et exposant de nouvelles règles de grammaire.
- c) « Je m'exprime » est la troisième étape où le manuel propose des tableaux et activités guidées qui aident les apprenants dans leur exercice d'expression orale et dans leur usage de la langue.

³⁸ Par exemple, la durée totale des vidéos d'Alexandre est d'environ 20 minutes.

Quant aux approfondissements culturels, ils sont tous proposés dans un fascicule intitulé *Étapes de culture* comptant 44 pages.

Comme *Café monde*, ce manuel aussi utilise un langage plutôt standard dans les dialogues et les textes des diverses unités, sans insérer d'expressions argotiques ou familières. Dans le fascicule *Étapes de culture* il y a pourtant un bel approfondissement sur la « langue des jeunes » intitulé *Parler jeune* (fasc., p. 42-43). Il s'agit de deux pages avec d'assez longs paragraphes sur l'argot, les emprunts linguistiques, le verlan, les sigles et les troncations et la langue des cités. Le tout est précédé par un paragraphe intitulé *Quelle langue on parle ?* proposant quelques réflexions sur l'usage de la langue :

C'est évident : nous ne parlons pas toujours de la même façon et le français appris dans les livres n'est pas nécessairement la langue que nous entendons dans la rue. Toutes les langues disposent de différentes possibilités pour formuler une même idée. Dans un texte formel nous n'allons pas utiliser les mêmes formules que dans la conversation : des structures de la langue écrite sembleront sophistiquées dans la langue parlée, tandis que des tournures familières sonneront déplacées ou même grossières dans un texte écrit (fasc., p. 42).

Comme nous pouvons le voir, ce bref paragraphe fait référence au changement de la langue selon les axes diaphasique et diamésique : une observation jamais rencontrée dans les manuels précédents. Ce qui va s'ajouter à l'exemple de variation diastratique fourni par les divers paragraphes sur la « langue des jeunes » décrivant la façon de parler des moins âgés. Enfin, le fascicule offre aussi un paragraphe sur la variation diatopique intitulé *Un ou plusieurs français ?*. Bien qu'il contienne peu d'exemples, il nous paraît très bien conçu car dans sa brièveté, il touche plusieurs zones francophones en présentant leurs régionalismes de façon simple, claire et même amusante. Nous l'offrons ci-dessous car c'est un bel exemple de paragraphe sur la variation diatopique.

Si la langue est toujours le français, on peut remarquer de profondes différences phonétiques, lexicales et morphologiques d'un pays à l'autre. L'accent belge est facilement identifiable, mais dans ce pays on utilise aussi des mots caractéristiques comme, par exemple, l'expression « pain français » au lieu de « baguette ». Par contre en Suisse, ce qui est immédiatement remarquable, c'est l'utilisation de « septante, huitante, nonante » au lieu de « soixante-dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix ». Toutefois, c'est la prononciation des Québécois qui est souvent la cible de nombreux acteurs comiques français, ainsi que leur lexique qui peut créer un certain nombre de problèmes aux Français de France. En effet, si à Montréal on entend dire que « Marie est en famille : elle va acheter bien vite », il n'est pas facile de comprendre que la jeune femme est enceinte et qu'elle va bientôt accoucher de son bébé ! Et que dire encore du français de l'Île Maurice ou l'adolescence est appelée « âge cochon » ou de celui de la Nouvelle Calédonie où le mot « samouraï » ne renvoie pas à la culture japonaise, mais à la figure non moins aventureuse du travailleur immigré ? Et attention surtout si vous pensez

passer vos vacances en Afrique ! Si jamais quelqu'un vous dit que vous « camembérez », rentrez immédiatement à l'hôtel prendre une douche parce que cela veut dire que vous avez les pieds qui sentent mauvais, comme le célèbre fromage normand (fasc., p. 16).

Nous pouvons donc constater que le fascicule du manuel *Étapes* offre une vue d'ensemble sur les variations de la langue française : mise à part la variation diachronique, il fait en effet référence aux quatre autres variations que nous avons présentées dans le premier chapitre. Certes il ne s'agit pas d'approfondissements détaillés, notamment dans le cas du paragraphe *Quelle langue on parle ?* qui fait bien sûr référence aux variations diaphasique et diamésique mais de façon très sommaire. Toutefois, il faut reconnaître que dans l'ensemble il y a plusieurs renvois aux variations qui, du point de vue diastratique et diatopique, sont même traitées un peu plus dans le détail.

En ce qui concerne les contenus sur la francophonie, nous avons remarqué que les deux volumes s'ouvrent avec des pages présentant le français en tant que langue mondiale. Le premier volume en consacre deux à ce sujet en proposant des « quiz » sur la francophonie (vol. 1, p. 10-11); le second volume en propose quatre touchant les sujets suivants : « Le français et moi » (à propos d'un concours sur la Francophonie), « Le français : une ouverture sur le monde », « La longue histoire de la Francophonie » et « Les jeux de la Francophonie » (vol. 2, p. 10-13). Nous soulignons, en outre, que le volume 1 montre une carte géographique de la France et d'Outre-mer sur le verso de la couverture, tandis que le volume 2 montre une carte de la francophonie. D'ultérieurs approfondissements sur la francophonie sont présents dans le fascicule où nous trouvons deux pages sur la France d'Outre-mer et deux pages sur la francophonie en général avec une description du français en chiffres et ce paragraphe sur les régionalismes que nous avons montrés avant. En somme, ce manuel consacre 12 pages³⁹ à la francophonie contre 40 à la culture française. Ce qui signifie que la francophonie est présente dans 23,1% des pages considérées (52). Le déséquilibre entre les contenus français et francophones est donc évident et, bien que moins marqué par rapport à celui des manuels de collège, confirme là encore une tendance au francocentrisme.

Volume	Variations	Culture française	francophonie
Vol. 1	a) Un bref paragraphe sur les variations diaphasique et diamésique (fasc., p. 42) ; b) Deux pages sur la « langue des jeunes » (fasc., p. 42-43) ;	40 p. (dans le fascicule)	7 p. (dont une concernant la carte montrant aussi les Outre-mer et 4 dans le fascicule)

³⁹ Ce nombre tient compte des deux cartes géographiques aussi.

	c) Un paragraphe sur les régionalismes (fasc., p. 16)		
Vol. 2	/	/	5 p. (dont une concernant la carte de la francophonie)

Tab. n°14. Références aux variations et nombre de pages par volume (manuel *Étapes*, éd. 2015).

2.2.4. Les anthologies littéraires *Littérature & culture*, *La grande librairie*, *Écritures* et *Avenir*

En examinant ces quatre anthologies, conçues pour les trois dernières années de lycée et chacune composées de deux volumes, nous avons constaté qu'elles sont presque toutes organisées selon la même structure. En effet, sauf pour le manuel *La grande librairie* qui traite de l'époque romantique déjà à la fin du volume 1, les contenus des trois autres manuels sont divisés de la façon suivante : le volume 1 couvre la période littéraire du Moyen Âge au XVIII^e siècle. Le volume 2 traite, en revanche, de la période qui va du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Ainsi, les unités des premiers volumes abordent la littérature populaire et courtoise du Moyen Âge, les courants humaniste, de la Renaissance, baroque, classique et, finalement, la littérature à l'époque des Lumières. Les seconds volumes, quant à eux, reprennent du romantisme et poursuivent avec les mouvements réaliste, naturaliste, symboliste, surréaliste et existentialiste, avec des unités dédiées aussi au Nouveau Roman et au Théâtre de l'Absurde. Évidemment, les textes, extraits et approfondissements changent d'un manuel à l'autre, mais les courants et les auteurs traités restent à peu près toujours les mêmes. Ce qui en fait constitue un élément de diversité entre ces manuels, c'est la partie relative à la littérature francophone : chaque édition introduit des auteurs francophones selon une manière et un nombre différents.

Avant de considérer la place dédiée à ces auteurs dans les manuels sélectionnés, nous devons spécifier que, dans le monde académique français, les expressions « littérature francophone » et « auteurs francophones » comportent souvent une connotation péjorative. Généralement, aux yeux des Français la littérature en langue française produite hors de France par des écrivains non d'origine métropolitaine est une littérature de la variance, considérée comme mineure et pour cela marginalisée. Si par ailleurs nous considérons que souvent l'expression « auteur francophone » ne s'applique pas à tout le monde mais seulement aux anciens colonisés, les francophones européens étant très souvent assimilés dans le corpus

littéraire français comme dans le cas d'Eugène Ionesco et Samuel Beckett, il est évident qu'il s'agit d'une marginalisation non seulement au niveau littéraire mais touchant aussi les écrivains eux-mêmes comme personnes. Voilà pourquoi la plupart des auteurs qualifiés de « francophones » refuse fermement cette étiquette qui est en fait dévalorisante et discriminatoire⁴⁰. Évidemment, dans notre travail nous n'employons pas ces expressions dans le sens négatif que nous venons de décrire, mais pour de simples raisons de praticité. Notre distinction entre auteurs français et francophones, loin d'être une séparation d'ordre qualitatif entre les deux catégories, a été effectuée seulement pour calculer la présence des seconds à l'intérieur des manuels de littérature considérés⁴¹. Voyons donc quelle place est accordée aux écrivains francophones dans les manuels sélectionnés.

L'anthologie *Littérature & culture*, la plus diffusée dans les lycées linguistiques considérés, s'est révélée aussi la moins ouverte à l'intégration des francophones. En effet, parmi les 139 auteurs traités, seuls 15 ne sont pas originaires du Métropole. *Littérature & culture* constitue ainsi une anthologie presque complètement limitée au contexte littéraire français de France, les auteurs francophones ne correspondant qu'à 10,8% du total. Les-voici :

Région	Pays d'origine	Auteurs	Section du manuel (vol. 2)
Asie	Vietnam	Marguerite Duras	Autour du Nouveau Roman (p. 298)
Europe	Suisse	Blaise Cendrars Albert Cohen	Premiers pas dans le XX ^e siècle (éd. num.) Univers romanesques modernes (éd. num.)
	Roumanie	Tristan Tzara	Autour du surréalisme (éd. num.)
	Irlande	Eugène Ionesco	Le nouveau théâtre (p. 275)
		Samuel Beckett	Le nouveau théâtre (p. 280)
	Russie	Nathalie Sarraute	Autour du Nouveau Roman (éd. num.)
	Belgique	Henri Michaux	Souffles poétiques (éd. num.)
Marguerite Yourcenar Amélie Nothomb		Univers romanesques modernes (p. 317) La littérature contemporaine (p. 356)	
Amérique	/	/	/
Îles	Martinique	Aimé Césaire	La « négritude » (p. 267)
	La Réunion	Michel Houellebecq	La littérature contemporaine (p. 353)
Afrique	Sénégal	Léopold Sédar Senghor	La « négritude » (p. 271)
	Liban	Andrée Chedid	Souffles poétiques (éd. num.)
	Maroc	Tahar Ben Jelloum	La littérature contemporaine (p. 362)

Tab. n°15. Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire *Littérature & culture* (éd. 2016).

En deuxième position par indice de diffusion, les manuels *La grande librairie* et *Écritures* se caractérisent par un francocentrisme moins marqué, bien que toujours présent. En effet,

⁴⁰ Del Fiol M., notes du cours « De la littérature française à la littérature du monde en français » Master Études culturelles – parcours francophonie et interculturalité, premier semestre, Université Paul Valéry Montpellier 3, année académique 2017-18.

⁴¹ Nous considérons dans la catégorie des « francophones » tous les auteurs du XX^e et XXI^e siècle nés ailleurs qu'au Métropole, sans distinguer s'ils ont été assimilés ou non au corpus littéraire français.

dans le premier les auteurs francophones correspondent à 19,5% de la totalité (15 sur 77). Alors que dans le second, proposant pas moins que 29 auteurs francophones, ils représentent 25,9% de l'ensemble des auteurs traités (112). Il faut, en outre, souligner que ces deux anthologies prévoient une unité dédiée complètement à la littérature francophone, intitulée « Du français un peu partout » dans *La grande librairie* et « Une littérature en langue française » dans *Écritures*. Le fait d'avoir conçu de telles unités démontre en fait l'émergence d'une sensibilité différente par rapport au passé où les anthologies de littérature française ne proposaient que d'auteurs français, se limitant à la littérature strictement hexagonale. Donc, bien que dans une mesure encore modeste, *La grande librairie* et *Écritures* constituent un exemple de progrès dans ce sens où elles ont en fait élargi le panorama littéraire français en consacrant une de leurs sections à la littérature en langue française produite hors de France. Nous soulignons, d'ailleurs, que le sous-titre du manuel *Écritures* est *Anthologie littéraire en langue française* ; un autre petit détail qui témoigne pourtant de la prise de conscience qu'il existe une littérature-monde en français et non seulement une littérature française. Nous montrons, dans les tableaux suivants, les auteurs francophones rencontrés dans ces deux manuels.

Région	Pays	Auteurs	Section du manuel (vol. 2)
Asie	Vietnam	Marguerite Duras	Un certain regard (p. 298)
Europe	Suisse	Albert Cohen	Les troubles de la mémoire (p. 332)
	Roumanie	Eugène Ionesco	L'Absurde (p. 284)
	Irlande	Samuel Beckett	L'Absurde (p. 290)
	Belgique	Marguerite Yourcenar	Classique moderne (p. 294)
	Russie	Amélie Nothomb	Du français un peu partout (p. 395)
		Georges Simenon	Voix off (p. 203)
		Romain Gary	Un certain regard (p. 306)
		Irène Némirovsky	Les troubles de la mémoire (p. 336)
		Andreï Makine	Du français un peu partout (p. 391)
Amérique	Canada	Michel Tremblay	Du français un peu partout (p. 375)
Îles	La Réunion	Michel Houellebecq	Quelques tendances (p. 421)
	Martinique	Patrick Chamoiseau	Du français un peu partout (p. 385)
Afrique	Algérie	Assia Djebar	Du français un peu partout (p. 381)
	Congo	Alain Mabanckou	Du français un peu partout (p. 399)

Tab. n°16. Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire *La grande librairie* (éd. 2017).

Région	Pays	Auteurs	Section du manuel (vol. 2)
Asie	Vietnam	Marguerite Duras	Le Nouveau Roman (p. 368)
Europe	Suisse	Blaise Cendrars Philippe Jaccottet	Voix poétiques (p. 251) Poètes contemporains (p. 357)
	Belgique	Georges Simenon Henri Michaux	Romanciers d'avant 45 (p. 298) Poètes contemporains (p. 356)
	Roumanie	Eugene Ionesco	Perspectives théâtrales (p. 341)
	Irlande	Samuel Beckett	Perspectives théâtrales (p. 340)
	Russie	Nathalie Sarraute	Le Nouveau Roman (p. 367)
Amérique	Uruguay	Jules Supervielle	Voix poétiques (p. 251)
	Canada	Gaston Miron Jacques Godbout	Une littérature en langue française (p. 420) Une littérature en langue française (p. 420)
		Michel Tremblay Anne Hébert	Une littérature en langue française (p. 420) Une littérature en langue française (p. 421)
		Marie-Claire Blais	Une littérature en langue française (p. 421)
			Une littérature en langue française (p. 421)
Îles	Guadelupe	Saint-John Perse Maryse Condé	Voix poétiques (p. 247) Une littérature en langue française (p. 430)
	Madagascar	Claude Simon	Le Nouveau Roman (p. 362)
	Martinique	Aimé Césaire	Une littérature en langue française (p. 423)
	Haïti	Jacques Roumain	Une littérature en langue française (p. 430)
Afrique	Sénégal	L. S. Senghor	Une littérature en langue française (p. 423)
	Mali	Hampâté Bâ	Une littérature en langue française (p. 431)
	Côte d'Ivoire	Ahmadou Kourouma	Une littérature en langue française (p. 431)
	Algérie	Mouloud Feraoun Mohammed Dib	Une littérature en langue française (p. 440) Une littérature en langue française (p. 440)
		Malika Mokeddem	Une littérature en langue française (p. 441)
	Tunisie	Albert Memmi	Une littérature en langue française (p. 440)
	Maroc	Driss Chraïbi	Une littérature en langue française (p. 440)
		Tahar Ben Jelloum	Une littérature en langue française (p. 441)
	Liban	Amin Maalouf	Une littérature en langue française (p. 441)

Tab. n°17. Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire *Écritures* (éd. 2009).

Enfin, la troisième la plus utilisée dans les lycées considérés, l'anthologie *Avenir* confirme, elle aussi, la disproportion encore assez marquée entre auteurs français et francophones, ces derniers couvrant 18,6% de la totalité d'auteurs proposés dans ce manuel (86). Comme les deux anthologies précédentes, *Avenir* aussi consacre une unité à la littérature francophone, intitulée « Une littérature-monde en français ». Un titre qui reprend évidemment celui du manifeste « Pour une littérature-monde en français » paru le 16 mars 2007 dans le journal *Le Monde* et portant la signature de 44 auteurs de langue française venant du monde entier. Cette anthologie, dont par ailleurs le sous-titre est *Anthologie culturelle de langue française*, se caractérise donc par la même sensibilité et ouverture au monde littéraire francophone que les deux anthologies précédentes. Voilà ci-dessous les auteurs francophones y présents.

Région	Pays	Auteurs	Section du manuel (vol. 2)
Asie	Vietnam	Marguerite Duras	Le Nouveau Roman (p. 357)
Europe	Suisse	Blaise Cendrars	La poésie entre innovation et tradition (p.245)
	Belgique	Georges Simenon	Voix romanesques (p. 296)
	Roumanie	Marguerite Yourcenar	Le roman contemporain (p. 380)
	Irlande	Eugene Ionesco	Le théâtre de l'absurde (p. 342)
Amérique	Canada	Anne Hébert	Une littérature-monde en français (p. 387)
		Gaston Miron	Une littérature-monde en français (p. 389)
Îles	Guadelupe	Saint-John Perse	La poésie entre innovation et tradition (p.245)
	Martinique	Aimé Césaire	Une littérature-monde en français (p. 393)
Afrique	Sénégal	L. S. Senghor	Une littérature-monde en français (p. 393)
	Algérie	Mohammed Dib	Une littérature-monde en français (p. 401)
		Mouloud Feraoun	Une littérature-monde en français (p. 401)
	Tunisie	Albert Memmi	Une littérature-monde en français (p. 401)
	Maroc	Tahar Ben Jelloum	Une littérature-monde en français (p. 401)
	Liban	Amin Maalouf	Une littérature-monde en français (p. 401)

Tab. n°18. Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire *Avenir* (éd. 2014).

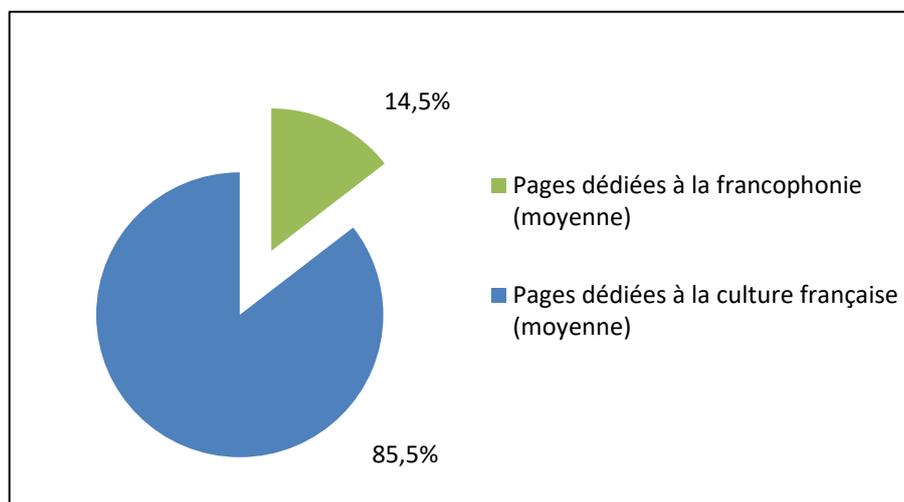
Conclusion

Pour conclure, à travers l'analyse de ces 10 manuels de français⁴² les plus employés dans les collèges et lycées linguistiques des capitales régionales italiennes, notre étude démontre que les variations de la langue française ne sont pas du tout abordées de manière approfondie et que la francophonie occupe en fait une place encore marginale. En effet, en ce qui concerne les manuels des collèges, nous n'avons pas constaté la présence d'approfondissements et d'explications traitant des variations. Certes nous avons remarqué que ces manuels présentent certaines expressions informelles issues de la « langue des jeunes » dans les dialogues d'entrée et les autres textes le long des unités, mais ils ne spécifient pas qu'il s'agit d'une variation diastratique par rapport au français de référence. De fait, sans expliquer la différence entre norme et variation, ces manuels apprendraient aux élèves la langue standard et la langue variée comme si elles étaient équivalentes. Ce qui en fait amènerait les élèves à apprendre la langue française de façon assez imprécise. Même du point de vue diatopique, les variations francophones ne sont pas du tout présentées si ce n'est pour un bref paragraphe sur les régionalismes contenu dans le manuel *C'est clair*!⁴³. Tout cela nous fait donc conclure que le phénomène variationnel intéressant la langue française demeure complètement omis dans ces manuels. Quant à la francophonie, elle aussi s'est révélée assez peu traitée dans ces manuels, n'étant abordée que dans 12,3%, 11,2% et 19,2% des pages consacrées à la civilisation

⁴² 6 manuels de langue et 4 manuels de littérature.

⁴³ Voir p. 46.

respectivement des manuels *Jeu de mots*, *À merveille* et *C'est clair !*. En somme, si nous considérons la place consacrée à la francophonie dans ces manuels, nous obtenons qu'en moyenne elle couvre 14,5% de la totalité des pages de civilisation. Il est donc évident que les manuels en question proposent une image du français privée d'hétérogénéité, vu le manque d'approfondissements sur les variations, et encore très majoritairement liée à la France⁴⁴.



Graph. n°5. Moyenne des pages traitant de la francophonie et de la culture française des trois manuels de langue les plus diffusés dans les collèges considérés (a.s. 2018/19).

Relativement aux manuels de langue les plus utilisés dans les lycées pris en compte, il faut reconnaître qu'il y a quelques explications en plus concernant les variations du français. Nous avons, en effet, rencontré :

- a) plusieurs paragraphes sur les régionalismes⁴⁵ ;
- b) un approfondissement considérable sur la « langue des jeunes », précédé par un bref paragraphe sur les variations diaphasique et diamésique dans le manuel *Étapes*⁴⁶ ;
- c) des exemples sonores des accents québécois, martiniquais et marocain fournis à travers des vidéos intégratives dans le manuel *Café monde* où trois jeunes francophones parlent d'eux et de leur région⁴⁷.

La présence de ces éléments d'approfondissement sur les variations témoigne qu'en fait les manuels de français employés au lycée commencent à faire des progrès dans ce sens. Il faut,

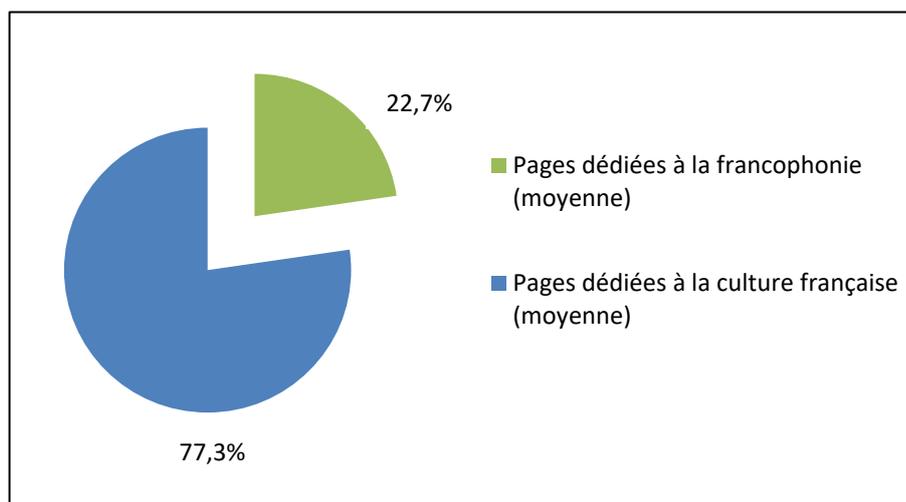
⁴⁴ Nous verrons plus loin quelles seraient des causes possibles à l'origine de ce francocentrisme. Voir chap. 3, § 3.1., p. 75.

⁴⁵ Voir les tableaux n°12, 13 et 14 aux pages 52, 55 et 57.

⁴⁶ Voir le tableau n°14 à la page 57.

⁴⁷ Voir le tableau n°13 à la page 55.

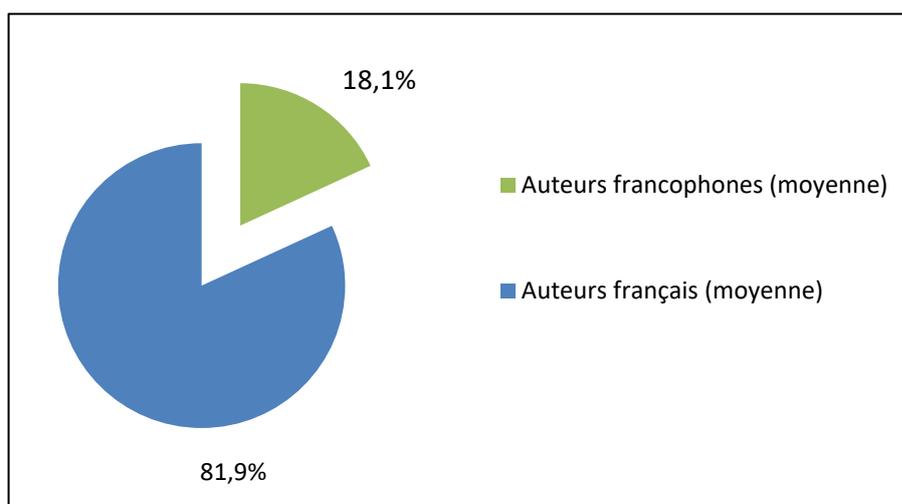
toutefois, souligner que les variations ne sont pas traitées dans leur ensemble et de manière complète et détaillée dans tous ces trois manuels. Par exemple *Eiffel en ligne*, le manuel le plus diffusé, propose un seul paragraphe sur les belgicisms en ignorant tous les autres régionalismes et toutes les autres types de variation. Donc, finalement, nous pouvons conclure que les variations du français sont présentées dans les manuels de lycées sélectionnés de manière encore rudimentaire et inégale selon le manuel. En ce qui concerne la francophonie, nous avons constaté que, elle aussi, représente une thématique plus approfondie par rapport aux manuels de collège. En effet, dans les manuels de langue de lycée, parmi les pages de civilisation d'*Eiffel en ligne*, *Café monde* et *Étapes* elle recouvre respectivement 23,7%, 21,6% et 23,1% de la totalité. En faisant une moyenne, nous obtenons donc que les manuels de lycée en question consacrent 22,7% de leurs pages de civilisation à la francophonie ; un chiffre bien sur supérieur à celui des manuels de collège, confirmant toutefois encore un déséquilibre assez important entre les contenus français et francophones.



Graph. n°6. Moyenne des pages traitant de la francophonie et de la culture française des trois manuels de langue les plus diffusés dans les lycées considérés (a.s. 2018/19).

Enfin, nous avons vu que les quatre anthologies de littérature les plus utilisées dans les lycées pris en compte se caractérisent, elles aussi, par un francocentrisme plus ou moins marqué selon l'édition considérée. En examinant quels étaient les auteurs de langue française traités dans chaque manuel, nous avons, en effet, constaté une large majorité d'auteurs français de France contre une minorité assez restreinte d'auteurs francophones. Cependant, un aspect intéressant et positif, soulignant la reconnaissance d'une littérature-monde en français, c'est l'intégration dans les anthologies *La grande librairie*, *Écritures* et *Avenir* d'une unité complètement consacrée à la littérature francophone intitulée respectivement « Du français un

peu partout », « Une littérature en langue française » et « Une littérature-monde en français ». Il faut, toutefois, admettre que la littérature française de France est objectivement plus valorisée car plus présente que celle francophone dans l'ensemble des anthologies sélectionnées. En effet, parmi la totalité d'auteurs de langue française abordés dans ces manuels, en moyenne les francophones ne sont présents qu'à hauteur de 18,1%. La place qui leur est accordée se révèle donc encore marginale, voire infime si nous considérons que beaucoup de ceux que nous avons comptés comme francophones ont en fait été assimilés au corpus littéraire français.



Graph. n°7. Moyenne des auteurs francophones et français traités dans les quatre anthologies littéraires les plus utilisées dans les lycées considérés (a.s. 2018/19).

Notre étude nous a donc amené à la conclusion que la langue française, malgré sa valence mondiale et son hétérogénéité que nous avons présentées dans le premier chapitre, reste une langue qui en Italie est généralement apprise sans références spécifiques aux variations et selon une vision de préférence liée à l'Hexagone. Or, si nous considérons que depuis les années 1970 l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se base sur la méthodologie communicative mettant en premier plan l'acquisition d'une compétence à interagir dans toutes les circonstances et que le français est en fait utilisé selon des formes diversifiées notamment du point de vue diatopique, l'enseignement/apprentissage du seul français standard et hexagonal est-il encore suffisant ? Ne serait-il pas opportun, de ce point de vue, que les apprenants prennent au moins conscience de l'existence des variations de manière plus approfondie ? Cette intégration nous semblant utile dans une perspective d'enseignement/apprentissage selon la méthodologie communicative, nous avons cherché d'expliquer pourquoi et comment les variations pourraient être introduites dans les manuels.

Annexes

Annexe n°1. Carte géographique montrant les 20 capitales régionales italiennes



Annexe n°2. Nombre total d'établissements contrôlés dans chaque capitale régionale italienne

Capitales régionales italiennes	Collèges contrôlés	Collèges où le français est étudié	Lycées linguistiques contrôlés	Lycées linguistiques où le français est étudié
Ancône	10	8	1	1
Aoste	4	3	1	1
Bari	28	24	4	4
Bologne	31	21	6	6
Cagliari	13	10	3	2
Campobasso	6	6	2	2
Catanzaro	10	8	2	2
Florence	36	25	11	10
Gênes	53	38	5	5
L'Aquila	5	4	2	2
Milan	114	69	22	20
Naples	97	81	21	18
Palerme	67	60	8	8
Pérouse	17	14	1	1
Potence	7	7	1	1
Rome	253	135	51	46
Trente	13	0	2	1
Trieste	18	6	3	1
Turin	62	55	11	11
Venise	24	14	6	6
Total	868	588	163	148

Annexe n°3. Collèges des capitales régionales italiennes par édition employée

Collèges par édition employée	%	Titres des éditions
159	16,8%	GISLON C., MINENI E., RAINOLDI M. et al., (2014-2015-2017), <i>Jeu de mots</i> , vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb.
74	7,8%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2015-2016-2017), <i>À merveille !</i> , vol. 1-2-3, Lang.
58	6,1%	BRUNERI R., PELON M., REYNAUT H., (2017), <i>C'est clair !</i> , vol.1-2-3, Lang.
43	4,5%	GARNAUD S., PARODI L., VALLACCO M. et al., (2016), <i>Viens avec nous !</i> , vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb.
37	3,9%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2014-2016), <i>À propos...du français</i> , vol. 1-2-3, ELI.
36	3,8%	GISLON C., MINENI E., RAINOLDI M. et al., (2014-2017), <i>Jeu de mots essentiel</i> , Black Cat-Cideb.
36	3,8%	LEONARD M., (2015), <i>C'est la classe !</i> , vol. 1-2-3, Loescher.
34	3,6%	BRUNERI R., DURBANO B., VICO M., (2011-2012), <i>Quelle chance ! Techno</i> , vol. 1-2-3, Lang.

34	3,6%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2014), <i>Par ici !</i> , vol. 1-2-3, Lang.
30	3,2%	BROUTE A., CRIADO A., CRIADO M., (2014), <i>À ton tour</i> , vol. 1-2-3, Zanichelli.
30	3,2%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2018), <i>À merveille ! En poche</i> , Lang.
29	3,1%	BLANC G., MAURI P., (2016), <i>Cap sur Nice</i> , vol.1-2-3, Minerva Scuola.
27	2,9%	CANULLI M. P., GHIOLDI C., ROGNONI L., (2014), <i>À vos marques</i> , vol.1-2-3, Minerva Scuola.
25	2,6%	BRUNERI R., PELON M., (2011-2012-2014), <i>Ça bouge !</i> , vol. 1-2-3, Lang.
19	2,0%	GALLON F., REBOUL A., ROBEIN G. et al., (2014), <i>Fantastique !</i> , vol. 1-2-3, Hachette (RCS).
18	1,9%	GALLON F., (2011-2013), <i>C'est magnifique !</i> , vol. 1-2-3, Hachette (RCS).
17	1,8%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2017), <i>Esprit</i> , vol. unico, ELI.
15	1,6%	BRUNERI R., DURBANO B., VICO M., (2009), <i>Quelle chance !</i> , vol. 1-2-3, Lang.
14	1,5%	BRUNERI R., DURBANO B., VICO M., (2012-2014), <i>Quelle chance ! Plus</i> , vol. 1-2-3, Lang.
13	1,4%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2015), <i>Par ici !</i> , vol. unico, Lang.
13	1,4%	CANULLI M. P., GHIOLDI C., ROGNONI L., (2018), <i>C'est gagné!</i> , vol. 1-2-3, Minerva Scuola.
13	1,4%	SAPONE P., SIMEONE A., (2014-2017), <i>C'est parti !</i> , vol. 1-2-3, Il Capitello.
12	1,3%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2016-2017), <i>À merveille ! Facile</i> , vol. 1-2-3, Lang.
11	1,2%	AA.VV., (2017), <i>Rue du collège</i> , Hachette.
11	1,2%	BARTHES A., BOYER D., SUREAU C., (2014), <i>J'@ime</i> , vol. 1-2-3, Loescher.
11	1,2%	GARNAUD S., PARODI L., VALLACCO M. et al., (2016), <i>Viens avec nous ! Essentiel</i> , Black Cat-Cideb.
11	1,2%	LEONARD M., (2011), <i>Des paroles et des mots</i> , vol. 1-2-3, Loescher.
10	1,1%	GAUTHIER J., PARODI L., VALLACCO M., (2011), <i>Tous ensemble !</i> , vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb.
10	1,1%	SAPONE P., SIMEONE A., (2017), <i>C'est parti ! Plus</i> , vol. 1-2-3, Il Capitello.
9	1,0%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2018), <i>Esprit plus</i> , ELI.
7	0,7%	AA.VV., (2017), <i>Rue du collège compact</i> , Hachette.
7	0,7%	MINENI E., RAINOLDI M., ROY M., (2011), <i>Et voilà... on y va !</i> , vol. 1-2-3, De Agostini Scuola.
6	0,6%	AURICCHIO E., (2014), <i>Bizarre !</i> , vol. 1-2-3, Medusa Editrice.
6	0,6%	SAPONE P., SIMEONE A., (2015-2017), <i>C'est parti !</i> , vol. unico, Il Capitello.
5	0,5%	AA. VV., (2018), <i>Club@dos</i> , vol. 1, Éditions Maison Des Langues.
5	0,5%	CANULLI M. P., GHIOLDI C., ROGNONI L., (2014), <i>À vos marques compact</i> , vol. A-B, Minerva Scuola.
4	0,4%	BARON C., CEINER G., (2014), <i>Ça va, les amis ?</i> , vol. 1-2-3, EuroPass.
4	0,4%	BLONDEL D., CRIMI A. M., HATUEL D., (2010), <i>Vitamines version « multi »</i> , vol. 1-2-3, ELI.
4	0,4%	GAUTHIER J., PARODI L., VALLACCO M., (2008), <i>Tous à bord léger</i> , vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb.
3	0,3%	BRUNERI R., DURBANO B., VICO M., (2012), <i>Quelle chance ! Techno con Ados citoyens</i> , vol. 1, Lang.

3	0,3%	CALLET S., GIOVANNINI M., MAURI P., (2013), <i>Entre amis</i> , vol. 1-2-3, Loescher.
3	0,3%	CANULLI M. P., LUVIÉ M. C., (2010-2013), <i>Tout va bien !</i> , vol. 3, Minerva Scuola.
3	0,3%	GALLON F., (2015), <i>Tchao</i> , vol. 1-2, Hachette (RCS).
2	0,2%	ABBATE L., DELCROIX M., SCHIAVO V., (2015), <i>Allez vite</i> , vol. 2-3, Ellepissime Edizioni.
2	0,2%	BLANC G., MAURI P., (2016), <i>Cap sur Nice Léger</i> , Minerva Scuola.
2	0,2%	BRUNERI R., STUCCHI A., (2017), <i>À merveille ! Parcours A2</i> , vol. 3, Lang.
2	0,2%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2014), <i>À propos... du français</i> , vol. unico, ELI.
2	0,2%	D'ALESSANDRO D., PANARIELLO J., (2016), <i>Facile comme ç@</i> , vol. 1-2, La Scuola.
2	0,2%	GAUTHIER J., PARODI L., VALLACCO M., (2014), <i>C'est à toi !</i> , vol. unico, Black Cat-Cideb.
1	0,1%	ABBATE L., SCHIAVO V., (2009), <i>Buon courage</i> , vol. 2-3, Ellepissime Edizioni.
1	0,1%	CANULLI M. P., GHIOLDI C., ROGNONI L., (2014), <i>À vos marques. Facile</i> , Minerva Scuola.
1	0,1%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2014), <i>Sprint. À propos... du français</i> , vol. unico, ELI.
1	0,1%	FOSCATO J., GALLON F., (2012), <i>Adosphère</i> , vol. 3, Hachette (RCS).
1	0,1%	GARNAUD S., PARODI L., VALLACCO M. et al., (2016), <i>Viens avec nous ! Pour tous</i> , Black Cat-Cideb.
1	0,1%	GAUTHIER J., PARODI L., VALLACCO M., (2013), <i>C'est à toi ! Plus</i> , Black Cat-Cideb.
1	0,1%	GAUTHIER J., PARODI L., VALLACCO M., (2014), <i>C'est à toi ! Extra</i> , Black Cat-Cideb.
1	0,1%	HATUEL D., PACITTO E., <i>Plus vite !</i> , vol. 3, ELI.
1	0,1%	JOLY C., RAIMONDI C., (2012), <i>Passe-partout</i> , vol. 3, Trevisini.
1	0,1%	MINENI E., PARODI L., VALLACCO M., (2016), <i>Viens avec nous ! Examen</i> , Black Cat-Cideb.
1	0,1%	PORTAL M., (2015), <i>Jeu de mots. C'est facile !</i> , Black Cat-Cideb.
1	0,1%	SAPONE P., SIMEONE A., (2008), <i>Bien sûr</i> , vol. 3, Il Capitello.
1	0,1%	*BELLO A., BOUTÉGÈGE R., POIREY C., (2018), <i>Exploits</i> , vol. 1, Black Cat-Cideb.
1	0,1%	*BOUTEGEGE R., (2010), <i>À vrai dire...</i> , vol. 1-2, Black Cat-Cideb.
1	0,1%	*COCTON M.-N., DAUDA P., GIACHINO L., (2015), <i>Étapes</i> , vol. 1-2, Zanichelli.

**Nombre total
des collèves
par édition
employée :**
946

* utilisé au Val d'Aoste

Annexe n°4. Lycées linguistiques des capitales régionales italiennes par édition employée
(Manuels de langue)

Lycées linguistiques par édition employée	%	Titres des éditions
37	14,6%	BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2014), <i>Eiffel en ligne</i> , vol. 1-2, Black Cat-Cideb.
33	13,0%	BELLANO G., GHEZZI P., (2015-2016), <i>Café monde</i> , vol. 1-2, Lang.
31	12,2%	COCTON M.-N., DAUDA P., GIACHINO L., (2015), <i>Étapes</i> , vol. 1-2, Zanichelli.
17	6,7%	BELLO A., BOUTÉGÈGE R., POIREY C., (2018), <i>Exploits</i> , vol. 1-2, Black Cat-Cideb.
16	6,3%	BARACCO C., GIACHINO L., (2016), <i>Étapes Niveau B2</i> , Zanichelli.
12	4,7%	LEONARD M., (2017), <i>Bon à savoir !</i> , vol. 1-2, Loescher.
11	4,3%	BELLANO G., GHEZZI P., (2012-2014), <i>Multipalmarès</i> , vol. 1-2, Lang.
9	3,5%	BARTHÉS A., CANULLI M. P., (2017), <i>Synergies</i> , vol. 1-2, Minerva Scuola.
8	3,1%	GALLON F., HIMBER C., (2012), <i>C'est chez nous</i> , vol. 1-2, Hachette (RCS).
7	2,8%	BELLANO G., GHEZZI P., (2017), <i>Café monde. Objectif B2</i> , Lang.
6	2,4%	CAPPELLI S., GALLON F., ROBEIN G., (2018), <i>Contacts</i> , vol. 1, Hachette.
5	2,0%	BELLANO G., GHEZZI P., (2016), <i>Café monde en poche</i> , Lang.
5	2,0%	BELLO A., BOUTÉGÈGE R., POIREY C., (2018), <i>Exploits B2</i> , Black Cat-Cideb.
4	1,6%	BOUTEGEGE R., (2010), <i>À vrai dire...</i> , vol. 1-2, Black Cat-Cideb.
3	1,2%	BARTHES A., CANULLI M. P., (2018), <i>Synergies pour le B2</i> , Minerva Scuola.
3	1,2%	BELLANO G., GHEZZI P., (2012), <i>Palmares en poche</i> , vol. 2, Lang.
3	1,2%	BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2015), <i>Eiffel en ligne compact</i> , Black Cat-Cideb.
3	1,2%	COCTON M.-N., DAUDA P., GIACHINO L., (2016), <i>Étapes léger</i> , Zanichelli.
3	1,2%	CORNAVIERA D., (2014), <i>Vol à voile</i> , vol. 1-2, Loescher.
3	1,2%	DAILL E., KIZIRIAN V. M., (2012), <i>Alter ego +</i> , vol. 1-2, Hachette (RCS).
3	1,2%	DE GENNARO E., (2013), <i>Un, deux, trois... action!</i> , vol. 1-2, Il Capitello.
3	1,2%	HEU E., MABILAT J.-J., (2015), <i>Édito niveau B2</i> , Didier.
2	0,8%	BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2018), <i>Exploits. Pour tous</i> , Black Cat-Cideb.
2	0,8%	BOUTEGEGE R., (2012), <i>À vrai dire... pas à pas</i> , vol. 1-2, Black Cat-Cideb.
2	0,8%	CAMERINI M., MILHET P., (2016) <i>La bussole</i> , vol. 2, EuroPass.
2	0,8%	CAPPELLI S., GALLON F., ROBEIN G., (2018), <i>Contacts</i> , vol. unico, Hachette.
2	0,8%	CRIMI A. M., HATUEL D., (2017), <i> Icône</i> , vol. 1-2, ELI.
1	0,4%	AA.VV., (2014), <i>C'est chez nous</i> , vol. unico, Hachette (RCS).

1	0,4%	ABENSOUR C., D'ATABEKIAN C., (2011), <i>Français livre unique</i> , Le Robert Casa Editrice.
1	0,4%	ABOU-SAMBRA M., PINSON C., (2012), <i>Nouvel édito B1</i> , Didier.
1	0,4%	AVANZI A., MALOREY C., (2017), <i>Entre nous</i> , vol. 3-4, Éditions Maison Des Langues.
1	0,4%	BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2015), <i>Eiffel en ligne</i> , vol. unico, Black Cat-Cideb.
1	0,4%	BERTHET A., WAENDENDRIES M., (2012), <i>Alter Ego +</i> , vol. 2, Hachette (RCS).
1	0,4%	BONENFAN J., CHORT G., (2015), <i>Alter Ego + : livre de l'élève</i> , vol. 4, Hachette (RCS).
1	0,4%	BONENFAN J., CHORT G., (2015), <i>Alter Ego +</i> , vol. 4, Hachette (RCS).
1	0,4%	BRUNERI R., GHIOLDI C., PELON M., (2014), <i>Coup de cœur</i> , vol. 1-2-3, Minerva Scuola.
1	0,4%	CAMERINI M., GALEY M., ROSSI E. et al., (2011), <i>Fil vert</i> , vol. 1-2, Principato.
1	0,4%	CIGNATTA T., (2017), <i>C'est plus facile !</i> , vol. 2, Liberty.
1	0,4%	DE GENNARO E., (2007), <i>Alex et les autres</i> , vol. 1, Il Capitello.
1	0,4%	DOLLEZ C., PONS S., (2013), <i>Alter Ego +</i> , vol. 3, Hachette (RCS).
1	0,4%	HANINE SANTINI M.-M., KULLMANN M., (2009), <i>Français toujours</i> , vol. 1-2, Trevisini.
1	0,4%	LABOURET D., (2017), <i>Français méthodes et pratiques</i> , Bordas.
1	0,4%	LEONARD M., (2011), <i>Français.ado</i> , vol. 2, Loescher.
1	0,4%	PARODI L., VALLACCO M., (2017), <i>Échanges</i> , Minerva Scuola.
1	0,4%	PARODI L., VALLACCO M., (2014), <i>C'est dans l'air</i> , vol. 2. Minerva Scuola.
1	0,4%	PARODI L., VALLACCO M., (2014), <i>C'est dans l'air. Léger</i> , Minerva Scuola.
Nombre total des lycées linguistiques par édition employée (manuels de langue) : 254		

Annexe n°5. Lycées linguistiques des capitales régionales italiennes par édition employée
(Manuels de civilisation/littérature)

Lycées linguistiques par édition employée	%	Titres des éditions
40	14,2%	BARTHES A., LANGIN E., (2016), <i>Littérature & culture</i> , vol. 1-2, Loescher.
37	13,1%	ACCORNERO S., BERTINI M., GIACHINO L., (2017), <i>La grande librairie</i> , vol. 1-2, Einaudi Scuola.
37	13,1%	BACHAS P., BONINI G. F., JAMET M.-C., VICARI E., (2012), <i>Écritures. Anthologie littéraire en langue française</i> , vol. 1-2, Valmartina.
35	12,4%	JAMET M.-C., (2014), <i>Avenir</i> , vol. 1-2, Valmartina.

28	9,9%	ACCONERO S., BERTINI M., GIACHINO L. et al., (2012), <i>Lire</i> , vol. 1-2, Einaudi Scuola.
19	6,7%	BACHAS P., JAMET M.-C., MALHERBE M., (2018), <i>Plumes</i> , vol. 1-2, Valmartina.
10	3,5%	DAVID H., MENGOLI M., PASQUIER R., (2018) <i>La vie des lettres</i> , vol. 1-2, Rizzoli Languages.
9	3,2%	BACHAS P., JAMET M.-C., MALHERBE M., (2018), <i>Plumes</i> , Valmartina.
7	2,5%	BACHAS P., BONINI G. F., JAMET M.-C. et al., (2012), <i>Écritures... les incontournables</i> , Valmartina.
7	2,5%	BERTINI M., (2013), <i>Lire</i> , vol. unico, Einaudi Scuola.
6	2,1%	MELO FAGGIANO I., PELON M., (2015), <i>Le nouveau profession reporter</i> , vol. unico, Minerva Scuola.
5	1,8%	ACCONERO S., BERTINI M., GIACHINO L., (2018), <i>La grande librairie</i> , vol. unico, Einaudi Scuola.
5	1,8%	JAMET M.-C., (2015), <i>Avenir. Le compact</i> , Valmartina.
5	1,8%	LANGIN E., (2012), <i>Entre les lignes</i> , Loescher.
4	1,4%	DOVERI S., JEANNINE R., (2013), <i>Parcours plus</i> , Principato.
4	1,4%	FERRAMOSCA M., (2017), <i>Regards croisés</i> , Zanichelli.
4	1,4%	CIGNATTA T., GERRIER N., (2014), <i>Points de vue</i> , Black Cat-Cideb.
3	1,1%	DOVERI S., JEANNINE R., (2017), <i>Correspondances. Parcours littéraires et culturels</i> , EuroPass.
3	1,1%	DOVERI S., JEANNINE R., (2010), <i>Aujourd'hui la France</i> , Principato.
2	0,7%	DOVERI S., JEANNINE R., (2005), <i>De fil en aiguille</i> , vol. 1-2-3, Principato.
2	0,7%	ESPOSITO DUPORT P., (2005), <i>Décryptez la France</i> , Lang.
2	0,7%	OBERHOLTZER M., QUATRANO M., (2015), <i>Génération selfie</i> , Ferraro Editori.
1	0,4%	AVIERINOS M., PRAT M.-H., (2002), <i>Littérature</i> , vol. 1, Bordas.
1	0,4%	BARTHES A., LANGIN E., (2013), <i>Itinéraires culturels</i> , Loescher.
1	0,4%	BENEVENTI L., (1998), <i>Français. Littérature & méthodes</i> , vol. 1-2, Zanichelli.
1	0,4%	CAPRARA R., DUPAS M., MOREAU F., (2007), <i>Je découvre, je grandis</i> , Ferraro Editori.
1	0,4%	DOVERI S., GUILMAULT S., JEANNINE R., <i>Promenades dans la France d'aujourd'hui</i> , EuroPass.
1	0,4%	DOVERI S., JEANNINE R., (2007), <i>Au fil des pages</i> , Principato.
1	0,4%	PONZI F., (2010), <i>Carnet culture</i> , Lang.
1	0,4%	AVIERINOS M., LABOURET D., PRAT M.-H., (2009), <i>Alinéa</i> , vol. 2, Zanichelli.

Nombre total des lycées linguistiques par édition employée (manuels de civilisation/littérature) : 282

3. Pour un renouvellement des méthodes de FLE : décentration et ouverture à la variation

Introduction

L'état des lieux que nous avons exposé dans le chapitre précédent révèle qu'aujourd'hui il existe au moins deux problèmes concernant la didactique du FLE dans les cycles éducatifs pré-universitaires italiens⁴⁸. Le premier relève de la disproportion trop marquée dans les manuels entre les références culturelles françaises et francophones. Un déséquilibre qui, privilégiant évidemment le versant français métropolitain, continue à promouvoir une image de la langue française uniquement associée à l'Hexagone, alors qu'il conviendrait de montrer aux apprenants sa dimension internationale. En fait, aujourd'hui encore, les manuels de français ne montrent aucun signe d'évolution sur cette question, demeurant tels que les décrivait Marie-Christine Jamet en 2008 :

Force est de constater que, dans les productions françaises ou italiennes, sont privilégiées les références culturelles purement françaises [...]. La part de la francophonie est extrêmement limitée même si depuis moins d'une dizaine d'années, on voit apparaître à l'intérieur des dialogues [...] quelques personnages francophones non français (Canadiens, Belges, Suisses) [...]. Le plus souvent la francophonie apparaît dans quelques pages de civilisation de type informatif (Jamet M.-C., 2008 : 34-35).

Le second problème, quant à lui, concerne le manque d'une prise en compte raisonnée des variations linguistiques du français dans les méthodes d'apprentissage. Cela représente une lacune des manuels assez grave notamment parce qu'elle ne permet pas aux apprenants d'acquérir une véritable compétence communicative dans la langue cible selon ce qui est d'ailleurs requis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). En effet, dans le chapitre 5 de ce document, qui fait référence aux compétences générales et communicatives, nous lisons que l'apprenant est censé acquérir une compétence communicative langagière comprenant les trois composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (CECR, 2001 : 86). En particulier, pour la compétence sociolinguistique, le CECR fait explicitement référence à la nécessité de développer « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*ibid.* 93). Il spécifie, en outre, que cette compétence « recouvre également la capacité de reconnaître les marques

⁴⁸ Nous faisons ici référence à l'enseignement secondaire de I^{er} et II^e degré, soit respectivement aux collèges et aux lycées linguistiques italiens.

linguistiques de, par exemple, la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel » (*ibid.* 94). Il est donc évident que selon le CECR les apprenants sont censés développer une familiarité avec les diverses variations du français ; ce qui, d'après notre recherche, n'est actuellement pas le cas. En fait, ce que nous constatons est que la méthode communicative mise en place dans l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1970, dont les objectifs didactiques concordent d'ailleurs avec ceux du CECR, n'est pas encore aujourd'hui appliquée jusqu'au bout. Albert Valdman l'explique clairement dans ce passage :

L'objectif déclaré de l'approche communicative est l'acquisition de la part des apprenants d'une maîtrise quasi-native de la langue cible. Cela implique qu'ils puissent manier divers niveaux de langue et divers registres et qu'ils soient capables d'identifier certains traits caractéristiques des diverses variétés de la langue et de connaître les conséquences pragmatiques de l'utilisation de ces traits. Cet objectif relativement ambitieux ne peut pas être atteint si l'on se réfère uniquement à une norme monolithique dénommée français standard (FS) (Valdman A., 2000 : 648).

Si une telle remarque à propos de la méthode communicative était mise en évidence il y a déjà une vingtaine d'années, nous pouvons conclure que pendant ces derniers temps, au moins en ce qui concerne l'enseignement secondaire italien, les manuels de FLE n'ont pas fait de progrès dans ce domaine non plus. D'après notre recherche, ils continuent en effet à promouvoir la seule étude du français standard de France en excluant une sérieuse intégration concernant les variations ; ces dernières n'étant traitées que très rarement et de façon le plus souvent anecdotique.

Mais pourquoi cette hésitation en ce qui concerne l'introduction du monde francophone et des variations dans les manuels ? Quels avantages ces deux éléments nouveaux pourraient-ils apporter ? Et finalement, la question sans doute la plus compliquée : comment intégrer les manuels de ces approfondissements ? En essayant de répondre à ces questions, nous réfléchirons tout d'abord sur les causes possibles de ce francocentrisme, tant culturel que linguistique, marquant les manuels de français utilisés en Italie. Nous verrons, en particulier, que cela dépend en grande partie de l'idéologie linguistique française et des représentations liées à cette langue. Nous exposerons, dans un deuxième temps, pourquoi il faudrait enrichir les méthodes de FLE en intégrant des approfondissements plus considérables sur la francophonie et les variations. Nous montrerons que ce ne serait que dans l'intérêt de l'apprenant. Enfin, nous concluons en proposant de possibles pistes didactiques visant à

encourager un remaniement des manuels pour une didactique de FLE plus complète tant du point de vue culturel que linguistique.

3.1. De quoi ce francocentrisme dépend-il ?

Une fois constaté la présence des problèmes concernant les manuels de français employés en Italie, dans une perspective d'amélioration il est avant tout essentiel de s'interroger sur les causes qui pourraient être à leur origine. La raison apparemment la plus évidente serait liée à la difficulté, voire à l'impossibilité pratique du point de vue didactique de :

- a) élargir le matériel de civilisation à l'ensemble du monde francophone ;
- b) étendre l'enseignement de la langue jusqu'à inclure toutes les variations.

Il faut, en effet, considérer que les manuels doivent être conçus en fonction de certaines contraintes temporelles. Par exemple, dans l'enseignement secondaire italien du 1^{er} degré, selon ce qui est actuellement prévu par le Ministère italien de l'Éducation, l'horaire hebdomadaire réservé à l'enseignement de la seconde langue étrangère, en l'occurrence le français, est de deux heures. Cela signifie que, pendant une année scolaire, dans les collèges italiens un cours complet de français ne se déroule que sur une soixantaine d'heures environ⁴⁹. Il serait donc compliqué d'adjoindre aux manuels une aussi vaste intégration comprenant, du point de vue culturel, toutes les cultures francophones et, du point de vue linguistique, toutes les variétés du français. En somme, la cause serait liée à une faute de temps matériel pour tout traiter. Mais, au-delà de la carence de temps à disposition, Jean-Louis Chiss nous rappelle qu'« il faut ajouter l'argument fort de la difficulté à gérer un trop plein de diversité dans des situations pédagogiques nécessairement réglées par des impératifs de cohérence et de stabilité » (Chiss J.-L., 2010 : 15).

Or, si d'un côté la francophonie et la variation constituent une problématique car porteuses d'une pluralité intrinsèque difficile à traiter entièrement dans des contextes d'enseignement secondaire, de l'autre elles sont incontournables puisqu'elles constituent une réalité propre de la langue française ne méritant pas, justement en tant que réalité, d'être omise complètement. D'ailleurs, comme le suggère Hugues Sheeren (2012), il ne suffirait que d'opérer une partielle « défrancisation » de l'enseignement du FLE permettant aux apprenants de « relativiser » leur apprentissage du français et d'éviter que leur vision de cette langue soit exclusivement centrée sur l'Hexagone :

⁴⁹ Les lois concernant l'enseignement des langues étrangères dans les écoles italiennes du premier cycle d'enseignement (écoles primaires et collèges) sont disponibles sur le site du Ministère italien de l'Éducation au lien suivant : http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml (09/01/19).

Il conviendrait, à mon sens, de « défranciser » quelque peu les cours de langues et d'accorder davantage de place aux variétés lexicales, phonétiques, voire morphologiques du français. Il s'agirait de trouver un compromis entre une approche prescriptive, indispensable pour les apprenants, avec une vision descriptive de la langue qui ne tomberait pas dans l'excès de particularisation (Sheeren H., 2012).

Ainsi, si du point de vue linguistique la solution serait d'accompagner l'enseignement de la norme de référence d'une description visant à relativiser cette norme et à offrir une image non figée de la langue⁵⁰, du point de vue culturel il suffirait de trouver un équilibre entre la place consacrée à la culture française et celle consacrée à la francophonie⁵¹. Là aussi, la question n'est pas d'entrer dans les détails de chaque culture francophone : il serait objectivement impossible de prétendre de la part des apprenants une connaissance complète de l'ensemble des civilisations francophones. Ce qui est essentiel, au contraire, c'est de créer chez l'apprenant une idée de francophonie afin qu'il puisse évoluer dans son apprentissage en ayant une image de la langue française telle qu'elle existe au monde. Autrement dit, il faudrait simplement réorganiser et non pas élargir ou augmenter le matériel de civilisation : la culture française sera toujours traitée mais elle n'occupera plus toutes les pages de civilisation de la méthode, laissant plus de place à la francophonie. Nous comprenons par-là que les limites de temps ne constitueraient plus un problème, le matériel de civilisation changeant en termes de contenus et non pas en termes de quantité. De plus, le problème soulevé par Chiss sur la nécessité de standardisation et d'homogénéisation dans des contextes pédagogiques ne serait plus fondé, l'objectif à atteindre n'étant pas d'enseigner la totalité des variations et des cultures francophones mais plutôt de sensibiliser les apprenants à leur existence.

Ces réflexions nous font donc conclure que ce n'est pas en raison d'une impossibilité « praxéo-didactique » qu'une telle réorganisation des manuels reste irréalisée. En fait, c'est l'existence d'une tradition française centralisatrice en matière linguistique qui freine la conception de méthodes plus ouvertes à la francophonie et aux variations. Bref, c'est une

⁵⁰ Sheeren porte certains exemples d'ouvrages qui « relativisent » la notion de norme, comme Charliac L. et Morton A.-C., 1998, *La phonétique progressive du français* qui par exemple, après avoir proposé la règle générale concernant le schwa, signale qu'il est réalisé différemment selon les diverses régions francophones ; ou comme Parodi L. et Vallaco M., 2003, *Grammathèque* qui dans le chapitre dédié aux adjectifs numériques, outre l'explication du comptage à la française, évoque l'existence des formes *septante*, *octante/huitante* et *nonante*. Des exemples qui, loin de surabonder en détails, contribuent à ne pas créer une idée rigide du français chez les apprenants.

⁵¹ Par exemple, selon notre état des lieux (voir chap. 2, conclusion), dans les manuels de collège italiens la francophonie est traitée en moyenne dans 14,5% des pages de civilisation contre 85,5% consacrées, en revanche, au seul Hexagone.

question d'idéologie : cela dépendrait de ce dogmatisme standardisant caractérisant depuis toujours la langue française que nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre⁵². Des auteurs tels que Bernard Spolsky, Philippe Blanchet, et Françoise Gadet font explicitement référence au fait que la France est idéologiquement monolingue depuis longtemps. En particulier, Spolsky et Blanchet rappellent l'émergence historique de cette idéologie qui remonterait aux XVI^e et XVII^e siècles. En effet, si le premier souligne « the efforts of Cardinal Richelieu in the seventeenth century to establish Parisian French as the unifying and only language » (Spolsky B., 2009 : 176)⁵³, le second évoque le travail des grammairiens, écrivains et censeurs de la cour royale qui, déjà au cours du XVI^e siècle, anticipèrent la mission de l'Académie française dans la « construction quasi artificielle du français standard » (Blanchet Ph., 2013 : 99-100).

Parce qu'elle plonge ses racines bien loin dans le passé et qu'elle se trouve alimentée par la création, au cours du XX^e siècle, d'autres institutions censées « défendre » le bon usage du français⁵⁴, cette idéologie du monolinguisme est tellement consolidée qu'elle s'impose désormais comme une sorte de doctrine. Gadet le confirme quand elle souligne que « cette idéologie [du standard] est spécialement vigoureuse en France » (Gadet F., 2007 : 27). Il s'agit, dit-elle, de l'élévation du standard en tant que « [forme] préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue, voire la seule » (*ibid.* 28). De plus, évoquant les nombreuses interventions de l'État français en matière linguistique, elle ajoute d'autres considérations qui expliqueraient cette réticence envers le traitement des variations en didactique du FLE. En effet, elle souligne que, l'intervention gouvernementale sur l'usage de la langue constituant une constante dans l'histoire du français, « une habitude de soumission aux décisions venues d'*en haut* peut entraîner de la part des usagers le conformisme, la passivité et la résistance à l'innovation. [Voilà pourquoi] un véritable changement dans les mentalités ne peut intervenir que très lentement » (*ibid.* 32). En somme, les effets de cette idéologie linguistique centralisatrice sont évidents : elle détermine le refus inconditionnel de tout ce qui s'écarte de la norme de référence. Telle est l'une des véritables causes, sans doute la plus profonde, à l'origine du manque des variations dans les manuels, qui sont très majoritairement créés par des locuteurs natifs français.

⁵² Voir chap. 1, p. 29.

⁵³ Notre traduction : « Les efforts du Cardinal de Richelieu dans l'affirmation, au XVII^e siècle, du français parisien en tant que langue unifiante et unique » (Spolsky B., 2009 : 176).

⁵⁴ Voir note n°20, chap. 1, p. 29.

Mais il se trouve que cette idéologie protectionniste de l'homogénéisation linguistique entraîne aussi un autre problème : non seulement elle alimente une constante censure normative, mais elle constitue aussi un véhicule parfait pour la diffusion des représentations. Louis Althusser définit l'idéologie comme « le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence » (Althusser L., 1970 : 38). Cela signifie que, par l'intermédiaire d'une idéologie, les individus sont influencés dans leur conception de la réalité. Dans notre cas, la surestimation idéologique d'une seule forme linguistique, en l'occurrence le français hexagonal, voire parisien, se traduit dans la persistance d'un imaginaire commun selon lequel la langue française n'est associable qu'à la France et à Paris. Bulot et Blanchet soulignent également que les représentations concernant la langue française procèdent de cette doctrine du monolinguisme :

La sacralisation du monolinguisme mononormatif de la langue française, cette exclusion de toute autre langue et de toute pluralité linguistique ou socioculturelle, [...] est l'une des bases idéologiques clés qui sous-tendent la diffusion, les pratiques et les représentations du français jusqu'à aujourd'hui (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 105).

Ainsi, une autre raison à l'origine du manque de variations et de la francophonie dans les manuels serait liée aux représentations concernant la langue française. Car il est évident que, si dans l'idéal commun des éditeurs et des concepteurs des manuels l'image de cette langue est strictement liée au français standard et à la France métropolitaine, les manuels mêmes resteront à leur fois conçus selon cette vision franco-centrée de la langue⁵⁵.

Certes, les manuels ne sont pas les seuls vecteurs pédagogiques de la langue. Il faut aussi tenir compte du rôle des enseignants et de leur créativité dans l'enseignement du français. Au-delà des matériaux didactiques traditionnels, les enseignants peuvent en effet recourir à des documents authentiques provenant de n'importe quelle région francophone, tels que des films, des articles de journal, des chansons ou des interviews. Toutefois, une étude très récente de Jonathan-Olivier Merlo (2017) atteste que même les professeurs de langue étrangère possèdent des représentations linguistiques très marquées. En particulier, pour ce qui est des enseignants italiens de français, Merlo constate à plusieurs reprises que chez ces derniers la langue française est très majoritairement associée à Paris et à l'Hexagone. Voilà un passage de ses conclusions sur les représentations des enseignants italiens :

⁵⁵ Nous n'avons pas réussi à vérifier la nationalité de tous les concepteurs des 6 manuels de langue analysés dans le chap. 2. Toutefois, Bulot et Blanchet affirment que « cette sacralisation idéologique de l'unicité linguistique est largement présente dans tout l'espace francophone » (Bulot T., Blanchet Ph., 2013 : 105). Donc, même au cas où certains concepteurs seraient non français, leurs représentations aussi seraient influencées par cette idéologie.

Sans surprise, la langue française est toujours perçue comme une langue très fortement monocentrique par les répondants italophones. Paris en représente le centre absolu et exerce une attraction centripète puissante, puisque toutes les autres aires, villes ou destinations francophones tirent une légitimité linguistique inversement proportionnelle à la distance qui le sépare de la capitale : cette légitimité décroît à mesure que l'on s'éloigne du centre. Ce phénomène permet ainsi d'esquisser une sorte de « géographie » du français où l'on distingue une première périphérie – la francophonie hexagonale puis européenne – et une périphérie lointaine, hors Europe (Merlo J.-O., 2017 : 208).

Cela nous laisse donc déduire que même les activités didactiques mises en œuvre par les praticiens au-delà des manuels peuvent être sujettes à l'influence des représentations linguistiques, ces dernières étant présentes dans l'imaginaire des enseignants italiens.

Par rapport aux enseignants, il faut en outre considérer d'autres types de représentations imparfaites liées au français qui concernent en particulier la conception des variations et de la langue orale. En effet, bien qu'une langue soit avant tout un « objet sociolinguistique » (Eloy J.-M., 2003 : 6), son enseignement selon une approche qui privilégie seulement sa variété standard fait en sorte que les autres formes non-standard, malgré leur présence et leur emploi régulier, soient perçues comme des déviations, voire des erreurs, ne méritant pas d'être approfondies (*ibid.* 7). Quant à la langue orale, Françoise Favart souligne qu'« il est courant, dans la représentation collective, de [la] considérer comme une version simplifiée, du point de vue syntaxique et lexical, de l'écrit » (Favart F., 2010 : 188). Sylvain Detey, confirmant lui aussi la présence de ces deux représentations, nous aide à comprendre pourquoi elles sont erronées. D'une part, les variations ne peuvent pas être considérées comme un phénomène superflu dans la mesure où elles sont « ce qui caractérise toute communauté de parole » (Detey S., 2017 : 98) ; d'autre part l'oral ne peut pas constituer la manifestation imparfaite de l'écrit car « ontogénétiquement et phylogénétiquement premier, naturel et acquis » (*ibid.* 98). Toutefois, étant la forme écrite élevée en tant que forme la plus correcte, voire la seule forme correcte de la langue dans l'imaginaire des enseignants, ces fausses représentations amènent à considérer les variations, plus présentes à l'oral⁵⁶, comme quelque chose qui s'éloigne davantage de la langue réelle ; d'où leur exclusion des pratiques didactiques. Nous comprenons alors que « seule une évolution préalable de la compréhension et des

⁵⁶ En parlant de la variation phonique, Gadet souligne que « c'est dans ce domaine que les phénomènes variables sont les plus nombreux » (Gadet, 2003 : 99). Rappelons par exemple, au niveau phonétique, les variables dans la réalisation de la liaison, du « e » caduc, des voyelles nasales et des groupes consonantiques. Ensuite, sur le versant prosodique, rappelons l'existence d'accents différents : déjà en France par exemple, l'accentuation est finale au Nord et sur l'avant-dernière syllabe au Sud (*ibid.* 99). Enfin, même au niveau phraséologique il y a des différences très saillantes concernant, entre autres, l'ordre des mots dans l'oral ordinaire qui peut changer selon des détachements, des inversions, des dislocations (Gadet, 2007 : 67).

représentations de ce que sont l'oral et la variation en français parlé chez les enseignants et les concepteurs de matériel pédagogique peut permettre d'envisager une évolution des pratiques pédagogiques de classe » (*ibid.* 98-99).

Sur la base de nos réflexions, nous pouvons donc conclure qu'à l'origine du francocentrisme caractérisant les manuels, et plus en général l'enseignement du FLE dans son ensemble, il existe des causes d'ordre à la fois pragmatique, idéologique et conjectural. Les premières, à considérer comme prétextes, concerneraient l'impossibilité pratique d'aborder les variations et la francophonie dans leur entier tant par faute de temps que parce que leur pluralité serait pédagogiquement ingérable. Ces arguments se sont pourtant avérés infondés lorsque nous avons précisé qu'il ne s'agit pas de *tout* traiter : une décentration des parties consacrées à la civilisation et une relativisation de la norme standard seraient déjà suffisantes. Il y aurait, au contraire, des causes plus profondes, liées à l'existence d'une idéologie linguistique normativiste qui, influençant de longue date la mentalité des Français et de la communauté francophone en générale, ne permettrait pas l'ouverture aux variations. De plus, cette légitimation du seul français standard hexagonal amènerait aussi à privilégier la France du point de vue culturel et à lui consacrer plus d'approfondissements de civilisation par rapport au reste du monde francophone. C'est donc essentiellement pour des raisons idéologiques que la didactique du FLE reste franco-centrée tant culturellement que linguistiquement. Nous avons ensuite souligné que cette idéologie linguistique centralisatrice favorise la structuration de fausses représentations pour lesquelles le français, dans l'imaginaire collectif, ne correspond qu'à sa forme standard et n'existe qu'en relation à la seule métropole. En outre, le bon français étant l'apanage exclusif de la langue écrite selon une autre représentation imparfaite de la langue, il se trouve que les variations, majoritairement présentes à l'oral, sont vues comme des imperfections ne coïncidant pas avec le « vrai » français. Il est donc évident que c'est à cause même de ces fausses représentations que les manuels restent franco-centrés, leur création étant influencée par une vision imparfaite de la langue française et des variations.

3.2. Pourquoi renouveler l'enseignement du Français langue étrangère ?

Une évolution de l'enseignement du français, qui prendrait en compte la dimension mondiale et variationnelle de cette langue, pourrait constituer, nous semble-t-il, une triple opportunité pour les apprenants. Tout d'abord, mettre en évidence la valeur internationale de la langue française leur permettrait de choisir en connaissance de cause leur deuxième ou troisième langue étrangère à apprendre. Deuxièmement, les sensibiliser à la variation leur

offrirait une connaissance plus complète du français. Enfin, une méthode plus ouverte aux différentes cultures francophones leur permettrait de développer davantage leur compétence interculturelle.

3.2.1. D'une représentation négative à une représentation positive

Tout d'abord, pourquoi serait-il important d'enseigner le français en faisant valoir sa place sur le plan international ? Il faut, avant tout, partir du principe qu'aujourd'hui le plurilinguisme est en train de s'affirmer en tant que valeur essentielle non seulement du point de vue éthique mais notamment du point de vue éducatif. En effet, si face à l'hégémonie croissante de la langue anglaise il devient nécessaire de défendre la pluralité des langues et des cultures en promouvant le respect de la diversité (Hagège C., 2006), face à la mondialisation actuelle il devient utile, voire indispensable de maîtriser plusieurs langues. Le plurilinguisme constitue d'ailleurs l'un des cinq objectifs généraux⁵⁷ du *Livre Blanc sur l'éducation et la formation* élaboré en 1995 par la Commission européenne. Nous y lisons clairement : « il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle » (Commission européenne, 1995 : 54).

Or, si l'importance de posséder une connaissance plurilingue est assumée, quelles langues privilégier dans son parcours de formation ?⁵⁸ C'est face à ce choix que nous comprenons l'intérêt de promouvoir une image du français non plus seulement liée à son espace hexagonal, mais aussi à sa réalité internationale. En effet, en Italie le français est encore généralement perçu comme une langue uniquement liée à sa métropole. Or, par rapport à d'autres langues, telles que l'anglais ou l'espagnol qui sont immédiatement vues comme des langues internationales, le français est en train de devenir une « petite langue » aux yeux des Italiens (Jamet M.-C., 2008). Ce qui l'amène actuellement à être de plus en plus exclu des préférences au moment du choix des langues en famille. Pourquoi continuer à alimenter cette fausse représentation par la création de manuels franco-centrés quand nous savons bien que la

⁵⁷ Les autres objectifs sont les suivants : a) encourager l'acquisition de connaissances nouvelles; b) rapprocher l'école et l'entreprise; c) lutter contre l'exclusion; d) traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation (Commission européenne, 1995 : préambule).

⁵⁸ Les élèves italiens se trouvent devant ce choix à la conclusion de l'école primaire, l'enseignement obligatoire d'une 2^e langue communautaire, outre à l'anglais, étant prévu au collège.

langue française est présente sur les cinq continents⁵⁹ ? Cela se révèle d'autant plus défavorable si par ailleurs nous considérons que :

le français [en Italie] est associé aux valeurs négatives attribuées à ses locuteurs hexagonaux – « grandeur » (entendue péjorativement), arrogance, présomption – et à la perception d'une culture ennuyeuse et d'une autre époque, une culture, disons-le « ringarde » (*ibid.* 31).

Il s'agit évidemment de stéréotypes. Mais il est certain que leur présence dans l'imaginaire des Italiens, pour condamnable qu'elle soit, constitue un autre élément d'influence négative au moment du choix de la langue. À la lumière de ces considérations, il apparaît donc nécessaire d'éduquer les apprenants à la portée du français au niveau international, en leur montrant que l'étude de cette langue peut leur offrir des avantages non seulement en Europe, mais aussi à travers le monde. Cela permettrait ainsi de remédier aux fausses représentations des Italiens et de faire en sorte qu'au moment du choix des langues étrangères, le français ne soit plus écarté sur la base de considérations inexactes et superficielles.

De plus, il faut considérer qu'un enseignement du FLE promouvant sa dimension internationale peut aussi offrir des avantages d'un point de vue didactique. En expliquant le « modèle de motivation à l'étude » élaboré par Paolo Balboni⁶⁰, Fabio Caon souligne en effet que les apprenants seraient plus motivés dans leur apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'ils conçoivent un sentiment de besoin et de plaisir dans l'étude de cette langue (Caon F., 2008a : 12-14). Or, il est évident que le besoin d'apprendre le français augmenterait si les apprenants étaient conscients de son réel statut au niveau international. Quant au plaisir, qui dans les processus d'apprentissages est déterminé, entre autres, par les critères de la « nouveauté » et de l'« attractivité » (*ibid.* 14-15), il serait lui aussi davantage stimulé car « la prise en considération de la dimension mondiale du français implique d'emblée une diversité culturelle, susceptible de surprendre, d'intéresser et d'attirer les jeunes [étant] porteuse d'une plus grande modernité » (Jamet M.-C., 2008 : 33). Ainsi, en termes de motivation, décentrer l'enseignement du FLE en accordant davantage de place à la réalité francophone mondiale peut même constituer une approche plus efficace pour l'apprentissage de cette langue.

⁵⁹ Voir « La langue française dans le monde », chap. 1, § 1.2, p. 20.

⁶⁰ Ce modèle se base essentiellement sur trois facteurs stimulants : a) le devoir ; b) le besoin ; c) le plaisir (Balboni, 1994, 2002, 2006).

3.2.2. Pour une compétence communicative plus efficace

Il faut ensuite considérer les avantages qui découleraient d'une prise en compte raisonnée des variations dans les méthodes de FLE. Nous voulons ici en souligner trois en particulier :

- a) offrir une connaissance du français plus complète du point de vue sociolinguistique (ce qui est d'ailleurs requis per le CECR) ;
- b) rendre sa connaissance du français davantage utilisable dans le monde francophone ;
- c) reconnaître l'importance d'une norme de référence commune.

Concernant le premier, nous pouvons affirmer que développer chez l'apprenant une compétence sociolinguistique ne peut que favoriser la réussite de son intégration dans les différents groupes d'interlocuteurs natifs avec lesquels il aura affaire. En effet, comme le fait remarquer Eloy,

un locuteur allogène qui réussit à pratiquer le standard, et rien que le standard, réussit l'essentiel, mais il reste un « locuteur du seul standard ». [...] S'il n'a appris que « *il y a* », grand sera son désarroi dans la conversation courante, qui fourmille de « *ya* ». S'il ne comprend pas ce qu'on lui dit, c'est sa compétence en langue qui sera mise en cause, et sa maîtrise du standard ne lui sera pas comptée comme suffisante mais comme incomplète. Son intégration linguistique restera sommaire (Eloy J.-M., 2003 : 7-9).

Donc, sans même pas prendre en compte la dimension diatopique de la langue (francophonie), il est évident que, au moins du point de vue de la compréhension, une sensibilisation des apprenants aux variations diaphasique et diastratique semble déjà fondamentale pour améliorer leur compétence communicative dans l'espace français. Eloy donne un exemple relevant de la morphosyntaxe (effacement du pronom impersonnel « il » dans la construction « il y a »)⁶¹, mais pensons par exemple à la difficulté qu'un jeune apprenant de FLE pourrait rencontrer au niveau lexical face à un groupe d'adolescents français utilisant « la langue des jeunes »⁶². La présence d'emprunts, de troncations, de métaphores et du verlan, constituerait un problème concret pour sa compréhension si son bagage lexical ne comprenait que des mots standards. En somme, il est évident qu'une intégration des variations aux programmes d'enseignement du FLE offrirait aux apprenants l'avantage de connaître certains traits de cette

⁶¹ Une autre type de variation morphosyntaxique désormais courante concerne l'effacement du « ne » dans les phrases négatives. Cela a été documenté par Claire Blanche-Benveniste selon laquelle « il y a environ 95% d'absence de *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs » (Blanche-Benveniste C., 2000 : 39).

⁶² Nous donnons une brève description de la « langue des jaunes » au chap. 1, p. 30.

« langue réelle » qui souvent ne correspond pas à la variété standard enseignée dans les manuels.

En ce qui concerne le deuxième avantage, portant particulièrement sur la francophonie, il s'explique tout simplement par le fait qu'une connaissance du français englobant certains aspects diatopiques rendrait la compétence communicative des apprenants plus efficace non seulement en France, mais dans l'espace francophone tout entier. D'ailleurs, Henry Tyne explique à ce propos que « ce français de nulle part [le français standard] peut être problématique notamment parce qu'il ne permet pas à un apprenant, par exemple lors de séjour linguistique, de s'identifier aux locuteurs natifs si ceux-ci ont des traits régionaux prononcés (Tyne H., 2012 : 106). Or, si la maîtrise de toutes les variétés du monde francophone n'est pas envisageable⁶³, il reste que, au moins en ce qui concerne le lexique, il existe des « francophonismes » dont l'apprentissage serait non seulement aisé mais aussi très utile. C'est le cas, par exemple, des différentes façons de compter que nous avons déjà évoquées plus haut, mais aussi des différentes façons de nommer les moments de la journée⁶⁴ ou bien les repas⁶⁵. La mise en lumière de différences lexicales aussi fondamentales et relevant du quotidien, loin de menacer la langue de référence et de comporter une intégration exagérée, permettrait aux apprenants d'acquérir un français un peu plus « élargi », susceptible d'améliorer leur compétence communicative hors des frontières hexagonales lors d'une conversation ordinaire.

Enfin, un troisième avantage pour les apprenants viendrait du fait qu'avoir conscience des phénomènes variationnels au sein de la langue française leur ferait reconnaître la norme de référence, elle aussi, comme indispensable car garantissant la réussite d'une intercompréhension élémentaire. D'ailleurs, l'intégration de certains exemples de variation dans les programmes d'enseignement ne doit pas être entendue comme la remise en cause de la « norme commune ». Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, à elle seule, elle n'est pas véritablement suffisante (Eloy J.-M., 2003) mais nécessaire comme base de l'apprentissage, comme règle essentielle réunissant « tous les français ». Les apprenants seraient donc plus motivés à l'apprendre. Mais outre à faire réfléchir les apprenants sur

⁶³ « Du reste un francophone lui-même ne les possède pas » (Jamet M.-C., 2009).

⁶⁴ Par exemple, Bernard Cerquiglini atteste la présence des termes : *avant-jour* (Haïti) pour « aube » ; *avant-midi* (Belgique, Burundi, Liban, Louisiane, Québec) pour « matinée » ; *hier nuit* (Afrique) pour « la nuit dernière » ; *heure moins* (Afrique) équivalent à la petite période entre environ « moins vingt » et l'heure juste (Cerquiglini B., 2016 : 57-58).

⁶⁵ Par exemple, le verbe « dîner » signifie « prendre le repas du soir » en France, alors qu'en Suisse, en Belgique et au Canada signifie « prendre le repas du midi » (Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%AEner/25630?q=diner#25509>, 13-01-18).

l'importance d'une « règle partagée », leur montrer la présence des variations les aiderait à mieux s'approprier la norme de référence. En effet, comme le signale Blanchet, « plusieurs travaux ont récemment confirmé que c'est en passant de l'étude ouverte du système et de ses variations à l'étude d'une norme que celle-ci est la mieux intériorisée, et que les compétences communicatives générales sont les mieux développées » (Blanchet Ph., 1995 : 119-120).

3.2.3. Pour une compétence interculturelle élargie

Envisageons maintenant les bénéfices qui pourraient résulter d'une décentration des activités pédagogiques de civilisation, ces dernières étant actuellement consacrées en très grande partie au seul Hexagone. Il faut, avant tout, expliquer pourquoi à l'époque actuelle l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle (dorénavant CCI) est très importante pour la formation des individus. Caon nous l'explique dans ce passage :

Se la scuola non vuol rinunciare alla sua missione di formare l'uomo e il cittadino, deve avere consapevolezza che il cittadino e l'uomo del presente e del futuro sono immersi in una società plurilingue e multiculturale e che, di conseguenza, educare al plurilinguismo e all'interculturalità diventa un obiettivo strategico per gestire i complessi processi di globalizzazione di oggi e per formare menti flessibili e pronte ad agire in modo proattivo alle sfide di domani (Caon F., 2008b : XII)⁶⁶.

La CCI étant devenue l'un des objectifs fondamentaux à atteindre dans le parcours de formation des apprenants, il se trouve que l'étude des langues étrangères est l'une des activités qui favorisent le plus sa réalisation car elle renforce la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Mais, avant de considérer le cas du FLE, observons de plus près ce que signifie posséder une CCI.

⁶⁶ Notre traduction : Si l'école ne veut pas renoncer à sa mission de former les hommes et les citoyens, elle doit avoir conscience que les citoyens et les hommes du présent et de l'avenir sont plongés dans une société plurilingue et multiculturelle et que, par conséquent, éduquer au plurilinguisme et à l'interculturel devient un objectif stratégique pour gérer les complexes processus de mondialisation actuels et pour former des esprits flexibles et prêts à agir de manière proactive aux défis de demain (Caon, 2008 : XII).

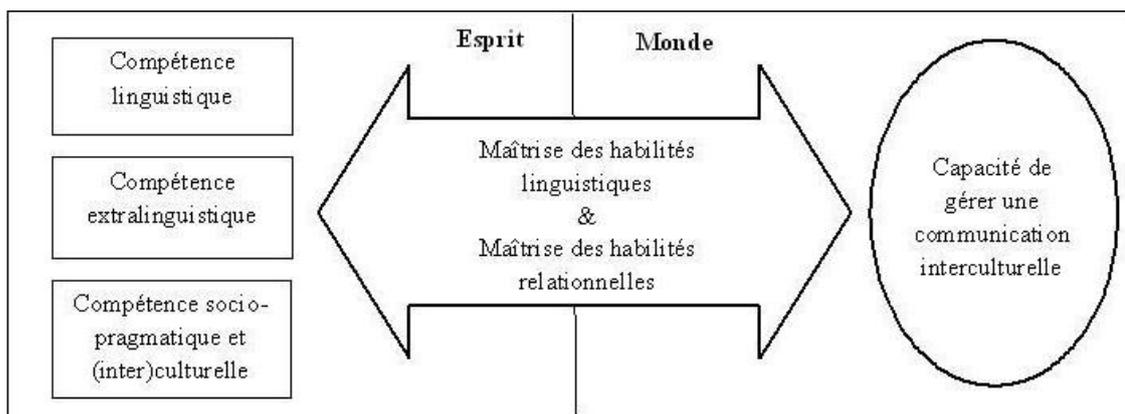


Image n°4. Diagramme sur la CCI (Balboni P. E., Caon F., 2015 : 23).

À travers ce diagramme, Balboni et Caon mettent en évidence que, pour posséder une CCI, il ne suffit pas d'acquérir des habiletés linguistiques mais il est nécessaire d'acquérir aussi des habiletés relationnelles. C'est justement la maîtrise de ces dernières qui fait en fait évoluer sa compétence communicative en une CCI. Ces habiletés, identifiées par Balboni et Caon (2015 : 145-160), sont les suivantes :

- a) Savoir observer d'une perspective décentrée ;
- b) Savoir relativiser son système d'idées et de valeurs ;
- c) Savoir ne pas tomber dans la formulation de préjugés et stéréotypes ;
- d) Savoir écouter activement ;
- e) Savoir comprendre émotivement (savoir se mettre à la place de l'autre et savoir reconnaître sa diversité) ;
- f) Savoir négocier les significations pour convenir à un discours partagé.

Dans une interaction entre deux personnes provenant de pays différents, la maîtrise de ces six habiletés est fondamentale parce que ces dernières permettent essentiellement d'éviter de possibles malentendus et équivoques dus à leur différence culturelle (*ibid.* 145). Or, il est évident que l'étude d'une culture étrangère, comme cela pourrait être la culture française pour un italien, permettrait à ce dernier de mettre en place ses habiletés relationnelles beaucoup plus efficacement lors de ses échanges avec des locuteurs français. Par exemple, approfondir sa connaissance de la culture française, favoriserait la compréhension émotive des Français (e), la relativisation de ses idées et ses valeurs en fonction des valeurs françaises (b) et la contradiction de possibles clichés conçus précédemment sur eux et leur pays (c). D'ailleurs, le diagramme indique parmi les compétences à posséder dans son esprit (celles à gauche) la compétence (inter)culturelle (troisième encadré), qui implique la connaissance des valeurs culturelles de son interlocuteur (Caon F., Spaliviero C., 2015 : 52).

Ainsi, un apprentissage du FLE qui, du point de vue culturel, prendrait en compte la seule culture française constituerait déjà un avantage en termes de CCI. Toutefois, la langue française étant en soi pluriculturelle, car partagée par différents pays dans le monde, son étude pourrait constituer une chance supplémentaire pour le développement de cette compétence. C'est là que nous comprenons l'intérêt d'accorder davantage de place dans les manuels à d'autres références culturelles francophones et à ne plus privilégier les références exclusivement françaises. Une prise en compte plus considérable des différentes francophonies (européenne, américaine, africaine et asiatique) conférerait aux apprenants des connaissances culturelles susceptibles de favoriser leurs habiletés relationnelles, et donc leur CCI, avec davantage de locuteurs francophones dans le monde. D'où l'intérêt de concevoir une méthode de FLE centrée sur l'approfondissement de la francophonie dans laquelle l'objet de l'enseignement ne correspondrait plus au binôme étroit « une langue hexagonale – une culture hexagonale », mais au binôme élargi « une langue partagée – des cultures francophones » (Jamet M.-C., 2008 : 33).

Enfin, il faut mettre en évidence qu'une intégration des variations aux programmes d'enseignement du FLE favoriserait, elle aussi, l'acquisition d'une CCI plus étendue. En effet, le diagramme indique aussi la compétence socio-pragmatique, à savoir la capacité d'adapter son usage de la langue à des contextes différents. Caon et Spaliviero expliquent précisément que cette compétence « è incentrata sull'apprendimento della lingua in uso e sulla capacità di esercitare le diverse funzioni linguistiche nei relativi generi e atti comunicativi, espressioni e registri linguistici »⁶⁷ (Caon F., Spaliviero C., 2015 : 16). Or, cette compétence ne peut être développée que par un approfondissement de la langue du point de vue sociolinguistique et par la sensibilisation des apprenants aux variations. C'est cette intégration qui leur permettrait de faire fonctionner la langue dans ses différentes dimensions sociales. En somme, repenser la didactique du FLE en accordant plus de place à la francophonie et à sa réalité variationnelle offrirait aux apprenants plus de connaissances culturelles et d'outils linguistiques et les aiderait ainsi à développer une CCI plus élargie et efficace avec davantage de locuteurs francophones.

⁶⁷ Notre traduction : « [cette compétence] est axée sur l'apprentissage de la langue courante et sur la capacité d'employer les diverses fonctions linguistiques selon les divers genres et actes communicatifs et selon les divers registres et expressions linguistiques » (Caon F., Spaliviero C., 2015 : 16).

3.3. Des pistes didactiques possibles

Convaincus par les bénéfices qui résulteraient d'une méthode FLE conçue comme langue pluriculturelle, il nous reste à considérer la façon dont la dimension mondiale du français pourrait être introduite concrètement dans les méthodes. Comme nous l'avons vu, cela impliquerait une évolution des manuels du point de vue aussi bien culturel que linguistique. En effet, d'une part il faudrait intervenir dans les sections consacrées à la civilisation pour accorder plus de place à la francophonie. De l'autre, il faudrait intervenir dans les sections linguistiques (celles consacrées à la grammaire, à la phonétique et au lexique) pour intégrer l'enseignement de la norme de référence de certains exemples de variation.

3.3.1. Construire une idée de la francophonie chez les apprenants

Pour changer l'image du français que les manuels présentent aux apprenants et faire en sorte qu'elle ne soit plus exclusivement liée à la France, il faudrait commencer par introduire la francophonie dès les premiers niveaux d'apprentissage. Comme le dit Jamet, « cela permettrait d'ancrer ce concept [de francophonie] en même temps qu'on l'utilise à des fins de motivation » (Jamet, 2008 : 37). Comment alors concevoir les nouvelles méthodes du point de vue culturel ? Pour éviter qu'elles continuent à promouvoir cette association étroite « langue française - culture française » exclusivement métropolitaines il est évident que les pages de civilisation devront être repensées dans leur contenu pour faire place à d'autres cultures francophones. Il faudra évidemment faire des choix car l'introduction de toutes les cultures des pays membres de l'OIF serait objectivement impossible. Du reste, l'introduction de leur totalité ne serait pas nécessaire non plus. En effet, pour montrer la valence mondiale et pluriculturelle du français il suffirait de choisir quelques pays francophones de chaque continent en tant que « représentants concrets » de sa diffusion au niveau international. Une fois que les pays auront été sélectionnés, il faudra que ces derniers soient l'objet principal des unités didactiques. Il s'agira donc de réaliser des pages de civilisation traditionnelles, avec des textes informatifs et des approfondissements culturels accompagnés d'activités de compréhension et de production, mais dont le contenu sera nouveau : ce ne sera plus la seule culture française dans toutes les unités mais il faudra que certaines de ces dernières introduisent, par exemple, la culture belge, québécoise, maghrébine et polynésienne.

Si nous considérons, par exemple, que les méthodes comptent en moyenne une vingtaine d'unités didactiques pour le collège (environ sept unités pour chacune des trois années de

cours)⁶⁸ il est évident qu'il serait possible d'effectuer ce changement et même d'introduire plus que quelques pays francophones par continent. Pour opérer une véritable décentration et augmenter la place de la francophonie, une solution pourrait être d'organiser les différents volumes de la méthode selon une région francophone différente. Par exemple, les méthodes de collège, qui comportent normalement trois volumes, pourraient centrer le premier sur la francophonie européenne et d'Outre-mer, le deuxième sur la francophonie américaine et le troisième sur la francophonie africaine. Ainsi, chaque année les apprenants centreraient leur attention sur une seule aire francophone à la fois. Rappelons cependant que les représentations des enseignants italiens⁶⁹ pourraient de fait amener ces derniers à ne pas choisir des méthodes qui ne parlent pas assez de la France. Une organisation des méthodes selon l'exemple que nous venons d'offrir comporterait donc, au moins pour l'instant, un changement trop radical. Une piste à suivre plus prudente pourrait sans doute être de laisser la moitié des unités de chaque volume encore centrée sur la France et l'autre moitié sur la francophonie. Ce partage 50/50 serait déjà un grand pas pour diminuer la disproportion actuelle qui ne laisse le traitement de la francophonie qu'à 14,5% des pages de civilisation au collège et à 22,7% au lycée⁷⁰.

Le fait de laisser la moitié des approfondissements culturels centrés sur la France n'empêche toutefois pas d'intervenir sur les dialogues d'entrée où il nous paraît essentiel d'introduire systématiquement des personnages francophones originaires d'autres régions du monde. Cela ferait tout de suite passer l'idée qu'il existe d'autres peuples dans le monde qui parlent français. De plus, comme il faut travailler au niveau des représentations liées à la langue française, un autre élément à ne plus jamais oublier c'est l'intégration d'une carte du monde de la francophonie dans les premiers volumes des méthodes pour mettre en évidence dès les premières phases d'apprentissage, la diffusion internationale du français⁷¹. Ces évolutions, l'une concernant les dialogues d'entrée et l'autre l'intégration d'une carte de la francophonie dans tous les volumes 1 des manuels, loin d'enlever de la place à la France dans la section de civilisation, montreraient aux apprenants la dimension pluriculturelle et internationale du français déjà au début de leur apprentissage. Si nous souhaitons vraiment promouvoir une image du français qui ne soit plus limitée aux frontières hexagonales, il est

⁶⁸ Par exemple les trois manuels de collège *Jeu de mot*, *À merveille* et *C'est clair* que nous avons analysés dans le chap. 2 s'organisent respectivement sur 18, 15 et 24 unités d'apprentissage.

⁶⁹ Voir plus haut, § 3.1.

⁷⁰ Voir chap. 2, conclusion, p. 62.

⁷¹ Les 6 manuels de langue analysés dans le chap. précédent proposaient en fait une carte du monde de la francophonie, mais seule la moitié la proposait déjà dans leur volume 1.

évident qu'il faudra au moins apporter ces deux transformations et qu'elles devront constituer des caractéristiques de base pour les méthodes futures.

Deux exemples de manuels incluant plus de francophonie et déjà sur le marché peuvent selon nous constituer de bonnes sources d'inspiration pour la conception des nouvelles méthodes. Le premier est le manuel CHANTELAUVE O., GISLON C., JAMET M.-C., (2006-2010), *Tout court*, vol. 1-2-3, Valmartina, conçu pour le collège. Le second est le manuel BELLANO G., GHEZZI P., (2015-2016), *Café monde*, vol. 1-2, Lang, conçu pour le lycée⁷². Pour présenter le premier nous recourons à la description qu'en donne l'une de ses auteures, Marie-Christine Jamet. Comme son éditeur italien voulait encore circonscrire la nouveauté concernant l'introduction de la francophonie, elle dit avoir trouvé avec ses co-auteures une solution de compromis en optant pour :

- a) une présentation du monde francophone dès l'unité 1 du volume 1, pour construire la motivation et renforcer l'idée que tout apprenant de français entre dans la communauté francophone : « 65 millions de personnes apprennent le français...et toi aussi ! », des activités font alors découvrir les concepts de langue maternelle, langue officielle ou langue de culture ;
- b) l'introduction dans les deux premiers volumes de personnages francophones européens ou venant d'Outre-mer (parmi les 6 personnages du volume 1 en vacances dans une ferme de Périgord, il y a un garçon belge et une fille suisse et un personnage d'origine antillaise, les autres étant originaires de régions françaises différentes) [...];
- c) enfin, tout le volume 3 est centré sur l'idée de francophonie. Des jeunes de différents pays ou régions [francophones] (Québec, Belgique, Suisse, Tahiti et Guyane, Sénégal) ont été sélectionnés pour un concert à donner durant le festival des Francofolies. La télévision va les filmer dans leurs milieux respectifs, les jeunes communiquent entre eux pendant l'année, il y en a même un qui se rend au Québec pour les vacances, et ils se retrouvent tous à la Rochelle l'été. Ce scénario nous a permis de développer, dans 6 unités didactiques, une histoire suivie que nous estimons utile chez des jeunes de cet âge pour susciter la motivation, et d'introduire la réalité de chaque pays ou région, à travers des échanges plausibles entre les jeunes qui se découvrent mutuellement avant de se retrouver en France (Jamet, 2008 : 37).

Les collégiens italiens qui ont étudié le français sur ce manuel auront probablement développé dans leurs esprits une représentation de cette langue beaucoup plus proche de sa réalité mondiale et pluriculturelle.

⁷² Selon notre état de l'art, ce manuel est actuellement le deuxième le plus diffusé dans les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes (voir chap. 2, p. 49). Parmi les 6 analysés, c'est le seul manuel de langue que nous n'avons pas pu qualifier de totalement franco-centré. En fait, c'était son fascicule intégratif *Culture de A à Z* qui constituait l'élément le plus franco-centré vu qu'il comptait 46 pages d'approfondissements culturels supplémentaires dont seul 2 étaient sur la francophonie (voir chap. 2, p. 53-55).

Le manuel pour le lycée *Café monde*, quant à lui, constitue une autre version originale de méthode mettant plus en évidence la dimension extra-hexagonale de la langue française. En effet, les 16 unités dont il se compose sont organisées en six différents « itinéraires » abordant chacun une zone francophone différente : la Bretagne, Paris et la Martinique dans le premier volume ; la Provence, le Québec et le Maroc dans le second. Les dialogues et les documents d'input initial présentent ainsi des français dans les trois itinéraires qui se déroulent en France alors que dans les trois autres il n'y a que des martiniquais, des québécois et des marocains. Chaque itinéraire inclut aussi des approfondissements de civilisation sur sa région francophone respective. Ainsi, par exemple, pour la Martinique nous trouvons une description générale du pays avec des paragraphes sur le poète et écrivain martiniquais Aimé Césaire, la langue créole, les fêtes, les traditions et la cuisine martiniquaises. De même, les pages de civilisation consacrées au Québec et au Maroc donnent des informations générales sur leur territoire, leurs villes, leurs personnages principaux, leurs traditions et leur gastronomie. Il est évident qu'il s'agit là d'une véritable décentration des sections culturelles, dont la moitié a été consacrée à des cultures francophones autres que la culture française. De plus, une autre caractéristique qui mérite d'être soulignée concerne les toutes premières pages des deux volumes qui proposent un « itinéraire zéro » appelé *Le monde du français* dans le volume 1 et *Je suis francophone* dans le volume 2. Ces deux itinéraires introductifs offrent, le premier une carte du monde de la francophonie, le second la présentation de quatre jeunes provenant de différents pays francophones (France, Belgique, Polynésie et Côte d'Ivoire). Des tels *incipits* sont très utiles car ils permettent de déconstruire très efficacement les fausses représentations collectives liées au français déjà en début d'apprentissage.

Ces deux exemples montrent concrètement qu'une ouverture à la francophonie est tout à fait possible et qu'elle peut être introduite dans les volumes des méthodes de plusieurs façons. Maintenant c'est aux concepteurs eux-mêmes de choisir s'ils entendent continuer à créer des manuels traditionnels et franco-centrés ou bien s'ils préfèrent suivre la voie indiquée par ces deux méthodes qui figurent sans aucun doute parmi les pionnières.

3.3.2. Sensibiliser les apprenants à l'existence des variations

Quant à l'introduction dans les méthodes de la dimension sociolinguistique du français, il faut avant tout spécifier que l'objectif n'est pas d'enseigner les variations pour qu'elles soient reproduites par les apprenants, mais plutôt pour qu'elles soient reconnues et comprises. D'ailleurs, comme le dit Eloy, « la variation est une acquisition plus urgente en compétence passive qu'en compétence active » (Eloy, 2003 : 13). Evidemment, ce sera la norme de

référence qui continuera à être apprise la première et conçue comme règle fondamentale à tout niveau d'apprentissage. Cela n'exclut toutefois pas l'intégration de certains exemples de variation visant à montrer que la langue pratiquée par les locuteurs natifs se dissocie souvent sensiblement de la langue apprise dans les manuels. Il faut donc entendre l'introduction des variations dans les méthodes comme un supplément permettant aux apprenants de tout simplement prendre conscience du dynamisme naturel de la langue.

Or, comme le souligne Detey, il existe essentiellement trois points de vue didactiques sur le traitement des variations :

- a) didactique-pédagogique : la variation est trop complexe pour l'apprenant (et l'enseignant) ;
- b) didactique-sociolinguistique : la variation correspond au réel, elle est nécessaire ;
- c) didactique-psycholinguistique : la variation peut contribuer de manière positive ou négative à l'apprentissage en fonction de la manière dont elle est intégrée à l'enseignement (Detey, 2017 : 108).

Il est évident qu'il faudra procéder selon la troisième perspective (c) si nous voulons intégrer la dimension sociolinguistique du français de façon didactiquement raisonnée, c'est-à-dire en distinguant les divers types de variations (diatopique, diastratique et diaphasique) et en tenant compte des différents niveaux d'expertise (d'A1 à C2).

Selon Jamet, l'introduction de la dimension diaphasique serait déjà fondamentale pour des méthodes destinées au niveau A1-A2 car, sans une sensibilisation aux variations de l'oral spontané, les apprenants auraient beaucoup de difficultés à comprendre les conversations quotidiennes même les plus banales lors d'un hypothétique séjour en famille (Jamet, 2010 : 26). Pour montrer la distance énorme qui sépare la langue normée de la langue utilisée réellement au quotidien, Jamet propose deux versions d'un même dialogue (l'une réelle, l'autre recomposée). Nous les mentionnons ci-après car cela pourrait être un bel exemple à suivre par les concepteurs qui voudraient sensibiliser au changement diaphasique du français :

*Version réelle*⁷³

- Gérard : - Voilà les côtes de porc...[...] Alor(s)_ (il) y a des bleues, (il) y a des saignant(es), (il) y a tout c(e) qu'i(l) faut. Chacun s(e) sert_hein.
- Delphine : - Ben moi j(e) mang(e) pas d(e) viand(e).
- Gérard : - Ah bon ?
- Delphine : - Ouais.
- Brigitte : - Tu n'aim(es) pas la viand(e) ?
- Delphine : - Non j'en prends pas, mais c'est pas grav(e)_hein, c'est pas un problèm(e). [...]
- Gérard : - Non mais jamais tu mang(es) de viand(e) ?
- Delphine : - Non jamais.
- Gérard : - Ah bon !
- Liliane : - Et l(e) poisson ?
- Delphine : - Ben l(e) poisson pas trop non plus tu vois. J'en mange des fois quand euh, ben des fois quand_(il) y a rien d'autr(e)_alor(s)_euh... Tu vois ben i(l) faut bien un p(e)tit que(l)qu(e) chos(e) de protéin(es) quand *ch'* suis chez les gens de fois, mais moi euh pas trop quoi !
- Gérard : - Et au niveau de l'organisme_euh, pas d(e) problèm(e) ? Tout va bien ?
- Delphine : - Ouais.
- Gérard : - Ouais ?
- Delphine : - Ouasi. Non mais j(e) me porte bien. Mais chez moi j(e) mang(e) des céréales, j(e) mang(e) des...euh ; j(e) me fais des trucs bien !

Version recomposée

- Gérard: – Voilà les côtes de porc... [...] Alors il y a des bleues, il y a des saignantes, il y a tout ce qu'il faut. Chacun se sert, n'est-ce pas.
- Delphine: – Eh bien, moi je ne mange pas de viande.
- Gérard: – Ah bon ?
- Delphine: – Oui, c'est vrai.
- Brigitte: – Tu n'aimes pas la viande ?
- Delphine: – Non je n'en prends pas, mais ce n'est pas grave, ce n'est pas un problème. [...]
- Gérard: – Mais tu ne manges jamais de viande ?
- Delphine. – Non jamais
- Gérard: – Ah bon !
- Liliane: – Et du poisson ?
- Delphine: – Pas trop non plus. J'en mange quelquefois quand il n'y a rien d'autre. Il faut bien un peu de protéines, quand je suis invitée chez les gens, mais moi, je n'aime pas trop !
- Gérard: – Et au niveau de l'organisme, pas de problème ? Tout va bien ?
- Delphine: – Oui.
- Gérard: – Oui ?
- Delphine: – Oui. Je me porte bien. Chez moi je mange des céréales, je mange ... je me fais des trucs bien/bons plats !

⁷³ Cet exemple de dialogue spontané est tiré du film *Le rayon vert* (1986) d'Éric Rohmer. Jamet souligne que dans sa reproduction écrite du dialogue elle a conservé l'orthographe des mots, que les lettres muettes sont entre parenthèses et que les liaisons sont indiquées par un sous-tiret.

Comme nous pouvons le voir, la version recomposée de cette conversation pourrait tout à fait figurer dans un manuel pour débutants, notamment pour sa simplicité lexico-syntaxique, et constituer le dialogue d'ouverture d'une unité portant sur l'alimentation. Montrer la version initiale à côté, ou même en conclusion d'unité, pourrait cependant permettre aux apprenants de voir comment cette même interaction se produirait dans la réalité. Or, s'il n'est pas envisageable de traiter les variations phonétiques avec des débutants, il est évident qu'au moins les variations morphosyntaxiques et lexicales pourraient être mises en évidence par la création d'activités de comparaisons. Il suffirait de créer des exercices demandant aux apprenants de confronter les deux versions du dialogue et de souligner les différences rencontrées. Ils prendraient tout de suite conscience de la disparition du « ne », de la variation de certains mots comme « oui/ouais » et de la présence de certains mots phatiques comme « quoi », très présents à l'oral et qui gênent souvent la compréhension pour des débutants. Evidemment il faudra aussi préparer les apprenants à la compréhension orale de ces variations :

Dans la perspective d'un enseignement simultané des compétences productives et réceptives, la solution est de dissocier les discours oraux sur la base desquels l'apprenant fixera la prononciation des mots et les structures de la langue et qui apparaissent généralement dans la phase de réception de l'input, et les discours oraux plus authentiques sur lesquels exercer progressivement la compétence de compréhension réelle en rendant l'apprenant conscient des phénomènes de variation de l'oral standard. Reste à élaborer une méthodologie d'apprentissage de la compréhension de l'oral authentique, en dessinant notamment une progression qui peut commencer dès le niveau A1, et qui ne provoque pas d'interférence négative avec le processus d'acquisition de la compétence de production orale (Jamet, 2010 : 26).

En ce qui concerne la variation diastratique, nous avons vu qu'en fait elle est déjà présente dans les méthodes, même si d'une façon à notre avis peu favorable pour les apprenants. Tous les six manuels de langue que nous avons analysés dans le chapitre précédent contenaient, dans leurs dialogues d'entrée, des expressions argotiques ou familières. La présence d'apocopes et de mots tels que *pions*, *colle*, *top* et *cool* a déjà été relevée à partir des premiers volumes des méthodes, correspondant au niveau A1-A2. Bref, nous avons remarqué que tous les manuels analysés avaient introduit la « langue des jeunes » dans leurs dialogues. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné dans notre analyse des manuels, toutes les expressions informelles introduites n'étaient pas accompagnées d'une explication adéquate visant à clarifier leur statut de variations. Certains mots, par exemple, n'étaient même pas signalés avec les abréviations « fam. » ou « pop. » mais étaient simplement traduits par leur

mot standard correspondant ; ce qui, de fait, pourrait faire apprendre ces mots argotiques ou familiers comme étant simplement des synonymes des termes standards. Il est évident qu'une telle introduction du « français des jeunes » ne permet pas aux apprenants de comprendre la différence entre norme et variation et leur ferait apprendre la langue d'une façon assez imprécise. Voilà pourquoi il nous paraît plus prudent que ce soit toujours le lexique standard à primer dans les documents d'input initial et que les variations apparaissent toujours, dans un second moment, dans des pages d'approfondissement successives. Il serait ainsi possible d'enseigner aussi bien la langue standard que les variations d'une façon plus approfondie et même plus méthodique. Toutefois, étant donné que l'intégration d'expressions informelles est désormais une pratique courante dans la conception des méthodes actuelles, nous pourrions même opter pour une autre solution qui comprendrait ces passages :

- a) Introduction de la « langue des jeunes » dans les dialogues en ouverture d'unité ;
- b) Intégration obligatoire, dans les pages-mêmes des dialogues, de petites rubriques offrant déjà une explication exhaustive⁷⁴ des expressions informelles insérées ;
- c) Dans la « section lexicale » des unités didactiques : création d'exercices d'association de mots visant à faire retravailler les apprenants sur les expressions informelles rencontrées et faire en sorte qu'ils apprennent aussi le lexique standard correspondant.

De cette façon, non seulement nous permettrions aux apprenants de connaître le lexique des jeunes français mais nous assurerions aussi l'apprentissage de la langue standard qui reste fondamentale. Pour expliquer aux apprenants que la « langue des jeunes » constitue en fait une variation diastratique du français, il serait en plus convenable de concevoir certaines pages spécialement consacrées à cet argument. Cette intégration pourrait être effectuée notamment dans les méthodes destinées à l'enseignement secondaire de II^e degré qui sont souvent accompagnées d'un fascicule supplémentaire. Par exemple, dans le fascicule du manuel *Étapes* (Cocton M.-N., Dauda P., Giachino L., 2015) que nous avons analysé dans le chapitre précédent⁷⁵, nous avons trouvé un approfondissement considérable portant sur ce sujet. Sous le titre *Parler jeune*, deux pages de ce fascicule proposaient d'assez longs paragraphes sur l'argot, les emprunts linguistiques, le verlan, les tronctions et la langue des cités (à ne pas confondre avec la « langue des jeunes »).

⁷⁴ Ces petites rubriques existent déjà mais, comme nous l'avons dit plus haut, parfois elles n'incluent pas toutes les informations nécessaires pour que les expressions informelles soient apprises en tant que variations par rapport à la langue standard.

⁷⁵ Ce manuel s'est révélé le troisième le plus diffusé dans les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes.

Finalement, la variation diatopique constitue la variation sans aucun doute la plus difficile à intégrer précocement, notamment du point de vue phonétique. Car, pour que les apprenants réussissent à identifier et à comprendre des différences au niveau de la prononciation il faut bien qu'ils connaissent avant tout la prononciation standard comme modèle de référence :

Faut-il enseigner [les] divergences d'accent ? La réponse est certainement oui, mais pour apprendre à les comprendre et pas à les produire. Par conséquent, il apparaît impossible de les proposer trop tôt dans l'apprentissage, au moment où l'oral, donné dans les dialogues d'ouverture, sert précisément de modèle (Jamet, 2010 : 21).

Il conviendrait donc de reporter l'approfondissement de ce type de variations au moment où les apprenants auront atteint un niveau avancé (C1), c'est-à-dire à l'université. Toutefois, « rien n'empêche de faire ponctuellement une sensibilisation [déjà avant un niveau C1] » (Jamet, 2010 : 22). D'ailleurs, Julie Auger et Albert Valdman suggèrent de sensibiliser les apprenants à la variation diatopique dès l'enseignement secondaire de I^{er} degré. Dans un article conçu notamment pour les apprenants américains de FLE, ils affirment : « if we truly wish to acquaint American learners of FFL with linguistic particularisms of non-Hexagonal francophones, especially those of neighboring communities, we must begin early on, even in beginning secondary school courses »⁷⁶ (Auger J., Valdman A., 1999). En réaffirmant ce concept, Valdman spécifie toutefois que « [certes] il faut s'y prendre dès le départ mais [...] en se limitant à la présentation sans tenter de faire acquérir les particularismes diatopiques. [...] Au début, l'accent sera porté sur le lexique, mais les particularités phonologiques ne seraient pas négligées pour autant » (Valdman A., 2000).

Il reste toutefois que, du point de vue phonétique, si les apprenants n'ont pas encore acquis un modèle de référence, en l'occurrence la prononciation française métropolitaine, il serait pour eux trop difficile de percevoir les différences d'accent des autres locuteurs francophones. Voilà pourquoi il nous paraît plus efficace de réserver des exemples sonores authentiques non français aux manuels destinés à l'enseignement secondaire de II^e degré. Certes, même les premiers volumes des méthodes pour les lycées linguistiques sont conçus pour les niveaux A1-A2, mais il faut considérer que la grande majorité des lycéens qui choisissent d'étudier le français normalement l'ont déjà appris pendant leurs trois années de collège ; ce qui leur permet d'avoir une connaissance déjà plus consolidée de l'accent français hexagonal.

⁷⁶ Notre traduction : Si nous souhaitons vraiment familiariser les apprenants américains de FLE avec les particularismes linguistiques des francophones non hexagonaux, notamment ceux des communautés voisines, nous devons les introduire dès le début, même dans les premiers cours du collège (Auger, Valdman, 1999).

Lors de notre analyse des manuels, nous n'avons trouvé qu'une seule méthode introduisant des exemples de variation phonétique selon la dimension diatopique. Il s'agit encore une fois du manuel *Café monde*, destiné précisément à l'enseignement secondaire de II^e degré. Pratiquement, ce manuel propose des vidéo-documentaires pour chacun des six itinéraires dont nous avons parlé plus haut. Ce qui est intéressant c'est que dans les vidéos des itinéraires se déroulant en Martinique, au Québec et au Maroc nous trouvons des jeunes francophones venant de ces mêmes régions qui parlent en faisant entendre leur accent évidemment différent de l'accent hexagonal⁷⁷. Il y a cinq vidéos pour chaque région (la durée totale est d'environ une vingtaine de minutes) et les vidéos sur la Martinique sont proposées déjà dans le volume 1 de cette méthode. Voilà une belle solution pour permettre aux apprenants de lycée d'entendre les voix différentes de la francophonie pendant leur apprentissage du FLE.

La présentation de certaines variétés diatopiques lexicales nous semble possible, au contraire, déjà à partir des méthodes destinées au collège. Si cela peut sembler prématuré de les introduire à ce niveau, rappelons qu'il ne s'agirait que de donner quelques exemples à titre informatif :

un argument souvent évoqué par les enseignants est le fait que pédagogiquement, on ne peut enseigner [des variations diatopiques lexicales] à un niveau débutant et qu'il convient de le faire plus tard dans l'apprentissage. Je pense [...] que ce sont des craintes non fondées et qu'il y a une confusion quant à l'objectif à atteindre. Il ne s'agirait pas d'enseigner, avec des débutants, des vocables ivoiriens ou antillais, mais plutôt de les sensibiliser d'emblée à la variation sans émettre de jugement de valeur (Sheeren, 2012).

Ainsi, l'introduction des variétés concernant les nombres, les moments de la journée et les repas principaux que nous avons déjà évoqués plus haut pourraient être un bon point de départ. Ce serait une intégration des variations tout à fait gérable même avec des débutants car elle serait circonscrite et concernerait du vocabulaire élémentaire. Si nous souhaitons promouvoir une prise de conscience des phénomènes variationnels francophones chez les apprenants, il est évident qu'au moins ces quelques exemples de variations diatopiques devront figurer dans les unités didactiques en tant qu'« exemples de base » à reproduire dans toutes les méthodes.

Pour clore ce chapitre, nous voudrions signaler aux concepteurs, et même aux enseignants qui souvent manquent de formation en matière de variation sociolinguistique, l'existence de deux dispositifs qui pourrait leur être utiles pour l'intégration des variations diatopiques dans

⁷⁷ Voir chap. 2, p. 53-55.

l'enseignement du FLE. Le premier, concernant le versant phonologique, c'est le corpus *Phonologie du Français Contemporain*. Il s'agit de « l'un des corpus oraux de français les plus développés à ce jour, [...] fournissant [...] des ressources en ligne⁷⁸ et hors ligne (Detey, Durand, Laks & Lyche 2010, 2016) » (Detey, 2017 : 107). Dans le cadre du sous-projet *PFC-Enseignement du Français* il s'adresse notamment aux concepteurs et aux enseignants :

PFC-EF est un projet international d'exploitation pédagogique des données de la base PFC pour l'enseignement / apprentissage et la diffusion du français, saisi dans sa variation orale au sein de l'espace francophone. Il concerne tous les enseignants de français, concepteurs pédagogiques et acteurs de la politique linguistique et culturelle francophone dans le monde, qu'il s'agisse de contextes Français Langue Etrangère (FLE), Français Langue Première (FL1) ou Français Langue Seconde (FLS), puisqu'il vise à offrir du matériel oral riche et diversifié, exploitable en classe selon différents axes d'utilisation, en compréhension et en production, dans son rapport à l'écrit, à la norme et à la variation au sein de la francophonie (<https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/>, 20-01-18).

Le second dispositif, quant à lui, concerne le versant lexical : il s'agit de la *Base de données lexicographique panfrancophone* (BDLP). Comme nous le lisons dans son site Internet :

La BDLP est un projet d'envergure internationale qui s'inscrit dans l'entreprise du Trésor des vocabulaires français, lancée par le professeur Bernard Quemada dans les années 1980. [...] L'objectif est de constituer et de regrouper des bases représentatives du français de chacun des pays et de chacune des régions de la francophonie. Les bases de données sont conçues de façon à pouvoir être interrogées de façon séparée ou comme un seul corpus et à servir de complément au Trésor de la langue française informatisé, implanté au centre Analyse et traitement informatique du lexique français (ATILF) de Nancy (<http://www.bdlp.org/default.asp>, 20-01-18).

Concernant le lexique, il existe aussi un ouvrage très intéressant publié par Bernard Cerquiglini (2016) et constituant une très riche anthologie de *francophonismes*. Sous le titre *Enrichissez-vous : parlez francophone*, elle présente un large éventail de mots et expressions venant de tout l'espace francophone. Pour chaque mot, Cerquiglini offre le lieu de provenance, la définition et des notes d'approfondissement. Les locutions particulières, les façons de dire et les termes propres recueillis dans ce « trésor des expressions et mots savoureux de la francophonie », comme l'appelle Cerquiglini (2016 : 11), constituent une sélection très soignée dont les concepteurs des manuels et les enseignants pourraient profiter.

⁷⁸ www.projet-pfc.net

Conclusion

Si nous souhaitons promouvoir une image du français qui soit plus proche de sa réalité internationale et proposer un enseignement de cette langue plus complet du point de vue sociolinguistique, il est évident que les méthodes de FLE actuelles méritent un renouvellement. Comme nous l'avons vu, les transformations qui permettraient d'atteindre ces objectifs impliquent une plus grande introduction des cultures francophones extra-hexagonales et l'intégration de certains exemples des variations linguistiques. Une telle transformation de la didactique du FLE ne sera toutefois pas possible sans un changement préalable du francocentrisme des concepteurs pédagogiques (très majoritairement natifs français). Ce sont eux qui, en premier, gagneraient à faire évoluer leur vision de la langue française en reconnaissant sa dimension pluriculturelle et multiforme.

Cette évolution des représentations concernant la langue française favoriserait la création de nouvelles méthodes qui, décentrées et ouvertes aux variations, constitueraient une triple opportunité pour les apprenants. Tout d'abord, la mise en évidence de la valeur mondiale du français dans les manuels motiverait davantage les apprenants dans l'étude de cette langue car elle serait perçue, comme d'ailleurs il se devrait, en tant que « grande langue » importante à apprendre. De plus, l'intégration de quelques exemples de variation offrirait aux apprenants la possibilité de prendre conscience du dynamisme propre de la langue française et de ne pas se trouver complètement perdus lors de leurs premiers interactions avec des locuteurs francophones. Enfin, la partielle *francophonisation* des sections de civilisation permettrait aux apprenants de connaître aussi d'autres cultures francophones et d'acquérir une compétence interculturelle plus complète.

Pour effectuer ce remaniement des manuels, nous avons vu qu'il serait possible de s'inspirer de certaines méthodes déjà existantes comme *Tout court* (CHANTELAUVE O., GISLON C., JAMET M.-C., 2006-2010) et *Café monde* (BELLANO G., GHEZZI P., 2015-2016) qui montrent comment la dimension internationale du français peut être introduite concrètement dans l'enseignement. À partir de ces exemples, nous avons indiqué quels seraient les interventions essentielles à conduire dans le corpus des méthodes pour garantir une prise de conscience du statut international et pluriculturel du français à partir du niveau débutant :

- a) Introduction systématique de personnages francophones non métropolitains dans les dialogues d'entrée ;
- b) Introduction d'une carte du monde de la francophonie dans tous les volumes 1 des méthodes (préférentiellement en ouverture des volumes) ;

- c) Approfondissement, pour la moitié des unités de chaque volume, de la connaissance de cultures francophones, notamment dans les sections de civilisation, pour un juste équilibre entre culture française et francophonie ;

Ces modifications, loin de provoquer un changement trop radical, nous paraissent le minimum pour transmettre aux apprenants une image du français qui ne soit plus seulement limitée au seul territoire hexagonal.

Enfin, du point de vue linguistique, nous avons indiqué comment les variations diaphasique, diastratique et diatopique pourraient être intégrées, en soulignant que leur introduction ne s'effectuerait qu'à titre indicatif pour rendre les apprenants conscients de leur existence. En particulier, pour que les apprenants développent une familiarité avec ces variations (comme cela est d'ailleurs requis par le CECR⁷⁹), il faudrait les insérer dans les méthodes dès le niveau débutant (A1-A2). Pour la variation diatopique, il faudrait toutefois réserver son introduction, notamment du point de vue phonétique, aux méthodes destinées à l'enseignement secondaire de II^e degré. En effet, il est nécessaire de s'habituer avant tout à un modèle de référence pour réussir ensuite à percevoir de différences phonétiques ou d'accent. Telles sont ci-dessous les solutions possibles que nous avons proposées pour familiariser les apprenants aux phénomènes variationnels :

- a) Sur le plan diaphasique : il faudrait introduire ponctuellement des versions non standard des dialogues d'entrée, montrant comment les interactions proposées en début d'unité pourraient se produire dans la réalité selon les caractéristiques de l'oral spontané et créer d'exercices de comparaison entre les deux versions (standard et non standard) des dialogues concernés.
- b) Sur le plan diastratique : la « langue des jeunes » étant déjà présente dans les méthodes mais de manière parfois inappropriée pour comprendre qu'il s'agit d'une variation, il faudrait proposer de petites rubriques lexicales plus soignées dans les pages des dialogues et, dans la « section lexicale » des unités, créer des exercices d'association de mots permettant aux apprenants de fixer aussi le lexique standard correspondant aux expressions informelles rencontrées.
- c) Sur le plan diatopique : il faudrait intégrer ponctuellement certains exemples de variation lexicale déjà dans les méthodes destinées au collège pour sensibiliser les apprenants, par exemple, aux différentes façons de compter ou d'entendre les repas principaux de la journée et laisser les exemples de variation phonétique aux

⁷⁹ Voir plus haut, introduction, p. 73.

méthodes destinées aux lycées où il faudrait proposer des vidéos ou des enregistrements faisant écouter des locuteurs francophones non hexagonaux.

En attendant l'intégration de ces éléments nouveaux dans les manuels, rappelons cependant que les enseignants peuvent familiariser les apprenants à la francophonie et aux variations par l'organisation d'activités didactiques intégratives suivant une approche actionnelle. Par exemple, les apprenants pourraient être invités à conduire en autonomie des recherches sur la francophonie pour ensuite exposer les informations collectées en modalité « classe inversée »⁸⁰. De plus, les enseignants pourraient recourir à la « pédagogie du projet »⁸¹ et, par exemple, proposer aux apprenants de créer eux-mêmes un petit recueil d'expressions ou mots venant du monde francophone extra-hexagonal. La classe pourrait, par exemple, être divisée en plusieurs groupes menant chacun une recherche lexicale sur une zone francophone différente à partager ensuite avec les autres pour la création d'un livret de *francophonismes*. En outre, n'oublions pas que les pratiques didactiques traditionnelles peuvent être intégrées par l'usage des technologies de la part des enseignants. Le recours à Internet et aux supports numériques offerts par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) représente sans aucun doute une opportunité pour élargir l'offre didactique du matériel pédagogique traditionnel⁸².

Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé⁸³, les représentations liées à la langue française présentes dans l'imaginaire des enseignants italiens pourraient amener ces derniers à exclure l'intégration de documents authentiques d'origine extra-hexagonale. De plus, rappelons que les enseignants manquent souvent de formation aussi bien en matière sociolinguistique qu'en matière de TICE. D'ailleurs, dans son enquête concernant les professeurs italiens de FLE, Merlo a constaté que ces derniers seraient particulièrement intéressés par des stages de formation continue concernant justement les variations et les nouvelles technologies en contexte pédagogique (Merlo J.-O., 2017 : 193, 205-211). Cela nous révèle donc qu'il faudrait intervenir aussi dans le domaine de la formation continue des enseignants de FLE pour qu'ils soient préparés à ces réalités nouvelles concernant tant les contenus de leur enseignement (intégration des variations) que les pratiques de classe (usage

⁸⁰ <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/> (28/01/19).

⁸¹ <http://sites.google.com/site/stiprojetvae/situation-probleme/pedagogie-du-projet> (28/01/19).

⁸² Par exemple, deux outils relevant des TICE qui peuvent aider les enseignants dans ce sens sont le tableau blanc interactif (TIB) qui est un dispositif tactile permettant, entre autres, la vidéoprojection de documents à partir d'un ordinateur et l'espace numérique de travail (ENT) qui est un portail en ligne où les enseignants pourraient télécharger des documents, activités didactiques ou même leçons supplémentaires pour l'apprentissage en ligne des apprenants.

⁸³ Voir plus haut, § 3.1.

des TICE). Existent-ils des cours de mise à jour efficaces concernant ces domaines ? Et en ce qui concerne les futurs enseignants : dans l'enseignement supérieur italien, l'offre de formation en didactique de FLE comprend-elle l'étude des variations et une familiarisation aux TICE ? Il serait, enfin, intéressant de s'interroger sur la possibilité de créer des manuels hybrides comprenant des activités en ligne avec des matériaux authentiques non franco-centrés représentant davantage la francophonie et sa diversité linguistique. Cela serait-il envisageable pour les concepteurs de matériel pédagogique ?

Conclusion générale

Une didactique du FLE qui demeure franco-centrée et mononormative

Au début de notre travail, nous nous étions demandé si la dimension mondiale et pluriculturelle de la langue française était prise en compte dans la didactique du FLE en Italie et si l'étude de cette langue comprenait aussi des approfondissements concernant ses variations linguistiques. L'analyse des méthodes les plus utilisées dans les collèges et les lycées linguistiques des capitales régionales italiennes nous a permis de constater qu'en fait l'enseignement du français en Italie continue, d'une part, à ignorer sa réalité variationnelle et, de l'autre, à marginaliser la réalité francophone extra-hexagonale.

En effet, en ce qui concerne les manuels des collèges, nous n'avons rencontré aucune référence spécifique aux variations si ce n'est pour un très court paragraphe sur les régionalismes contenu dans le manuel *C'est clair !* (manuel en troisième position par indice de diffusion). Les seules formes linguistiques non-standard insérées dans les manuels provenaient de la « langue des jeunes » : les dialogues d'ouverture et les textes le long des unités contenaient certaines expressions informelles du « parler jeune » (truncations, emprunts, argot, verlan). Toutefois, ces expressions ont été introduites sans aucune explication spécifiant leur nature de variations diastratiques par rapport au français de référence. Ce qui va s'ajouter à l'absence de tout autre approfondissement concernant les autres types de variations. La francophonie s'est révélée, elle aussi, un argument très peu approfondi. Elle était traitée le plus souvent dans quelques pages de civilisation de type informatif, qui en moyenne ne couvraient que 14,5% du total des pages consacrées aux approfondissements culturels.

Quant aux manuels des lycées, nous avons constaté qu'aussi bien les variations que la francophonie figuraient de manière un peu plus significative, bien que toujours insuffisante. Nous avons, en effet, rencontré certains paragraphes sur les régionalismes, un approfondissement considérable sur la « langue des jeunes » dans le manuel *Étapes* (manuel en troisième position par indice de diffusion) et même des exemples sonores faisant entendre la variation diatopique du point de vue phonétique dans le manuel *Café monde* (manuel en deuxième position par indice de diffusion). Toutefois, nous avons souligné que les variations n'étaient pas traitées dans leur ensemble et de manière complète dans tous les manuels. Par exemple, des approfondissements concernant la variation diaphasique n'ont été nulle part rencontrés et là où la variation diatopique était présentée (*Café monde*) la variation

diastratique était absente ; ou encore, si c'était cette dernière à être approfondie, la première ne l'était pas autant (*Étapes*). Donc, finalement, s'il est vrai que les variations commencent à apparaître dans les manuels des lycées, elles restent encore présentées de manière incomplète et anecdotique. En ce qui concerne la francophonie, elle était abordée en moyenne dans 22,7% du total des pages de civilisation et avec des références non seulement descriptives mais aussi culturelles. Il s'agit bien sûr d'un chiffre majeur de celui des manuels des collèges, mais qui confirme là aussi une considérable marginalisation de la réalité pluriculturelle de la langue française.

En somme, notre étude nous a amené à la conclusion que la valence mondiale de la langue française n'est pas encore suffisamment mise en évidence dans l'enseignement du FLE. Cette langue continue à être enseignée et apprise selon une vision de préférence liée à l'Hexagone. De plus, elle est étudiée en référence à sa seule forme standard, sa multiformité linguistique étant complètement omise (manuels des collèges) ou traitée de manière encore trop superficielle (manuels des lycées).

Pourquoi et comment renouveler les méthodes de FLE

La carence de références culturelles sur la francophonie et l'absence d'une prise en compte sérieuse des variations de la langue française constituent deux problèmes de la didactique du FLE actuelle. La première freine une évolution des représentations liées au français qui selon l'imaginaire collectif des Italiens reste une langue strictement limitée à la France. La seconde comporte un enseignement/apprentissage incomplet de cette langue qui, comme cela est requis par le CECR, devrait être apprise en développant aussi une compétence sociolinguistique et pragmatique outre que purement linguistique (CECR, 2001 : 93-94).

Il est donc évident qu'un renouvellement des méthodes est nécessaire, impliquant d'une part la décentration des sections de civilisation pour un équilibre entre les références culturelles française et francophones, de l'autre l'introduction plus ponctuelle de certains exemples des différentes variations linguistiques. Des telles transformations seront pourtant envisageables après une évolution des représentations des concepteurs de matériel pédagogique qui devraient eux-mêmes, en premier, revenir sur leur vision franco-centrée de la langue française en reconnaissant sa dimension pluriculturelle et variationnelle. Cette évolution des représentations favoriserait la création de nouvelles méthodes qui, décentrées et ouvertes aux variations, optimiseraient l'enseignement du FLE en offrant aux apprenants trois avantages en particulier. Tout d'abord, la mise en évidence de la dimension internationale du

français augmenterait la motivation des apprenants dans l'apprentissage de cette langue. Elle serait en effet perçue, comme d'ailleurs elle le devrait, en tant que « grande langue » importante à apprendre. En outre, la mise en lumière de sa dimension pluriculturelle stimulerait la curiosité des apprenants qui étudieraient ainsi le français avec plus d'intérêt. Ensuite, l'introduction des phénomènes variationnels permettrait de rendre les apprenants conscients du fait que les locuteurs natifs pratiquent la langue d'une façon sensiblement différente de celle qui est normalement apprise dans les manuels. D'où leur plus grande capacité à communiquer plus efficacement dans leurs premières interactions réelles avec des francophones. Enfin, une plus grande ouverture des sections de civilisation à d'autres cultures francophones permettrait aux apprenants d'augmenter leurs connaissances culturelles au-delà de l'espace purement français métropolitain en développant ainsi une compétence interculturelle élargie.

Pour qu'il y ait un véritable renouvellement des méthodes dans ce sens nous avons vu que, du point de vue culturel, il serait fondamental d'effectuer au moins trois opérations. Les deux premières concernent l'introduction systématique de personnages francophones extra-hexagonaux dans tous les dialogues d'ouverture et la présentation d'une carte du monde de la francophonie dans tous les volumes 1 de toutes les méthodes. Ces évolutions permettraient de mettre en évidence, dès les premières phases d'apprentissage, que le français se parle aussi en dehors de la France. La troisième opération concerne la réduction de la disproportion entre les références culturelles françaises et francophones selon une égalisation du nombre des unités didactiques consacrées aux unes et aux autres. La culture française resterait ainsi traitée dans la moitié des unités de tous les volumes, alors que l'autre moitié serait consacrée à l'approfondissement d'autres cultures francophones.

Du point de vue linguistique, en revanche, il faudrait introduire des exemples des variations diaphasique, diastratiques et diatopique dès le niveau débutant, évidemment en adaptant leur introduction aux différents niveaux d'expertise et en laissant l'approfondissement de la variation phonétique aux méthodes destinées aux lycées. Nous avons vu que pour familiariser les apprenants au diaphasique une solution pourrait être d'accompagner quelques dialogues d'ouverture de leur version non standard portant les caractéristiques de l'oral spontané : à travers des exercices de comparaison les apprenants prendraient conscience des variables les plus fréquentes. Sur le versant diastratique, étant la « langue des jeunes » déjà présente dans les méthodes mais de manière parfois inappropriée pour comprendre qu'il s'agit d'une variation, nous avons proposé d'offrir des rubriques lexicales plus soignée et de créer des exercices d'association de mots visant à faire retravailler

les apprenants sur les expressions informelles rencontrées pour leur apprendre aussi le lexique standard correspondant. Enfin, en ce qui concerne la variation diatopique, les exemples de base qui pourraient être introduits dans toutes les méthodes pour sensibiliser les apprenants à l'existence de régionalismes sont les différentes façons de compter et de nommer les repas principaux et les moments de la journée. Par contre, du point de vue phonétique, la variation diatopique pourrait être présentée, dans les méthodes des lycées, à travers des vidéos ou des enregistrements faisant écouter des locuteurs francophones non hexagonaux.

Si nous souhaitons véritablement promouvoir une image du français pluriculturelle et proposer un enseignement de cette langue plus complet du point de vue sociolinguistique, il est évident qu'au moins ces transformations, les unes concernant la *francophonisation* des manuels, les autres l'intégration raisonnée des quelques exemples de variation, devront constituer la base pour la conception des méthodes futures. Il faudrait, toutefois, s'assurer aussi que les professeurs de FLE eux-mêmes soient préparés à l'intégration de ces éléments nouveaux dans leur enseignement : la formation continue des enseignants prévoit-elle des cours de mise à jour sur la francophonie et les variations ? Finalement, une autre enquête fondamentale serait à conduire dans l'enseignement supérieur italien pour vérifier si même les futurs enseignants potentiels sont préparés en matière sociolinguistique : l'offre de formation en didactique du FLE prévoit-elle l'étude des variations ?

Quelles perspectives pour les anthologies littéraires ?

Notre état des lieux avait aussi révélé la nature encore assez franco-centrée des anthologies littéraires les plus utilisées dans les lycées linguistiques. Nous avons, en effet, constaté qu'en moyenne les auteurs francophones présents ne couvrent que 18,1% du total : un chiffre déjà assez faible qui d'ailleurs tient compte aussi de tous les nombreux « francophones » déjà assimilés au corpus littéraire français. Il est donc évident que la « littérature-monde d'expression française » reste encore très marginalisée par rapport à la littérature française purement hexagonale dont les auteurs proposés couvrent en moyenne encore 81,9% du total. Certes, cette disproportion est en partie physiologique car les origines de la littérature française de France datent du Moyen Âge, alors que les littératures extra-hexagonales d'expression française commencent à s'affirmer après les décolonisations françaises qui ne se produisent qu'à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle⁸⁴. Même Gérard Tougas, dans son essai polémique *Les écrivains d'expression française et la France*, affirme que « pendant huit

⁸⁴ Rappelons les toutes premières pertes coloniales françaises qui se vérifient en 1763 avec la cession du Canada aux Anglais et en 1804 avec l'indépendance de Saint-Domingue, devenue Haïti.

siècles la littérature française n'a jamais été que française » (Tougas G., 1973 : 9). Toutefois, si la « littérature-monde en français » trouve ses origines il y a déjà deux siècles et demi, il est évident que les anthologies littéraires en langue française pourraient être renouvelées au moins dans leurs seconds volumes qui couvrent normalement l'histoire littéraire du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Ne serait-il pas possible d'accompagner l'étude de la littérature française hexagonale d'approfondissements plus considérables concernant les autres littératures en langue française ? Tougas nous rappelle ainsi leur naissance :

Aussitôt détachés de la France, Canadiens et Haïtiens se mirent à forger les œuvres qui étaient destinées à devenir leur *Serment de Strasbourg* et leur *défense et illustration* d'une littérature nationale. À ce mouvement quasi instinctif chez de petites collectivités ayant conservé le verbe de France vint s'ajouter l'intense mais éphémère floraison des lettres en Louisiane, alors qu'à l'autre bout du monde, dans l'île de France devenue l'île Maurice, se développa à l'ombre des mornes la tradition littéraire des Mascareignes, restée vivace jusqu'à nos jours. Puis, en plein XX^e siècle, l'étonnante montée des peuples noirs, puissamment fécondé par l'apport des Antillais, a trouvé son expression littéraire dans la langue du colonisateur. À cette fermentation est venu s'ajouter le réveil des Maghrébins, héritiers d'une grande culture. [...] En un mot la France n'est plus seule. Désormais lui arriverons de plus en plus nombreux des échos, altérés par le temps et la distance certes, mais tous empreints d'un air de famille que garantit le sceau de la langue française (Tougas G., 1973 : 10-11).

Cette réalité littéraire mondiale d'expression française, qui à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle accompagne la réalité littéraire hexagonale, ne pourrait-elle pas être intégrée dans les anthologies selon, elle aussi, un ordre chronologique et être ainsi adjointe à côté de la littérature française métropolitaine ? Il faudra bien sûr faire des choix concernant les auteurs et les extraits littéraires, car il serait objectivement impossible de tout traiter. Mais ne serait-il pas envisageable, comme nous l'avons proposé pour les manuels de langue, de trouver un équilibre entre la place consacrée aux auteurs français de France et celle consacrée aux auteurs « francophones » au moins dans les volumes 2 des anthologies littéraires ? Certes, il s'agirait d'un remaniement radical des anthologies, mais cela se révèle fondamental du moment où, dans les lycées linguistiques, le français est étudié aussi du point de vue littéraire. Si nous souhaitons véritablement et avec cohérence transmettre la dimension pluriculturelle de la langue française dans les lycées, il est évident que la *francophonisation* des méthodes devrait s'accompagner d'une *francophonisation* des anthologies. Il reste à voir comment ce renouvellement des anthologies pourrait être concrètement effectué : peut-être les spécialistes en littératures francophones ont-ils déjà des solutions possibles ?

Bibliographie

- **Sources premières**

ACCORNERO S., BERTINI M., GIACHINO L., (2017), *La grande librairie*, vol. 1-2, Einaudi Scuola.

BACHAS, P., BONINI G. F., JAMET M.-C., VICARI E., (2012), *Écritures. Anthologie littéraire en langue française*, vol. 1-2, Valmartina.

BARTHES A., LANGIN E., (2016), *Littérature & culture*, vol. 1-2, Loescher.

BELLANO G., GHEZZI P., (2015-2016), *Café monde*, vol. 1-2, Lang.

BELLO A., BOUTEGEGE R., POIREY C., (2014), *Eiffel en ligne*, vol. 1-2, Black Cat-Cideb.

BRUNERI R., PELON M., REYNAUT H., (2017), *C'est clair !*, vol.1-2-3, Lang.

BRUNERI R., STUCCHI A., (2015-2016-2017), *À merveille !*, vol. 1-2-3, Lang.

COCTON M.-N., DAUDA P., GIACHINO L., (2015), *Étapes*, vol. 1-2, Zanichelli.

GISLON C., MINENI E., RAINOLDI M. et al., (2014-2015-2017), *Jeu de mots*, vol. 1-2-3, Black Cat-Cideb.

JAMET M.-C., (2014), *Avenir*, vol. 1-2, Valmartina.

- **Sources secondaires**

AITHNARD A., WOLFF A. et al, 2014, *La langue française dans le monde 2014*, Paris : Éditions Nathan, 576 p.

Althusser L., (1970), « Idéologies et appareils idéologiques de l'État (Notes pour une recherche) », éd. numérique en ligne, Tremblay J.-M. (éd), Université du Québec à Chicoutimi (http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf, 10/01/19).

BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma : Bonacci, 159 p.

BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino : UTET Libreria, 289 p.

BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna : fondamenti di didattica*, Torino : UTET Università, 301 p.

BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia : Marsilio, 170 p.

BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, *Approche de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys, 164 p.

Blanchet Ph., (2013), « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir », *Cahiers de linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, 39/1, p. 93-108.

BLANCHET PH., 1995, *La pragmatique : d'Austin à Goffman*, Paris : B. Lacoste, 127 p.

BULOT T., BLANCHET PH., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 166 p.

CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione*, Novara : De Agostini Scuola SpA, 176 p.

CAON F., 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano : B. Mondadori, 259 p.

CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale : intersezioni*, Torino : Loescher, 175 p.

Carrère d'Encausse H., *La présence de la langue française*, discours tenu à l'Université de Pékin le 16 décembre 2014 (<http://www.academie-francaise.fr/la-presence-de-la-langue-francaise>, 01/10/18).

Catach N., *La langue française à travers les âges* (http://www.oasisfle.com/documents/langue_francaise.htm, 12/10/18).

CERQUIGLINI B., 2016, *Enrichissez-vous : parlez francophone. Trésor des expressions et mots savoureux de la francophonie*, Paris : Larousse, 175 p.

CHISS J.-L., 2010, « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », in Schaffner I., Bertrand O., *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, éditions de l'École Polytechnique, Paris, p. 11-18.

Commission européenne, 1995, *Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1488202961906&from=FR>, 11-01-2018).

Conseil de l'Europe, 2001, *CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>, 02-01-18).

Del Fiol M., notes du cours « De la littérature française à la littérature du monde en français » Master Études culturelles – parcours francophonie et interculturalité, premier semestre, Université Paul Valéry Montpellier 3, année académique 2017-18.

DEPECKER L., 1990, *Les mots de la francophonie*, Paris : Belin, 399 p.

DETEY S., 2017, « La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité », in Jeng A.-C., Montoneri B & Maitre M.-J., *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*, New Taipei City : Tamkang University Press, p. 93-114.

Eloy J.-M., (2003), « Enseigner le français avec variation », *Travaux de didactique du FLE*, n° 49, p. 5-14 (https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/enseigner_variation_cle8371f6.pdf, 10-01-18).

FALL Y., WOLFF A. et al, 2018, *La langue française dans le monde 2018 (synthèse)*, Paris : Éditions Gallimard, 23 p.

Favart F., (2010), « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE », *Pratique*, n° 145/146, p. 179-196 (<https://journals.openedition.org/pratiques/1551>, 08-07-18).

GADET F., 2003, « La variation : le français dans l'espace social, régional et international », in Yaguello M., Blanche-Benveniste C., *Le grand livre de la langue française*, Paris : Éditions du Seuil, p. 91-152.

GADET F., 2007, *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys, 186 p.

GALAZZI E., MOLINARI C., 2007, *Les français en émergence*, Bern : Peter Lang, 285 p.

HAGEGE C., 2006, *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris : O. Jacob, 244 p.

Jamet M.-C., (2007), « Enseigner le français comme langue mondiale : le Québec dans une méthode italienne », *Québec français*, n° 146, p 68-69.

JAMET M.-C., 2008, « De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle » in Alao G. et al., *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne : Peter Langue, p. 29-41.

Jamet M.-C., (2010), « Didactique *du* français, didactique *des* français. Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue », *Scuola e Lingue Moderne*, n° 1-3, p. 20-27.

Leclerc J., « La période gallo-romane » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/perioderomanestrasbourg.htm>, 08/10/18.

Macron E., *Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme*, discours tenu à l'Académie française lors de la Journée internationale de la Francophonie du 20 mars 2018 (21_03_transcription_du_discours_du_president_de_la_republique_a_l_institut_de_france_francophonie%20(1).pdf, 29-01-18).

MARCHELLO-NIZIA C., 2003, « Le français dans l'histoire », in Yaguello M., Blanche-Benveniste C., *Le grand livre de la langue française*, Paris : Éditions du Seuil, p. 11-90.

MERLO J.-O., 2017, *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande*, Linguistique, Université Grenoble Alpes, Français (<https://tel.archives-ouvertes.fr/LIDILEM/tel-01691079v1>, 20-12-18).

Sheeren H., (2012), « Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique (ou comment "défranciser" le cours de langue française) », *Repères DoRiF*, n° 1, juillet, (http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=21, 06-07-18).

SIOUFFI G., 2011, « Les variantes ont-elles une normativité ? », in Bertrand O., *Variétés, variations & formes du français*, Paris : Éditions de l'École Polytechnique, p. 13-30.

SPOLSKY B., 2009, *Language management*, Cambridge: Cambridge University Press, 322 p.

TETU M., 1997, *Qu'est-ce que la francophonie ?*, Vanves : Hachette-Edicef, 317 p.

TOUGAS G., 1973, *Les écrivains d'expression française et la France*, Paris : Denoël, 269 p.

Tyne H., (2012), « La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2 », *Le français aujourd'hui*, n° 176 (1), p. 103-112 (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-103.htm>, 20-12-18).

Valdman A., (2000), « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis », *The French Review*, vol. 73, n° 4, mars, p. 648-666.

Sitographie

Académie française

- <http://www.academie-francaise.fr/>.

Agence universitaire de la Francophonie

- <https://www.auf.org/>.

Alliance française

- <https://www.fondation-alliancefr.org/>.

Base de données lexicographique panfrancophone

- <http://www.bdlp.org/default.asp>

Bénech Pierre, Pédagogie du projet

- <https://sites.google.com/site/stiprojetvae/situation-probleme/pedagogie-du-projet>

Bnf Gallica

- <https://gallica.bnf.fr/>.

Eurostat

- <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>

Institut français

- <http://www.institutfrançais.com/fr>.

Libreria Universitaria online

- <https://www.libreriauniversitaria.it/>

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

- <http://www.miur.gov.it/>

Organisation internationale de la Francophonie

- <https://www.francophonie.org/>.

Phonologie du Français Contemporain

- <https://www.projet-pfc.net/>

Puren Christian, Formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures

➤ www.christianpuren.com

Index des images, tableaux et graphiques

• Images

Image n°1 : Pages 72-73 du <i>Discours sur l'universalité de la langue française</i> d'Antoine de Rivarol.	17
Image n°2 : Le périmètre géographique de l'usage quotidien du français.	26
Image n°3 : La répartition des apprenants de FLE en 2018.	27
Image n°4 : Diagramme sur la compétence communicative interculturelle.	86

• Tableaux

Tab. n°1 : Extrait des <i>Serments de Strasbourg</i> en roman et traduction en français contemporain.	12
Tab. n°2 : Transcription de deux extraits tirés des articles 110 et 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts.	13
Tab. n°3 : Transcription de deux extraits de l' <i>Abbrégé de l'Art poétique francoys</i> de Ronsard et photographie de l'original.	14
Tab. n°4 : Transcription d'un extrait de la première partie du <i>Discours de la méthode</i> de Descartes et commentaire sur le lexique classique.	15
Tab. n°5 : Objectifs et missions de l'OIF.	23
Tab. n°6 : Représentation des variations liées aux usagers.	33
Tab. n°7 : Représentation des variations liées aux usages.	33
Tab. n°8 : Troncations, mots argotiques et du vocabulaire familier présents dans le manuel <i>Jeu de mots</i> (éd. 2017).	40
Tab. n°9 : Nombre de pages par volume (manuel <i>Jeu de mots</i> , éd. 2017).	42
Tab. n°10 : Nombre de pages par volume (manuel <i>À merveille !</i> , éd. 2017).	45
Tab. n°11 : Nombre de pages par volume (manuel <i>C'est clair !</i> éd. 2017).	48
Tab. n°12 : Références aux variations et nombre de pages par volume en comparaison (manuel <i>Eiffel en ligne</i> , éd. 2014).	52
Tab. n°13 : Références aux variations et nombre de pages par volume en comparaison (manuel <i>Café monde</i> , éd. 2016).	55
Tab. n°14 : Références aux variations et nombre de pages par volume en comparaison (manuel <i>Étapes</i> , éd. 2015).	57
Tab. n°15 : Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire <i>Littérature & culture</i> (éd. 2016).	59
Tab. n°16 : Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire <i>La grande librairie</i> (éd. 2017).	60
Tab. n°17 : Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire <i>Écritures</i> (éd. 2009).	61
Tab. n°18 : Auteurs francophones dans l'anthologie littéraire <i>Avenir</i> (éd. 2014).	62

- **Graphiques**

Graph. n°1 : La répartition mondiale des francophones par région en 2018.	25
Graph. n°2 : Collèges italiens par édition employée (année scolaire 2018/19).	39
Graph. n°3 : Lycées linguistiques italiens par édition employée (Manuels de langue, année scolaire 2018/19).	49
Graph. n°4 : Lycées linguistiques italiens par édition employée (Manuels de civilisation/littérature, année scolaire 2018/19).	50
Graph. n°5 : Moyenne des pages traitant de la francophonie et de la culture française des trois manuels de langue les plus diffusés dans les collèges considérés (a.s. 2018/19).	63
Graph. n°6 : Moyenne des pages traitant de la francophonie et de la culture française des trois manuels de langue les plus diffusés dans les lycées considérés (a.s. 2018/19).	64
Graph. n°7 : Moyenne des auteurs francophones et français traités dans les quatre anthologies littéraires les plus utilisées dans les lycées considérés (a.s. 2018/19).	65