

# **La variation diatopique dans l'enseignement du français en Norvège**

*Le français parlé hors de France en classe de VG2?*

Eline Skaare Amundsen



Directrice de mémoire: Chantal Lyche

FRA 4191

Masteroppgave i fransk, lektor- og adjunktprogrammet (60SP)

ILOS, HF

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# **La variation diatopique dans l'enseignement du français en Norvège**

*Le français parlé hors de France en classe de VG2?*

Eline Skaare Amundsen

Directrice de mémoire: Chantal Lyche

FRA 4191 – Masteroppgave i fransk, lektor- og adjunktprogrammet (60SP)

ILOS, HF, UiO

Vår 2015

© Eline Skaare Amundsen

2015

La variation diatopique dans l'enseignement en Norvège : le français parlé hors de France en classe de VG2?

Eline Skaare Amundsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Remerciement

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma sincère gratitude et reconnaissance à ma directrice de mémoire, Chantal Lyche. Son grand engagement et soutien ainsi que ses conseils et remarques m'ont permis de mener ce projet à bien. Tout au long du travail, elle s'est montrée particulièrement disponible et flexible.

Je tiens également à remercier Marie-Hélène Côté pour le fichier sonore qu'elle m'a fourni ainsi que ses commentaires, sans lesquels l'étude des manuels aurait été incomplète.

Un grand merci à Mona Elset qui a bien voulu m'accueillir dans sa classe et participer à mon projet, et aux élèves d'Eikeli vgs qui y ont participé de bon gré. J'aimerais aussi remercier tous les enseignants qui ont répondu à mon questionnaire.

Je veux aussi exprimer ma reconnaissance à Kari Ryan, rédactrice de *Lingua Planet Fransk*, qui s'est intéressé à mon projet et m'a donné accès à ce manuel lors de mon projet. Merci beaucoup à Hélène Celdran qui m'a fait découvrir ce manuel.

Je souhaite finir par remercier mon conjoint, ma famille et mes amis pour leur soutien et encouragements. Heureusement que vous étiez à mes côtés.



# Table des matières

1	Introduction .....	1
2	Le français dans tous ses états .....	5
2.1	La variation linguistique .....	6
2.1.1	La variation refoulée aux marges de la langue .....	6
2.1.2	Autour de la notion de variation .....	8
2.2	La variation diatopique dans l'espace francophone hors Hexagone .....	11
2.2.1	L'espace francophone.....	11
2.2.2	Diversité des situations, diversification du français .....	14
2.3	En guise de conclusion : trois zones francophones à présenter linguistiquement .....	20
3	La variation diatopique selon les directives de l'enseignement du FLE .....	21
3.1	L'étude d'une deuxième langue étrangère en milieu scolaire norvégien .....	21
3.2	La variation diatopique dans le programme d'enseignement ? .....	24
3.2.1	Le programme des langues étrangères .....	24
3.2.2	Le programme d'anglais comme source d'inspiration .....	30
3.3	La variation diatopique dans l'apprentissage des langues selon le CECR.....	32
3.4	Les objectifs à envisager pour la sensibilisation à la variation diatopique.....	35
4	La variation diatopique dans les manuels norvégiens de FLE .....	37
4.1	Présentation générale des manuels .....	38
4.2	Les manuels <i>Contours</i> et <i>Enchanté 2</i> et leur présentation du monde francophone ...	40
4.2.1	Le monde francophone selon <i>Contours</i> .....	41
4.2.2	Le monde francophone selon <i>Enchanté 2</i> .....	44
4.2.3	Synthèse de la présentation du monde francophone des manuels .....	54
4.3	Analyse approfondie d'un texte représentant la variété de français québécois .....	55
4.3.2	Étude lexicale.....	57
4.3.3	Etude phonologique.....	63
4.4	Critères pour illustrer une variété donnée.....	66
5	La sensibilisation à la variation diatopique en classe de VG2 .....	69
5.1	La variation diatopique comme objet d'enseignement.....	69
5.1.1	Les enseignants, leurs pratiques, compétences et attitudes .....	69
5.1.2	La sensibilisation à la variation diatopique, quel intérêt et quel impact sur l'apprentissage des élèves?.....	72

5.2	Comment sensibiliser les élèves à la variation diatopique du français?.....	75
5.2.1	Réflexions critiques et didactiques sur notre intervention en classe.....	75
5.3	Pistes didactiques et ressources pour introduire la variation diatopique en classe ....	82
5.3.1	Trois pistes didactiques .....	82
5.3.2	Ressources pour introduire la variation diatopique.....	84
5.3.3	Pour conclure .....	87
6	Conclusion.....	89
	Bibliographie.....	93
	Annexes	

### **Table des annexes**

<b>Annexe A:</b>	Vue d'ensemble des textes examinés des manuels
<b>Annexe B:</b>	Questionnaire électroniques des enseignants
<b>Annexe C:</b>	Une sélection des réponses du questionnaire des enseignants
<b>Annexe D:</b>	Questionnaire des élèves
<b>Annexe E :</b>	Une sélection des réponses du questionnaire des élèves
<b>Annexe F:</b>	Support écrit de l'exercice



# 1 Introduction

La présentation de documents authentiques, qui sert d’ancrage aux approches actuelles de l’enseignement du FLE ne requiert-elle pas que l’on fasse écouter les voix réelles de la francophonie aux apprenants sans toutefois – et j’insiste là-dessus – leur demander de les imiter (Valdman, 1996, cité par Valdman, 2000, p.655).

Dans la longue histoire de l’étude des langues et ainsi dans celle de l’enseignement des langues, la variation linguistique a été perçue comme un sujet profondément marginal, et particulièrement en France (Laks, 2013). En revanche, dans les sciences du langage du XXI<sup>e</sup> siècle, la variation est devenue un objet d’étude digne d’intérêt. Grâce à la constitution de grands corpus du français parlé ces dernières décennies, on commence à mieux connaître la réalité langagière du français, non seulement celle en France, mais aussi le français tel qu’il est réellement utilisé dans l’espace francophone. Ces grands corpus oraux nous donnent alors un accès direct à la grande diversité du français à travers le monde, permettant de constater qu’il n’existe pas un français unique, mais *des* français, au pluriel, ou *des* variétés de français.

Ces nouvelles données du français dans sa diversité commencent aussi avoir une répercussion dans le champ du FLE. Dans la littérature du FLE (voir Bertrand & Schaffner, 2010 ; Gadet, 2004, Valdman, 2000), la question de la variation est devenue un sujet d’actualité. On remet en cause de la place absolue accordée au français dit « standard » et s’interroge sur celle à réserver à la variation et sur sa gestion dans l’enseignement du français.

Ces questions se trouvent également au cœur de ce mémoire, mais se borneront à la variation géographique du français parlé hors de France dans l’enseignement du FLE en Norvège. Nous nous interrogerons sur la place le traitement de la variation géographique, aussi nommée diatopique, du français parlé hors de France dans l’enseignement du FLE en Norvège, et plus précisément si seul le français « standard » doit être ciblé pour le développement des compétences orales des apprenants en Norvège, ou bien, si le français parlé dans l’espace francophone hors Hexagone doit aussi être pris en considération. Précisons d’emblée que le français parlé hors de France souffre d’être souvent perçu comme un thème doublement marginal, à l’extérieur de *la* norme et à l’extérieur de l’Hexagonal.

Cependant, à l'école norvégienne, c'est précisément le français parlé hors de France qui constitue l'argument de taille pour encourager les élèves à choisir le français comme langue étrangère.<sup>1</sup> On met particulièrement en valeur la possibilité de communiquer avec des locuteurs d'origines variées du monde entier, dans le cadre des études, du travail ou lors des vacances. En d'autres termes, la pluralité des usages du français à travers le monde est utilisée pour attirer les élèves. Il semble alors naturel que l'enseignement lui-même présente aux élèves cette pluralité au cours de leur apprentissage du français, que l'on commence à préparer les élèves à entrer en contact avec des francophones d'origines variées. Mais est-ce réellement le cas? C'est ce que nous allons tenter d'examiner dans ce travail.

Nos questions de recherche sont les suivantes : *dans quelle mesure la variation diatopique est-elle traitée dans l'enseignement du français en Norvège ? Comment est-elle traitée ? L'enseignement est-il optimal ?*

Afin de mesurer la place accordée à la variation diatopique et d'évaluer l'état actuel de l'enseignement du français à ce propos, nous avons mis l'accent sur l'étude des manuels du FLE actuellement en usage en Norvège. Ce choix s'explique par le fait que les manuels jouent un rôle décisif à l'école norvégienne concernant les thématiques et aspects abordés dans l'enseignement, y compris en classe de langue (Udir, 2005). Les deux manuels qui vont faire l'objet d'une étude sont *Enchante 2* (Hønsi, Kjetland & Liautaud, 2007; 2013) et *Contours* (Ankerheim & Lokøy, 2007; 2009). La sélection de ces manuels s'est imposé d'elle-même étant donné que ce sont ces deux manuels qui abordent la thématique du monde francophone de façon plus approfondie.

Pour les deux manuels, la thématique du monde francophone est prévue pour la deuxième année du niveau II, en classe de VG2 au lycée, c'est-à-dire lors de la cinquième année de l'apprentissage du français. Il s'ensuit que notre travail se borne principalement à ce niveau-là, qui nous semble d'ailleurs opportun en ce qui concerne la variation, étant donné que les élèves ne sont pas des débutants, mais se trouvent à un stade plus avancé de l'apprentissage.

En plus de l'étude des manuels, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants au lycée et nous sommes intervenue dans un lycée pour réaliser une activité portant sur la variation diatopique en classe de français, ce qui nous a permis d'apporter d'autres éléments à

---

<sup>1</sup> Il existe différents sites et brochures élaborés dans cette optique, voir par exemple <http://www.sprakvalg.no/#fransk>, site proposé par *Fremmedspråksenteret* et leur brochure *Fransk i Verden* ; <http://velgfransk.no/> (élaboré par *Fransklærerforeningen*)

notre sujet de recherche, notamment des propositions d'amélioration et des pistes à envisager pour le traitement de la variation diatopique en classe de français en VG2.

Dans le Chapitre 2, nous abordons le sujet de la variation diatopique du point de vue linguistique afin de montrer que le français parlé à travers le monde est particulièrement variable et hétérogène. La présentation de l'espace francophone va aussi nous permettre de délimiter les zones qui devront être présentées dans l'enseignement du français.

Ceci étant posé, nous nous tournerons vers le terrain de l'enseignement. Dans le Chapitre 3, nous examinerons les directives de l'enseignement du français en Norvège par rapport à ce qu'elles expriment quant au traitement de la variation diatopique, en particulier en ce qui concerne le niveau et les objectifs à viser pour ce propos. Ce chapitre nous permettra aussi de décrire le cadre dans lequel s'inscrit ce travail.

Notre interprétation des directives sera confronté aux manuels dans le chapitre 4 lorsque nous étudierons dans quelle mesure et comment ils traitent le français parlé hors de France lors de la thématique du monde francophone, et si ce traitement est optimal. Le chapitre 5 représente un travail de terrain en classe de français VG2. Nous aborderons d'abord la question de la variation diatopique du point de vue des enseignants enquêtés avant de nous tourner vers l'aspect pratique et proprement didactique de ce mémoire, à savoir comment sensibiliser les élèves à des variétés de français hors de France. Pour conclure, nous ferons le bilan de notre travail dans le chapitre 6 et terminerons par quelques réflexions concernant notre sujet.



## 2 Le français dans tous ses états<sup>2</sup>

« Il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées » (Gadet, 2007, p.13). La langue française n'en est pas une exception. Comme l'attestent les grands corpus oraux du français contemporain, il y a des formes variables du français à tous les niveaux de l'analyse linguistique qui se manifestent de façon hétérogène selon le locuteur francophone et la situation de communication en question. La variation constitue ainsi une caractéristique fondamentale de la langue, notamment de la langue parlée qui est le lieu par excellence de la variation. Il s'ensuit que, lorsque l'on vise à présenter aux élèves ce qui est réellement le français, il est nécessaire de prendre en considération sa variabilité, sans laquelle toute présentation sera incomplète. Tel est du moins notre point de vue et c'est pourquoi notre sujet de mémoire porte sur la sensibilisation des élèves à un aspect de la variabilité de français, et plus particulièrement le français parlé hors de France.

Dans ce premier chapitre, nous nous intéressons au versant linguistique du sujet de ce travail, qui constituera la base pour aborder le versant didactique dans les chapitres suivants. Nous commencerons par introduire la variation de manière générale. D'abord d'un point de vue historique, où nous aborderons les principales raisons pour lesquelles la variation a été jusqu'à relativement récemment occultée dans les descriptions des langues, celle du français en particulier, ce qui a vraisemblablement influencé son enseignement. Nous passerons ensuite en revue des notions liées à la variation, en mettant l'accent sur la variation diatopique, avant de nous tourner vers la variation diatopique du français hors de France. Pour aborder cet aspect, nous nous intéresserons surtout aux grandes zones francophones extrahexagonales, du point de vue historique et du point de vue actuel, ce qui permettra de se rendre compte pourquoi le français parlé hors de l'Hexagone se différencie du français de France. En guise de conclusion, nous proposerons une suggestion des zones à représenter lors d'une sensibilisation au français parlé hors de France.

---

<sup>2</sup> Ce chapitre a tiré son titre de l'ouvrage de Cerquiglini et al. (2000) : *Tu parles ?! Le français dans tous ses états*

## 2.1 La variation linguistique

### 2.1.1 La variation refoulée aux marges de la langue

Dans les sciences du langage du XXI<sup>e</sup> siècle, le phénomène de la variation est largement reconnu comme intrinsèque à toute langue vivante. Par conséquent, il se trouve souvent placé au cœur même du modèle linguistique. Cependant, la variation s'est longtemps vue refoulée aux marges de la langue. Dans cette partie, nous donnerons un bref aperçu des principales raisons pour lesquelles la variation a été écartée dans les descriptions du français, d'abord par le biais du français « standard » et ensuite, par les approches dominantes de la linguistique générale du XX<sup>e</sup> siècle. Nous nous appuyons sur Laks (2013) pour montrer que l'explication de cette absence d'intérêt pour la variation, est liée à deux types d'oppositions classiques concernant la description des langues : l'opposition entre *prescription* et *description* et celle entre *exemplum* et *datum*. Nous terminerons par l'approche actuellement en plein essor permettant de saisir la variation.

#### **Le français « standard », prescription et idéologie**

Une idée particulièrement dominante et très répandue sur le français est celle d'une « langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variation, de mélanges, d'hétérogénéité » (Blanchet, 2013, p.103). Il n'y a pas de doute que cette image d'un français homogène renvoie au français dit « standard » ou de « référence » (désormais FR), présenté dans les ouvrages normatifs et dans la majorité des manuels du FLE comme étant sinon « le » français, du moins la seule forme de français correcte dit *le bon usage*, conséquence d'être *la* norme ou le modèle de langue à suivre.

Or, si cette langue que l'on enseigne est homogène et sans variation, c'est parce que sa description est normative et se base sur la *prescription*, c'est-à-dire un ensemble de règles qui dictent comment le français *devrait* être utilisé, souvent dans des formulations telles que « dire X, ne pas dire Y » (Moreau, 1997). Cette phrase est l'illustration même que la variation accompagne toujours la norme, car, en condamnant la forme Y comme fautive, on admet cependant son existence dans les usages. On voit alors comment la description normative opère pour situer la variation en dehors de la langue « standard », un processus qui commence par la codification de la langue.

La codification du français, XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, a été particulièrement rigide (Lodge, 1997). Pour notre propos, il est également utile de se rappeler que le futur français de « référence » devait se constituer majoritairement à partir de la démarche de l'*exemplum*, c'est-à-dire que les grammairiens chargés de la tâche se sont appuyées sur une petite liste d'exemples, notamment des citations des meilleurs auteurs tels que les *grands classiques* du XVII<sup>e</sup> siècle, pour en déduire les formes qu'ils jugeaient correctes, reflétant ainsi leur opinion subjective et leur système de valeurs (Laks, 2013). En d'autres termes, le FR ne s'est pas fondé dans les usages effectifs de parole et est par conséquent profondément problématique pour la langue parlée. Comme le souligne Laks (2002), la norme de référence pour l'oral est:

**une construction purement doxique** cumulant descriptions anciennes et analyses classiques, intuition et remarques personnelles de nombreux phonologues, notations plus contemporaines et analyses partielles d'usages spécifiques (Laks, 2002, p.6, nous soulignons).

Laks parle d'ici de la norme de prononciation, mais cela est aussi valable pour les autres domaines linguistiques, le fruit de la prescription basée sur l'*exemplum*. On voit donc à quel point le FR représente une forme de langue idéalisée, que personne ne parle réellement, ou pleinement, même pas les « Parisiens cultivés dans un registre soigné » à qui il est coutume de le circonscrire de nos jours (Lyche, 2010, p.145).

Néanmoins, la prédominance de la description normative en France et la survalorisation du français « standard » dans sa forme écrite ont profondément marqué les esprits des Français, mais aussi les francophones hors Hexagone et même des enseignants de FLE. De là découle la représentation du français comme langue homogène et invariable, ce qui n'est en réalité qu'une idéologie. Une idéologie qui pèse cependant lourd sur le locuteur qui souhaite bien parler cette langue (Gadet, 2007). Il semble vraisemblable que cette idéologie ait aussi influencé les sciences du langage en France compte tenu que la variation et la langue parlée ont mis plus longtemps qu'ailleurs pour devenir un véritable objet d'étude (Gadet, 2003b). Mais avant d'aborder l'approche qui prend en compte la variation, soulignons d'abord pourquoi ce n'est pas le cas pour les deux grands courants linguistiques du XX<sup>e</sup> siècle.

### **La linguistique du XX<sup>e</sup> siècle: de l'*exemplum* au *datum***

À l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, une nouvelle ère se fait jour pour la description des langues, la linguistique moderne. À partir des idées théoriques de Saussure, cette nouvelle linguistique se détachera de la grammaire normative, car elle se veut descriptive, démunie de tout jugement

de valeurs. Cependant, la variation demeure toujours aux marges de la langue, puisque la linguistique structurale tout comme la Grammaire Générative sont essentiellement des sciences de l'*exemplum*, proposant des descriptions à partir d'une liste d'exemples (Laks, 2013).

Il faudra attendre les années 1960s et l'avènement de la sociolinguistique pour que la variation et l'hétérogénéité des usages deviennent des véritables objets d'étude, dignes d'intérêt, et placées au cœur même du modèle linguistique. Les travaux sociolinguistiques, en particulier ceux de William Labov, vont être décisifs pour poser les fondements méthodologiques de l'approche prenant en compte la variabilité des pratiques langagières, la description fondée sur le *datum*. Cette approche empirique accorde alors la primauté aux données langagières, recueillies lors d'enquêtes de terrain auprès des locuteurs diversifiées de la communauté en question.<sup>3</sup> Les données retenues forment le corpus à partir duquel le modèle linguistique sera construit (Laks, 2013).

Dans les sciences du langage du XXI<sup>e</sup> siècle, la linguistique descriptive du *datum* est en plein essor, et ce, aussi en France, rattrapant peu à peu son retard dans le domaine, notamment par le biais des grands corpus oraux du français qui se sont constitués ces dernières décennies (Gadet, 2013). Aujourd'hui, nous disposons alors des descriptions du français contemporain, tel qu'il est réellement parlé dans sa diversité. Ce qui permet d'aller au-delà de la description normative du français et de présenter aux élèves le français parlé ainsi que son caractère intrinsèque qui est la variation.

## 2.1.2 Autour de la notion de variation

### La variation au sens linguistique et extralinguistique

Suite aux travaux sociolinguistiques, la notion de *variation* devient un concept couvrant à la fois des phénomènes linguistiques et extralinguistiques. Du point de vue linguistique, le terme *variable linguistique* signifie qu'un fait de langue peut se réaliser de différentes manières. C'est-à-dire qu'il existe dans les usages une ou plusieurs formes, nommées *variantes*, en plus de la variante « standard », « permet[tant] de dire « la même chose » » (Calvet, 1993a, p.71). Au sens linguistique, le terme *variation* est alors utilisé pour classer les différentes variantes

---

<sup>3</sup> Ce point est important, comme le souligne la note ci-dessus, car si les données sont uniquement recueillies auprès des locuteurs considérés comme les détenteurs du « bon usage », l'objectif sera prescriptif.



par rapport aux domaines linguistiques. On parlera ainsi de la *variation phonologique*, la *variation lexicale* et la *variation morphosyntaxique*. Ces différents domaines ne font pas l'objet de variation au même degré et dans chaque ordre, la majorité des éléments se montrent stables, souvent appelé « le noyau dur », contre une minorité d'éléments plus instables et variables (Gadet, 2007). En répertoriant les différents phénomènes de variation, des zones de variabilité se dessinent. Pour le français, la phonologie et le lexique constituent les deux domaines dans lesquels se trouvent le plus grand nombre des faits variables (Gadet, 2003a).

À l'intérieur de ces zones variables, on peut distinguer entre deux types de variation. Pour le premier, il s'agit des éléments de variation qui n'ont pas de signification sociale, ou dit autrement, qui ne font référence à aucun facteur extralinguistique. Ils sont désignés sous l'appellation de *variation inhérente* et sont le témoignage même de la nature profondément instable et hétérogène de toute langue (Weinreich et al, 1968, cité par Laks, 2013). Pour le deuxième groupe, il est question des variantes qui sont associées à des dimensions externes de la langue, c'est-à-dire des variables extralinguistiques qui caractérisent soit le locuteur, soit la situation de communication. Elles prennent ainsi une signification sociale, permettant de dire quelque chose sur le locuteur ou la situation de communication en question.

Pour donner une vue d'ensemble des cinq types de variation extralinguistiques et les dimensions auxquelles ils sont associés, nous reprenons le tableau proposé par Françoise Gadet (2007), distinguant entre les types de variation qui se manifestent *selon l'usager*, dite la variation interlocuteur, et *selon l'usage*, la variation intralocuteur. (p.23) :

Variation selon l'usager	temps	changement	diachronie
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie
Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	canal	oral/ écrit	diamésie

**Tableau 1:** représentation de la variation extralinguistique (Gadet, 2007, p.23, nous soulignons)

Ce qui nous préoccupe dans ce travail, ce sont les usages diversifiés du français à travers l'espace francophone. En d'autres termes, la variation qui se manifeste entre des locuteurs francophones d'origine différente, à savoir la variation diatopique. Précisons tout de même qu'à l'intérieur de la variation diatopique, tous les autres types de variation extralinguistiques

vont se superposer. Autrement dit, au sein d'une communauté francophone donnée, il y aura de la variation interlocuteur, relative aux caractéristiques sociodémographiques des locuteurs (âge, niveaux d'études, profession etc.) et de la variation intralocuteur, effets des facteurs liés à la situation de communication (la formalité, l'interlocuteur, le sujet de conversation, etc.) et du canal par lequel le message est transmis. Avant de nous tourner vers l'espace francophone, abordant quelques aspects par rapport à la variation diatopique.

## **La variation diatopique**

Contrairement aux autres types de variation extralinguistiques, l'étude de la diatopie, « du grec *dia-*, «distinction, séparation», et *topos*, «lieu» » (Neveu, 2004, p.104), en matière de langue ne date pas de la sociolinguistique. Ses origines remontent au XIX<sup>e</sup> siècle, où la variation diatopique a fait l'objet de nombreux travaux descriptifs et forme même sa propre discipline, la dialectologie (Durand, Laks & Lyche, 2003). Il s'ensuit qu'aujourd'hui la variation diatopique est un objet d'étude partagé par plusieurs domaines qui se sont mutuellement influencés, à savoir, la dialectologie, sa sous-discipline, la géographie linguistique ainsi que la sociolinguistique (Trudgill, 1982).

En sociolinguistique, il est coutume d'utiliser le terme de *variété* pour désigner un ensemble de caractéristiques langagières que l'on peut attribuer à un lieu géographiquement déterminé (L'Hôte, 2007).<sup>4</sup> Concernant le français parlé hors de France, ce sont précisément les traits langagiers, ou *variantes*, que partagent généralement les membres d'une communauté francophone, qui se différencient en même temps du français de « référence » et du français parlé en France et dans les autres zones géographiques.

En employant certains traits typiques de son variété de français, le locuteur francophone révèle ainsi son appartenance géographique, ce qui est considérée comme partie prenante de son « identité linguistique » (Moreau, 1997, p.161). Avec une connaissance des traits typiques de différentes variétés, il est alors possible d'identifier l'origine géographique de son interlocuteur. Comme nous le montrerons dans le chapitre suivant, cet aspect est d'ailleurs accordé une certaine importance dans les approches didactiques actuelles. Mais avant cela, il est temps maintenant de faire place à une exploration de l'espace francophone hors de France et des réalités du français dans cet espace, essentielle pour ce travail.

---

<sup>4</sup> Cette notion est considérée comme plus neutre que le terme *patois* et généralement préférée au terme de *dialecte* en français

## 2.2 La variation diatopique dans l'espace francophone hors Hexagone

Pour aborder la variation diatopique du français hors de France, il est nécessaire de porter un regard sur l'espace vaste et éclaté dans lequel le français est en usage, nommé la francophonie. Précisons qu'au fil du temps, les termes *francophonie* et *francophone* ont pris plusieurs significations. Etant donné que notre perspective est linguistique, nous utilisons ces termes dans leur sens premier, c'est-à-dire désignant « l'ensemble des personnes parlant français » en tant que langue première (L1) ou langue seconde(L2),<sup>5</sup> « de même que les territoires qu'elles peuplent » (Pöll, 2001, p.19). Pour désigner de manière générale ces espaces géopolitiques de différents ordres, nous utiliserons le terme de *région* ou de *communauté francophone*.

Dans la littérature sur le français dans l'espace francophone, il semble y avoir un accord pour reconnaître que le français est véritablement pratiqué hors de la métropole, dans 5 grandes zones: l'Europe, notamment la Suisse romande et la Belgique francophone, l'Amérique du Nord, le Québec, l'Afrique subsaharienne, l'Afrique du Nord et les quatre Départements et Régions d'outre-mer (ci-après les DROM ou zone créolophone) (cf. Detey *et al.*, 2010; Gadet, 2013 ; Pöll, 2001).

Nous commencerons par une présentation de l'espace francophone, puis nous donnerons une vue d'ensemble des grandes zones francophones par le biais de deux typologies de l'espaces francophone. Cela va nous permettre d'une part, d'aborder la diversité des situations du français au sein de cet espace, et d'autre part, sélectionner les zones qui devraient être présentées linguistiquement aux élèves.

### 2.2.1 L'espace francophone

#### Les francophones dans le monde

L'anglais et le français sont les seules langues qui se parlent sur les cinq continents. Cependant, en termes de nombre de locuteurs, le monde anglophone dépasse largement la francophonie. En ce qui concerne le dénombrement des francophones, une tâche d'ailleurs peu aisée, les estimations sont loin d'être unanimes. Nous nous fondons ici sur les estimations de

---

<sup>5</sup> Nous entendons par des locuteurs de français langue seconde, ceux ayant appris la langue durant leur scolarité qui se déroule largement en français.

l'Organisation internationale de la Francophonie (ci-après l'OIF), diffusées dans son rapport de 2014. À notre connaissance, ce sont les estimations les plus récentes. Elles nous semblent d'ailleurs plus réalistes par rapports à celles fournies par l'OIF antérieurement. Selon ce nouveau rapport, il y a actuellement environ 212 millions de personnes dans le monde qui «na[issent] et viv[ent] aussi en français, c'est-à-dire qu'ils font un usage quotidien de la langue française » (Wolff et *al.*, 2014, p.5).<sup>6</sup> Ces personnes sont des locuteurs de français L1 ou L2 et peuvent ainsi être définis comme des *francophones* dans le sens que nous l'entendons ici.<sup>7</sup>

Les francophones n'utilisent toutefois pas le français au même degré, ni dans les mêmes contextes et se répartissent de façon inégale entre les différents continents. Avec 54,7% des francophones du monde, l'Afrique se place en tête du classement, suivi par l'Europe avec 36,4%, puis par l'Amérique et les îles Caraïbes, avec un taux de locuteurs beaucoup moins important (7,6%).<sup>8</sup> Ce rapport semble alors confirmer que l'inversion entre l'Afrique et l'Europe en termes de proportion de francophones, commencée suite à la libération des anciennes colonies en Afrique subsaharienne, est maintenant une réalité (Boutin, 2010). Une réalité qui ne va sûrement que s'accroître dans l'avenir, comme le nombre de locuteurs francophones africains subsahariens ne cesse de s'augmenter, 15%, rien qu'en quatre ans (Wolff et *al.*, 2014, p.8).<sup>9</sup>

Néanmoins, si l'Europe n'est plus le continent avec le plus haut taux de francophones, elle demeure toujours celui habitant la majorité des francophones natifs. Dans les principales régions en Europe, on compte environ 1,5 million des francophones en Suisse (Andreassen, Maître & Racine, 2010) et en Belgique, environ 4 millions (Pöll, 2001).<sup>10</sup> Hors d'Europe, il n'y a qu'au Québec où la population est majoritairement francophone et native, d'environ 6

---

<sup>6</sup> Ce rapport est disponible sur le site de l'OIF : <http://www.francophonie.org/-Rapports-.html>.

<sup>7</sup> Notons l'OIF comprend dans le terme de « francophone » les personnes de français langue étrangère (L3) et compte par conséquent un total de 274 millions de francophones.

<sup>8</sup> Loin derrière se situent le Moyen Orient avec 0,9% et l'Asie et l'Océanie avec 0,3 %. Selon nos calculs, il y aurait donc d'environ 115, 96 millions francophones en Afrique pour 77,17 millions en Europe et 16,11 en Amérique et aux Caraïbes. Les estimations de l'OIF sont vraisemblablement un peu exagérées. Ajoutons que le recensement des locuteurs « réels » en Afrique est particulièrement difficile. Il ne faut donc pas prendre cette répartition comme absolu, mais plutôt comme un aperçu.

<sup>9</sup> Par rapport à l'estimation de l'OIF en 2010

<sup>10</sup> Ces chiffres sont des estimations comme il n'a pas eu de recensement linguistique en Belgique depuis 1947

millions (Eychenne & Walker, 2010). Le Québec constitue alors la deuxième région francophone native, loin derrière la France, avec une population d'environ 66,3 millions.<sup>11</sup>

### **L'espace francophone, entre le centre et la périphérie**

Comparé aux mondes anglophone, hispanophone et lusophone, la francophonie constitue un cas particulier. La France demeure la seule ancienne métropole ayant conservé son poids d'importance vis-à-vis de ces anciens territoires. Dans l'« univers hypercentralisé » qui est la francophonie, la France se positionne au centre alors que les autres communautés hors Hexagone occupent « une position périphérique » (Klinkenberg, dans Moreau & *al.*, 2007, p.3).<sup>12</sup>

Cette position *périphérique*, ou subordonnée, par rapport à la France se fait particulièrement sentir du côté de la langue, notamment dans les représentations. Comme l'ont démontré de nombreuses enquêtes, il y a une tendance très répandue chez les francophones extrahexagonaux, peu importe leur origine, de représenter le français parlé en France comme la variété la plus prestigieuse, le « bon » français, au détriment de leur propre variété, qui est évaluée de façon dévalorisante. Ils évoquent ainsi un certain sentiment d'insécurité linguistique (*cf.* Francard, 1993). Une telle perception est vraisemblablement en partie liée à la survalorisation du français de « référence » et de son idéologie, transmises par l'école en particulier (Moreau, 2008).

Cependant, cette attitude linguistique mérite d'être relativisée. Il semblerait qu'il renvoie à une représentation abstraite, « le produit d'un imaginaire collectif », ce qui a révélé les résultats édifiants d'une série d'études présentée dans Moreau et al. (2007, p.6). En réalité, dès qu'il s'agit d'évaluer des usages réels, les pratiques langagières des Français ne sont pas mieux considérées que celles de leur propre communauté. Ce n'est pas l'origine géographique qui est le facteur déterminant pour la valorisation ou la stigmatisation d'une variété, mais le facteur social : « les mieux considérées sont, sans contredit, celle des personnes fortement scolarisées, celles des milieux socio-culturellement dominants, qu'ils soient de Belgique, de

---

<sup>11</sup> Selon les dernières estimations d'Insee (2015): [http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref\\_id=bilan-demo&reg\\_id=0&page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop\\_age2b.htm](http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=bilan-demo&reg_id=0&page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop_age2b.htm)

<sup>12</sup> Précisons que Paris se situe au cœur du centre et la « Province » dans la périphérie dans les différents domaines de la société (politique, linguistique, culturel etc.)

France, du Québec [, du Sénégal] ou de Suisse » (Moreau et al., 2007, p.58).<sup>13</sup> En d'autres termes, comme le concluent les auteurs, malgré les idées reçues, le FR n'est pas la seule norme du français dans la francophonie. Il y a aussi des normes locales en vigueur dans différentes communautés francophones.<sup>14</sup>

En outre, les variétés nationales sont souvent considérées par les locuteurs comme l'expression linguistique de leur identité nationale et qu'ils ne souhaitent pas par conséquent de parler comme en France (Moreau, 2008). Ces résultats fournissent ainsi un argument supplémentaire pour reconnaître et légitimer les variétés extrahexagonales dans l'enseignement du FLE.

Par ailleurs, nous disposons aujourd'hui des ressources nécessaires pour mieux connaître ces variétés de français parlé hors de France : de nombreux travaux descriptifs et de grands corpus oraux tels que le projet *PFC - Phonologie du Français Contemporain*, attestant la diversité des usages du français à travers le monde francophone. Bien que cette réalité ait longtemps été occultée par une perspective linguistique franco-centrée, « le français est bien la seule langue au monde dont la palette de diversité se rapproche de celle de l'anglais, même si c'est loin derrière l'anglais » (Gadet, 2011, p. 131). Nous proposerons dans la partie suivante d'aborder des facteurs et conditions qui ont contribué à cette variabilité.

### **2.2.2 Diversité des situations, diversification du français**

Dans cette partie, nous viserons à fournir une vue d'ensemble de la diversité des situations du français dans les principales aires francophones extrahexagonales. Pour le faire, nous nous appuyons sur deux classifications de l'espace francophone considérées comme fondamentales, que Pöll (2001) présente dans son ouvrage *Francophonies Périphériques*.<sup>15</sup> Nous commençons par la première typologie qui aborde l'espace francophone du point de vue historique et classe les régions par rapport à la manière dont le français s'y est diffusé. Ensuite, nous nous tournerons vers la deuxième typologie qui catégorise la francophonie entre

---

<sup>13</sup> Nous avons ajouté Sénégal comme les résultats de cette étude ont montré. D'ailleurs les enquêtés sénégalais tout comme ceux de Québec favorisent la variété normé de leur propre communauté (Moreau et al. 2007, p. 59).

<sup>14</sup> Du moins pour le Québec et le Sénégal (comme norme de cette communauté ou de cette zone). En ce qui concerne l'Europe, les variétés belges, suisses et françaises ont généralement été hiérarchisées de même manière selon le critère socioculturel. L'identifier il est difficile à dire par conséquent s'il existe une ou des normes de européennes (Moreau et al. 2007, p. 59)

<sup>15</sup> Notons que Pöll (2001) présente une troisième typologie aussi considérée comme importante, celle de Chaudenson (1993), que nous laisserons de côté pour des raisons de place et d'intérêt.

régions *véhiculaires* et régions *vernaculaires*, une distinction liée aux statut et domaines d'usage que le français occupe actuellement dans les différentes zones. La dernière typologie va également nous permettre de réfléchir les régions qui devront être présentées aux élèves lors d'une première initiation au français parlé hors de France.

### **Régions de diffusion par tradition ou par expansion**

La première typologie renvoie à celle de Willy Bal (1977, cité par Pöll, 2001) qui catégorise les aires francophones par rapport à la modalité de diffusion du français. Dans cette optique historique, deux grandes catégories de territoires francophones se dessinent : des régions de diffusion *par tradition* et des régions de diffusion *par expansion*. Pour la première catégorie, il s'agit des zones européennes avoisinantes à la France qui sont des anciens territoires gallo-romains correspondant à l'aire linguistique des langues d'oïl.<sup>16</sup> Pour la deuxième catégorie, il s'agit des régions où le français s'est diffusé par l'expansion coloniale.

Pour les régions extrahexagonales dites traditionnelles, il s'agit de la Suisse romande et la Communauté française de Belgique, la Wallonie.<sup>17</sup> La présence du français commence à partir du X<sup>e</sup> siècle pour la Belgique et pour la Suisse, dès XIII<sup>e</sup> (Pöll, 2001), donc très tôt dans l'histoire du français. De ce fait, cette zone, avec la France, se nomme souvent *le berceau de la langue française*. Proche historiquement et géographiquement de la France, les variétés en Belgique et en Suisse sont également assez proches linguistiquement du français de France, notamment du français parlé dans les régions françaises avoisinantes. Elles comportent néanmoins certains traits qui leurs sont propres, notamment au niveau de la prononciation et au niveau lexical (Detey & al., 2010).

Hors d'Europe, le français est présent dans différents lieux à travers le monde pour des raisons historiques de colonisation. Il s'agit alors des régions de diffusion par expansion. Du fait que le français ne s'est pas implanté de la même manière partout, ces régions sont classifiées davantage, en matière de modalités d'expansion. Parmi les quatre types d'expansion proposés par Bal (1977, cité par Pöll, 2001, p.38), nous ne retenons que ceux

---

<sup>16</sup> Pour la Suisse, on parle plutôt des dialectes franco-provençales (à part pour le canton de Jura), ayant une base de langues d'oïl, avec des traits des langues d'oc (Pöll, 2001)

<sup>17</sup> Bruxelles, majoritairement francophone, ne peut pas être classifiée comme un territoire par tradition au sens strict du terme, n'étant pas une aire de langue d'oïl, ou territoire romain. Il faut néanmoins la prendre en compte dans la région francophone belge de nos jours.

d'importation et de superposition, permettant de distinguer entre les zones qui nous intéressent.

L'expansion par importation signifie que le français s'est implanté par des mouvements de population de la France, créant des zones de peuplement. Ce phénomène a été beaucoup moins important pour le français que pour l'anglais, l'espagnol ou le portugais, notamment dû à des conditions socio-économiques différentes.<sup>18</sup> Ce qui a surtout marqué l'expansion du français, en revanche, c'est la modalité de superposition, c'est-à-dire que le français s'est imposé comme langue officielle sur un territoire peuplé. Le français s'est alors superposé sur la ou les langues parlée(s) par la population du territoire.

Pour les régions de diffusion par superposition, il s'agit des zones francophones en Afrique, l'Afrique subsaharienne et le Maghreb. Le processus de superposition a lieu dans ces zones au cours de la deuxième période de colonisation, aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Suite aux guerres et à la conquête française, le français s'est imposé comme langue officielle, occupant la sphère publique de la société et les fonctions prestigieuses telles que l'administration, l'économie et l'enseignement, au détriment des langues locales qui sont restées généralement confinées à la sphère privée.

Pour les régions francophones par importation, il s'agit avant tout de l'Amérique du Nord, en plus de la zone créolophone, comme les Antilles et la Réunion. L'immigration à partir de la France a néanmoins été plus importante vers l'Amérique que vers les DROM. Une autre différence entre ces deux zones est que la colonisation par les Français dans les DROM a été suivie par une importante importation d'esclaves africains, ce qui a débouché sur l'émergence des créoles occupant aujourd'hui la fonction de langue première de la majorité de la population. Autrement dit, la situation linguistique est différente de celle au Québec.

D'ailleurs, la situation du français au Québec se distingue de l'ensemble des zones francophones, comme la seule région francophone d'importation dans laquelle la population demeure majoritairement francophone. Puisque nous serons amenés dans le chapitre 4 à étudier la variété de français québécois de manière plus approfondie, il semble convenir ici de soulever quelques points historiques qui nous seront utiles pour cette étude.

---

<sup>18</sup> Les conditions difficiles qui régnaient les îles Britanniques (famine etc.) ont causé des vagues massives d'émigration, alors que la France ne connaît pas de telles conditions à cette époque.



Premièrement, la colonie de Nouvelle-France était déjà habitée par une population indigène quand les Français sont arrivés. Puisque les Français se sont intégrés avec cette population, il y a donc eu un contact entre des langues amérindiennes et le français.

Deuxièmement, les mouvements d'émigration à partir de la France ont eu lieu entre XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Cette période est significative du point de vue linguistique d'une part parce que la variation diatopique était très saillante en France et d'autre part parce qu'elle précède la Révolution Française. Suite à la Révolution, la norme de français de référence s'est vue transformée parce que le nouveau groupe de référence était dès lors la bourgeoisie parisienne et non plus la cour du roi. Le changement le plus connu est la réalisation de la graphie *oi* de [wɛ] en [wa], comme dans le mot *roi* ou *moi* (Lyche, 2010). Autrement dit, les émigrants de France débarquaient sur cette nouvelle terre avec à la fois leur parler régional, notamment de la région nord-ouest, et de quelques traits de la norme de référence antérieure.

En outre, la communauté québécoise sera isolée de l'ancienne métropole suite à la conquête anglaise des terres françaises en Amérique du Nord, ce qui va d'ailleurs renforcer l'évolution divergente entre le français de France et celui de Québec. Elle sera en même temps entourée par le monde anglophone (Eychenne & Walker, 2010). Comme nous le verrons dans le chapitre 4, ces phénomènes vont laisser des traces dans le français québécois que l'on peut classer dans les cinq catégories historiques suivantes: les *archaïsmes*, les *dialectalismes*, les *anglicismes*, les *amérindianismes* et les *innovations* (Poirier, 1995, p.35).

Par leur histoire, et particulièrement par leur modalité de diffusion de français, les régions francophones se caractérisent actuellement par des situations linguistiques extrêmement distinctes dont nous donnerons un aperçu dans la partie suivante.

## La situation actuelle dans les régions vernaculaires et véhiculaires

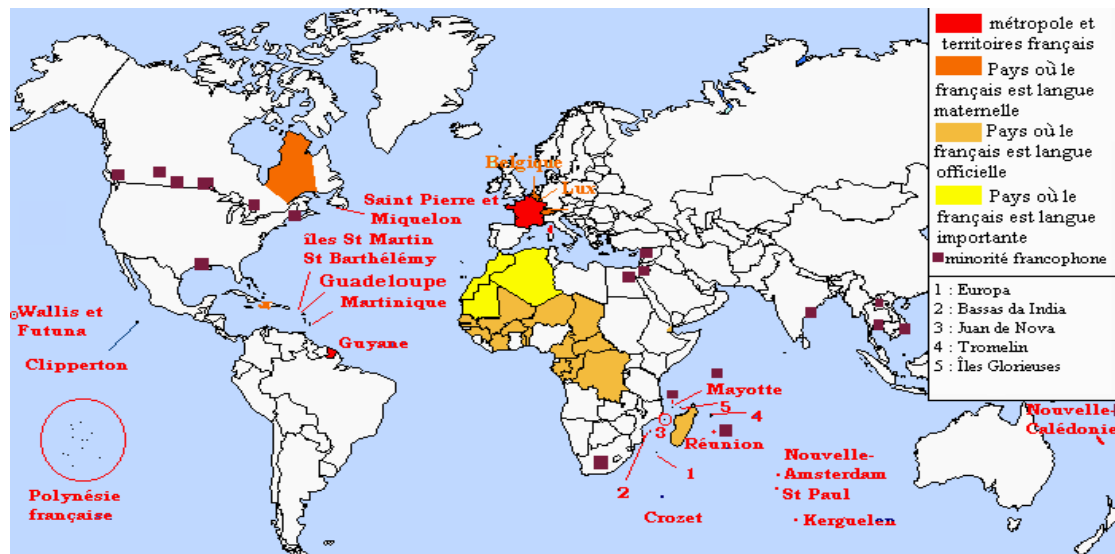


Figure 1: carte du monde francophone (source: [www.world-territories.com](http://www.world-territories.com))<sup>19</sup>

Cette carte ci-dessus présente les zones hors territoires françaises en termes de quatre types de situation de français qui trouvent d'ailleurs leur place dans la première typologie sur laquelle nous nous penchons. Élaborée par Valdman (1979;1983, cité par Pöll, 2001), ce classement distingue les zones où le français est langue *vernaculaire* de celles où il occupe essentiellement le rôle de langue *véhiculaire* et/ou de langue officielle. Comme nous allons le voir, cette typologie permet de mettre en évidence non seulement le statut du français, mais aussi certaines fonctions qu'il assume dans les deux catégories de régions.

Pour le cas de l'espace francophone, la distinction entre les termes sociolinguistiques de langue *vernaculaire* et langue *véhiculaire* correspondent largement à celle entre *langue première* et *langue deuxième* (Calvet, 1993b). La notion de *vernaculaire* désigne alors les régions où le français est « langue première, parlée à la maison, par une communauté plus ou moins importante » (Detey & al., 2010, p.284), tandis que la notion de *véhiculaire* s'applique pour les régions où le français est langue seconde et utilisés dans différents domaines de la vie publique (administration, éducation, médias etc.) ou remplir la fonction *vernaculaires* proprement dite, c'est-à-dire assurant le rôle de langue de communication « entre locuteurs n'ayant pas la même langue première » (Gadet, 2003a, p.93). Dans la majorité des cas, le français jouit d'un statut de langue officielle.

<sup>19</sup> <http://www.world-territories.com/ttfr/dossiers.php?dossier=francophonie>

Malgré ces défauts tels que la présentation des territoires français à part, cette carte a en partie été choisie pour sa ressemblance avec les cartes du monde francophone utilisées par les manuels de FLE examinés.

Comme nous l'avons vu plus haut, les trois régions francophones où le français est langue première, et donc langue vernaculaire, pour la majorité de la population sont la Belgique francophone (l'espace Wallonie-Bruxelles), la Suisse romande et le Québec. Le français y occupe également le statut de langue officielle.

Pour les trois autres zones, les DROM, l'Afrique subsaharienne et le Maghreb, le français remplit la fonction de langue véhiculaire. Pour ces francophones, le français est généralement leur langue seconde tandis qu'une autre langue est leur langue première. On peut s'attendre à ce que le français y soit influencé par la langue première des francophones au niveau de la prononciation. Dans les DROM, suite à l'importation des esclaves, la plupart des locuteurs ont le créole comme langue première et le français comme langue seconde contre une minorité de locuteurs de français L1. La situation en Afrique subsaharienne est plus complexe, comme c'est une zone extrêmement plurilingue. Le français est généralement langue seconde, diffusée par l'école, mais il peut être langue première comme à Abidjan, en Côte d'Ivoire. Au Maghreb, la langue première est essentiellement l'arabe dialectal ou le berbère (Boutin, 2010).

Pour les deux premières zones, le français bénéficie d'un statut de langue officielle: langue officielle unique pour les DROM et 11 pays de l'Afrique subsaharienne contre 7 où le français est l'une des langues officielles. Il s'ensuit que le français est langue d'enseignement et d'administration. En revanche, les pays du Maghreb n'ont pas conservé le français comme langue officielle après la libération, mais l'ont remplacé par l'arabe classique. À l'inverse de la situation du français des pays francophones subsahariens, il y a une tendance régressive au Maghreb, suite à des politiques d'arabisation. Les domaines d'usage du français et le nombre de locuteur ont alors diminué. Ce phénomène est particulièrement apparent en Algérie qui était la colonisation africaine où le français était le mieux implanté (Gadet, 2003a). Néanmoins, le français occupe toujours une certaine position privilégiée à l'école par exemple ou dans les médias ou comme langue de communication dans les pays maghrebins. Compte tenu de cette présence et que le français n'est pas considérée comme une langue étrangère, ces pays peuvent encore être considérés comme des régions francophones véhiculaires.

## **2.3 En guise de conclusion : trois zones francophones à présenter linguistiquement**

Ce tour d'horizon des principales zones francophones nous a permis d'aborder à la fois les différentes réalités d'usage du français au et des raisons historiques de ces différences. Nous voyons donc que la francophonie se caractérise par des situations linguistiques extrêmement variées et complexes, ce qui rend également le français parlé à travers le monde particulièrement variable et hétérogène. La langue française existe bel et bien dans tous ses états. Il est même la seule langue qui se rapproche de l'anglais en matière de variabilité dans la dimension planétaire. Ce qui nous amène à la conclusion que la variation diatopique hors de France est un objet d'enseignement digne d'intérêt.

Dans le cadre d'une première initiation au français parlé hors de France, une sélection quant aux zones à présenter linguistiquement en classe s'impose. Il semble naturel de baser cette sélection sur la situation du français dans la francophonie actuelle en choisissant les zones ou les régions qui peuvent être considérées comme les plus importantes humainement et/ou économiquement. Suite à notre exposition de l'espace francophone, nous pouvons en déduire trois zones. Nous retenons les deux zones où se trouvent les trois régions vernaculaires : en Europe, la Belgique et la Suisse, et en Amérique, le Québec, ainsi qu'une zone vernaculaire, l'Afrique subsaharienne, significatif du point de vue de son poids humain actuellement en pleine croissance.

Nous laisserons alors de côté le Maghreb et les DROM qui sont certes intéressants du point de vue linguistique, mais, comme nous l'avons vu, ils sont moins importants que les trois autres zones francophones. Quant aux créoles parlés dans les DROM, précisons qu'ils ne constituent pas des variétés de français, mais des langues à part, bien qu'ils aient émergé en partie du français (Gadet, 2003a).

Maintenant que nous avons abordé la variation diatopique du français hors de France du point de vue linguistique, tournons-nous maintenant vers l'enseignement du français en Norvège, en commençant par examiner les directives en vigueur.

### 3 La variation diatopique selon les directives de l'enseignement du FLE

Dans ce présent chapitre, la question de la variation diatopique sera abordée du point de vue des principaux documents directifs, actuellement en vigueur dans le cadre de l'apprentissage du français en contexte scolaire norvégien. Nous étudierons ce que ces documents expriment par rapport au traitement de la variation diatopique en classe de langue, quant aux objectifs et compétences à viser et à quel niveau d'apprentissage elles envisagent d'aborder ce sujet.

Cette étude portera d'abord sur des documents issus du Ministère norvégien de l'Éducation, à savoir le programme de l'enseignement des langues étrangères,<sup>20</sup> auquel s'ajoute un guide pour l'interprétation et l'application du programme,<sup>21</sup> en plus du programme de l'anglais. Nous examinerons ensuite le document établis par le Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CECR) (2001), étant donné qu'il a constitué une grande source d'inspiration et d'influence dans l'élaboration du programme des langues étrangères actuel (Mikaelsen, 2009). Ces différentes directives permettent ainsi d'avoir une vue d'ensemble des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte institutionnel en Norvège. Avant d'examiner ces documents, nous proposerons d'abord de regarder comment le français se présente comme matière de langue étrangère dans le système d'éducation norvégien afin de pouvoir aborder le programme d'enseignement des langues étrangères de manière générale.

#### 3.1 L'étude d'une deuxième langue étrangère en milieu scolaire norvégien

Dans le cadre scolaire en Norvège, le français est l'une des deuxièmes langues étrangères proposée aux élèves au cours de leur scolarité de collège et de lycée. On parle de deuxième langue étrangère (L3) du fait que l'anglais y occupe le statut de première langue étrangère (L2),<sup>22</sup> étant enseignée à tous les écoliers norvégiens à partir de la première année de l'école

---

<sup>20</sup> Intitulé en norvégien *Læreplan i fremmedspråk* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Téléchargeable sur le site d'Utdanningsdirektoratet (ci-après Udir.) (la Direction de l'Éducation), : <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>

<sup>21</sup> *Veiledning til læreplan i fremmedspråk* (Udir.): <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/>

<sup>22</sup> Ici, L2 est utilisé dans un autre sens que celui pour parler des francophones de français langue seconde.

primaire. Il s'ensuit que l'anglais est distingué des autres langues étrangères dans le Curriculum national en vigueur depuis 2006, *Kunnskapsløftet* (abrév. LK06), que l'on traduit en français par la formulation suivante : « La Promotion de la Connaissance ». Dans le LK06, nous trouvons alors un programme d'enseignement de l'anglais et un autre valable pour l'enseignement de l'ensemble des deuxièmes langues étrangères (L3) enseignées à l'école.

Le Curriculum reflète alors la différence qui sépare l'anglais des autres langues étrangères dans la société norvégienne, notamment en ce qui concerne sa position dominante et que son statut s'approche de plus en plus de celui d'une langue seconde (Simensen, 2007). De plus, l'exposition importante de l'anglais en dehors de la salle de classe, par le biais des médias comme la télévision et Internet, contribue à un apprentissage informel de la langue pour les Norvégiens dès leur plus jeune âge. Il n'est alors pas étonnant que LK06 vise une plus grande compétence en anglais que dans les autres langues étrangères. Par conséquent, l'étude du FLE en contexte scolaire norvégien ne peut pas tout à fait se comparer à celle de l'anglais.

Néanmoins, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, du point de vue linguistique, le français est la seule langue qui s'aligne sur l'anglais en matière de variation diatopique, du moins dans une certaine mesure (Gadet, 2011, p.131). Il nous semble alors pertinent de jeter un coup d'œil sur le programme de l'anglais pour voir ce qui est dit par rapport au traitement de variétés géographiques d'anglais.

Tout d'abord, examinons le programme valable pour l'étude du FLE en commençant par une présentation brève de l'organisation de l'apprentissage d'une langue étrangère au sein du système éducatif norvégien. Le programme des langues étrangères de LK06 couvre l'étude d'une L3 au deuxième cycle de l'école de base (collège) ainsi qu'à l'enseignement secondaire (lycée). En Norvège, on commence normalement l'étude d'une deuxième langue étrangère dès la première année au collège, en classe de huitième.<sup>23</sup> Les collégiens norvégiens choisissent alors librement l'une des langues étrangères proposées au sein de leur école. Le plus souvent, il s'agit d'une option entre le français, l'allemand ou l'espagnol, mais certaines écoles proposent aussi d'autres langues, comme le mandarin, le russe ou l'italien. En règle générale, les élèves suivent l'enseignement de la langue étrangère de leur choix pendant les trois années du collège, ce qui correspond au niveau I du programme du LK06, étant un

---

<sup>23</sup> L'appellation de différents niveaux de la scolarité obligatoire en Norvège (au total, dix années scolaires en "école de base" dont sept en école primaire et trois au collège) correspond à l'année de la scolarité. Les élèves commencent en classe de première année et terminent en classe de dixième. La huitième année est donc équivalente à la première année du collège.

niveau de langue débutant. Les collégiens ne souhaitant pas apprendre une L3 optent, en contrepartie, pour un approfondissement du norvégien ou de l'anglais.

Au lycée, en filière d'enseignement général,<sup>24</sup> l'étude d'une deuxième langue étrangère est obligatoire en VG1 et en VG2.<sup>25</sup> Pour les lycéens ayant déjà étudié une L3 au collège, l'enseignement de cette langue pendant les années de VG1 et de VG2 correspond au niveau II du programme de LK06, équivalent à un niveau de langue intermédiaire. Pour ces lycéens, il est possible de poursuivre leur étude de cette langue en classe de VG3 au niveau III. Toutefois, uniquement une minorité d'élèves continuent l'étude du FLE au niveau III, ce qui est reflété par le fait que le manuel le plus récent destiné à ce niveau-là date de 1999 et que son enseignement n'est pas proposé dans l'ensemble des lycées norvégiens.<sup>26</sup> L'enseignement du FLE dans le cadre scolaire norvégien se fait alors essentiellement durant les trois années du collège, au niveau I, et les deux premières du lycée, au niveau II. C'est ce parcours d'apprentissage du FLE que nous prenons comme point de départ dans ce mémoire. Les élèves suivent alors un apprentissage formel du français pendant cinq années scolaires, soit un total de 452 heures d'enseignement du FLE.<sup>27</sup>

Conformément au CECR et aux autres programmes d'enseignement de la Promotion de la Connaissance, le programme des langues étrangères ne préconise pas de méthodes d'enseignement en particulier, pas plus qu'il ne donne des précisions quant au contenu ou au matériel à utiliser en classe. Il opère, en revanche, en termes d'objectifs de compétence à maîtriser pour les élèves à la fin de l'apprentissage au niveau I, en classe de 10ème, et au niveau II, en classe de VG2. En étudiant les objectifs des deux niveaux, on constate qu'il s'agit le plus souvent des mêmes types de compétences, mais le degré de difficulté est plus élevé au niveau II qu'au niveau I. Cette continuité entre les différents niveaux en termes d'objectifs de compétences permet ainsi d'assurer la progression de l'apprentissage de langue des élèves.

Pour l'ensemble des niveaux, les objectifs de compétence se répartissent en trois domaines, à savoir les domaines de *savoir apprendre*, de *communication* et de *langue, culture et société*. Les objectifs du premier domaine visent à développer chez les élèves la capacité de gérer leur propre apprentissage de langue et à devenir des apprenants autonomes. Il n'est alors pas

---

<sup>24</sup> *Studieforberedende utdanningsprogram*, le programme préparatoire pour les études supérieures (notre trad.)

<sup>25</sup> La scolarité de l'enseignement secondaire (lycée) se compose de trois années. La première année porte le nom de VG1, la deuxième, VG2 et la dernière année, VG3.

<sup>26</sup> Dans certains cas, les élèves ont la possibilité de suivre le niveau III dans un autre lycée.

<sup>27</sup> Le nombre d'heures d'enseignement au niveau I au collège (8-10ème années): 227 heures. Le nombre d'heures d'enseignement au lycée, niveau II: 225 heures ( en VG1: 113; en VG2: 112) ( cf. *Læreplan i fremmedspråk*,)

étonnant que ce domaine n'aborde pas la question de la variation diatopique. En revanche, les deux autres domaines nous semblent pertinents en ce qui concerne notre propos, que nous proposerons d'examiner dans la partie suivante.

## **3.2 La variation diatopique dans le programme d'enseignement ?**

### **3.2.1 Le programme des langues étrangères**

Après avoir soigneusement examiné le programme des langues étrangères du LK06, nous constatons qu'aucun terme renvoyant à la variation diatopique n'y est présent. Pourtant, le programme s'inscrit clairement dans les tendances et préoccupations internationales actuelles de la didactique des langues étrangères dans lesquelles le traitement de la variation diatopique semble avoir une place appropriée. Nous pensons notamment aux deux approches qui prédominent aujourd'hui le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir l'approche communicative qui va de pair avec l'approche interculturelle. Le programme du LK06 vise en effet le développement de la compétence de communication et la compréhension interculturelle, abordées respectivement dans les domaines de *communication* et de *langue, culture et société*. Nous proposerons de regarder en quoi ces deux domaines, en relation avec ces approches, nous semblent appropriés pour aborder la variation diatopique, en commençant par le domaine de *communication* et l'approche communicative.

La compétence à communiquer dans la langue cible constitue un objectif essentiel de l'enseignement des langues étrangères en Norvège depuis la fin des années 80,<sup>28</sup> où l'approche communicative gagne du terrain, notamment par le biais des travaux du Conseil de l'Europe (Simensen, 2007). Le programme du LK06 s'inscrit également dans ce courant et vise le développement de la compétence communicative, en particulier à travers les objectifs du domaine de *communication*, qui représentent d'ailleurs la majorité de l'ensemble des objectifs.

Forgée dans les années 60 (Hymes, 1966), la notion de compétence communicative propose une nouvelle vision de la compétence langagière en didactique des langues. Jusqu'alors, cette compétence ne concernait qu'une composante purement linguistique, c'est-à-dire une maîtrise

---

<sup>28</sup> La présence des idées communicatives dès le *Mønsterplan for grunnskolen* de 1987, le Curriculum pour l'école de base (Gjørven & Johansen, 2007, p.324)



des éléments constitutifs de la langue *interne*, décontextualisée, tels que la morphosyntaxe, le lexique et la phonologie, produit d'une vision structuraliste de la langue (Cuq & Gruca, 2005). L'approche communicative, en revanche, a pour objectif de rendre les apprenants capables à communiquer en langue étrangère dans le monde réel, ce qui requiert aussi l'acquisition des savoir-faire autres que linguistiques. Il s'ensuit que c'est l'usage et le fonctionnement réels de la langue qui est au centre de cette approche. En s'appuyant sur des courants linguistiques tels que la sociolinguistique et la pragmatique, elle adopte leur vision sociale de la langue et envisage l'usage langagier en fonction du contexte socioculturel et de la situation de communication (Fioux & Tirvassen, 1997). Ce que l'indique la définition de la compétence communicative ci-dessous, la désignant comme

la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façons appropriées, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq, 2003, p. 48).

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, ce sont précisément ces facteurs extralinguistiques qui influencent les pratiques langagières et les rendent particulièrement variables et hétérogènes, notamment en ce qui concerne la langue parlée. Il semble alors évident que l'approche communicative reconnaît et prend en compte de la variabilité des usages

En effet, la variation linguistique se situe plus précisément au sein de la compétence sociolinguistique, généralement considérée comme l'une des composantes de la compétence de communication (Canale & Swain, 1980 ; CECR, 2001). Cette compétence peut se définir comme la capacité d'un locuteur de « reconnaître et de produire le langage approprié au contexte y compris la sensibilité aux différences de variété et de registre » (Lyster, 1994, cité par Tyne, 2004, p.30). Ce qui nous intéresse ici, c'est *la sensibilité aux différences de variété*, comprenant par définition la variation diatopique. La composante sociolinguistique dans le modèle de la compétence communicative de Bachman (1990) comprend également cette même capacité, « sensitivity to differences in dialect or variety » (p.95), où l'emploi du terme *dialecte* renvoie de manière encore plus explicite à la variation diatopique.

De surcroît, le CECR (2001), inclut dans sa description de la compétence sociolinguistique, la capacité de reconnaître et de faire face à des dialectes et accents de la langue cible (pp.94-95).<sup>29</sup> Il semble alors clair que le développement de la sensibilité à la variation diatopique, au

---

<sup>29</sup> Nous reviendrons sur cet aspect du CECR plus loin

niveau de la compréhension orale notamment, fait partie des objectifs visés dans le cadre d'un enseignement qui se veut communicatif. Il semble également évident que cette capacité ne peut être développée qu'à condition d'exposer les apprenants à différentes variétés de la langue cible en classe.

Maintenant que le lien entre la compétence communicative et la variation diatopique est établi, une question se pose. Pourquoi le programme n'aborde-t-il pas cet aspect de la compétence sociolinguistique ? Le programme norvégien se base pourtant sur le CECR. Par contre, il vise le développement d'un autre savoir-faire sociolinguistique, à savoir la capacité d'« adapter l'usage de la langue en fonction des situations de communication diverses ».<sup>30</sup> Or, n'est-il pas aussi important pour les élèves d'être capables de comprendre et reconnaître la variation des usages des locuteurs de la langue cible que de varier eux-mêmes leur propre langage ? Tel est du moins notre point de vue.

À présent, examinons le programme pour voir s'il est toutefois possible de l'interpréter pour prendre en compte la variation diatopique. Certes, le programme n'exprime pas directement que l'enseignement doit viser à sensibiliser les élèves à la variation diatopique. Mais il semble néanmoins plaider en faveur d'exposer les élèves à l'usage réel de la langue cible, ce qui implique forcément de les affronter à la variation, étant donné qu'elle est partie prenante de la réalité langagière (cf. chapitre 2). Le programme évoque cette prise en compte de la réalité langagière dans deux objectifs du domaine de *communication* qui contiennent tous les deux l'adjectif *authentique*, renvoyant généralement au monde réel de la langue cible, à l'usage effectif de la langue et à des situations de communication de la vie réelle (Brown, 2007). Dans le premier objectif en question, il s'agit de l'utilisation de *documents authentiques* et dans le deuxième, il est question d'exploiter des ressources de TIC<sup>31</sup> pour mettre les élèves en contact avec *une langue authentique* (Udir., 2006).

En didactique du FLE, un document authentique se définit comme « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (Cuq, 2003, p.29), à l'opposition d'un document fabriqué, créé à des fins pédagogiques dans lequel le langage est souvent simplifié, voire artificiel, pour convenir au niveau des apprenants (*opt.cit.*, p.100). Un document authentique, en revanche, permet de confronter les élèves à *une*

---

<sup>30</sup>Au niveau II, on trouve la compétence suivante : « adapter l'usage de la langue en fonction des situations de communication diverses » (Utdanningsdirektoratet, 2006, notre trad.)

<sup>31</sup> TIC, abréviation pour des technologies de l'information et de la communication (IKT en norvégien)

*langue authentique*, c'est-à-dire « la langue telle qu'elle s'utilise dans des territoires où la langue est utilisée », pour utiliser la formulation plus explicite du guide du programme (Udir., 2006, notre trad.).

Cette formulation est également très intéressante pour notre propos. L'emploi du mot *territoire* au pluriel montre que les concepteurs du guide du programme prennent en considération le fait que les langues étrangères habituellement enseignées à l'école norvégienne ne se limitent pas à un seul pays ou territoire, mais se parlent dans différents pays et communautés à travers le monde.<sup>32</sup> En soulignant que l'enseignement doit mettre en place des activités pédagogiques dans lesquelles les élèves peuvent s'entraîner à faire face à « la langue telle qu'elle s'utilise dans des territoires où la langue est utilisée », le guide semble ainsi envisager la prise en compte de la réalité langagière de plusieurs communautés de la langue cible en classe. Faire écouter aux élèves le français tel qu'il est parlé par des locuteurs francophones d'origines variées semble ainsi être en accord avec le guide du programme.

Confronter les apprenants à différentes variétés de français hors de France ne semble pas non plus aller à l'encontre du programme. Étant de nature très général et peu précis, le programme laisse beaucoup de liberté ainsi que de responsabilité aux enseignants et aux auteurs de manuel quant à l'interprétation et à l'application du programme. C'est ce qu'illustre l'objectif de compétence sur l'utilisation de documents authentiques, visant, au niveau II, « que l'élève soit capable de comprendre le contenu de documents authentiques écrits et oraux assez longs, de genres divers » (Udir., 2006. Notre trad.).

Tant que l'enseignant focalise sur la compréhension orale des élèves, il n'y a rien dans le programme qui contredit l'utilisation de documents authentiques oraux présentant le français tel que l'on le parle dans différentes communautés francophones. Au contraire, le programme semble plutôt souligner, à travers l'expression *de genres divers*, l'exploitation d'une variété de documents authentiques. Exploiter une variété de documents authentiques oraux devait en effet permettre d'exposer les élèves à des « voix diverses, des dialectes et des variétés différents » (Bjørke & Grønn, 2012, p.38, notre trad.), ce qui peut comprendre différentes variétés de français hors de France. Rappelons que c'est d'ailleurs le point de vue de Valdman (1996) :

La présentation de documents authentiques, qui sert d'ancrage aux approches actuelles de l'enseignement du FLE ne requiert-elle pas que l'on fasse écouter les voix réelles

---

<sup>32</sup> L'allemand, le français et l'espagnol

de la francophonie aux apprenants sans toutefois – et j’insiste là-dessus – leur demander de les imiter (cité par Valdman 2000, p.655)

Outre que la perspective purement communicative, visant à préparer les apprenants à des échanges potentiels avec des locuteurs francophones d’origines différentes, la présentation de variétés de français hors de France semble également pouvoir être intégrée dans la dimension culturelle de l’enseignement. Une langue est intimement liée aux groupes qui la parlent, à leur société et culture, du fait que « [l]a langue est elle-même une réalité sociale qui véhicule la culture et en est imprégnée » (Porcher, 1995, p.61). Autrement dit, langue et culture agissent l’une sur l’autre et par conséquent, il y a des éléments culturels qui se trouvent présents dans la langue elle-même.

En ce qui concerne la variation, elle représente un aspect culturel dans la langue que Risager (2007) nomme la dimension identitaire (p.171). La langue joue en effet un rôle identitaire considérable. Nous nous rappelons du chapitre 2 qu’à l’intérieur d’une même langue, c’est notamment à travers l’usage d’une variété ou des variantes qu’un locuteur exprime linguistiquement son appartenance à un groupe particulier, c’est-à-dire son identité linguistique. Cette identité linguistique peut largement être rapportée à l’identité culturelle, définie comme « un sentiment d’appartenance collective (donc, d’appartenance à un groupe) » (Blanchet, 2007, p.22). Dans ce sens, nous pouvons ainsi envisager les différentes variétés de français à travers le monde comme l’expression linguistique de la diversité culturelle de l’espace francophone, plus précisément comme une manifestation de leur identité culturelle.

L’approche interculturelle, dominant actuellement l’orientation culturelle en didactique des langues, met également l’accent sur l’aspect identitaire, au moins, du point de vue culturel :

La base [du] concept [d’interculturalité] est de permettre aux élèves de langues vivantes d’entretenir des relations d’égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire *prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs* » (Byram, Gribkova & Starkkey, 2002, p.7, nous soulignons)

Insérée dans la compétence interculturelle, cette prise de conscience de l’identité de leurs interlocuteurs implique d’avoir une perception nuancée, et non stéréotypée, de l’autre, ce qui inclut, selon le CECR (2001), « la conscience de la diversité régionale et sociale» « du monde de la langue cible » (p.82). En prenant en compte des cultures minoritaires, l’approche interculturelle du CECR semble ainsi se fonder sur une vision hétérogène et plurielle de la conception de culture. De plus, l’idée que langue et culture s’influencent mutuellement et ne peuvent par conséquent être dissociées l’une de l’autre a d’ailleurs largement pris l’ampleur

avec l'approche interculturelle, ce qui implique de traiter des aspects linguistiques et culturels ensemble, de façon intégrée, en classe de langue (Haukås & Vold, 2012, p. 396). Il semble ainsi que cette approche accorde une place à la variation diatopique, étant donné qu'elle est l'expression linguistique de cette diversité géographique et qu'elle reflète l'identité culturelle des locuteurs.

En examinant le programme des langues étrangères, nous constatons qu'il vise le développement de la compétence interculturelle des élèves en adoptant une démarche comparative des aspects culturels et sociétaux entre le monde cible et celui de l'élève, exprimée dans différents objectifs du domaine de *langue, culture et société*. Ce titre souligne d'ailleurs la relation qui existe entre ces trois entités.

Malgré ce titre, il n'y a néanmoins qu'un objectif de compétence qui évoque l'idée de traiter des aspects de la langue et de la culture de façon intégrée. Il est ciblé au niveau I, visant la capacité de l'élève de « parler de la langue et des aspects géographiques du territoire de la langue cible en question » (Udir, 2006, notre trad.). Cet objectif vague ouvre à différentes interprétations possibles, y compris celle d'aborder des variétés géographiques de la langue cible, étant donné qu'elles sont le fruit de la relation entre langue et espace. Nous doutons cependant que cette interprétation soit l'intention derrière cet objectif. Il semble plus probable qu'il est question pour l'élève de connaître le territoire où la langue cible est parlée, du point de vue géographique, ce que semble confirmer l'objectif similaire au niveau II, qui vise que l'élève puisse « expliquer des aspects de la géographie et de l'histoire du territoire cible » (*opt. cit.* notre trad.), dans lequel le terme *langue* est omis.

Cette étude du programme des langues étrangères par rapport aux approches communicative et interculturelle nous a permis de constater que, bien que le programme s'inscrive dans ces approches, qui, elles, prennent en considération différents types de variation, y compris la variation diatopique, le programme lui-même n'évoque rien à ce sujet, au moins pas de façon explicite. Néanmoins, du fait que le programme est de nature général et peu précis laisse une grande marge d'interprétation. Puisque le programme semble vouloir confronter les élèves à l'usage réel de la langue, il est possible de l'interpréter dans le sens de familiariser les élèves, au niveau de réception orale, à différentes variétés de français hors de France. Regardons maintenant si le traitement de la variation est visé dans le programme de l'anglais.

### 3.2.2 Le programme d'anglais comme source d'inspiration

Contrairement au programme des langues étrangères du LK06, celui de l'anglais cite explicitement la variation diatopique et l'intègre dans quelques objectifs de compétence. Le traitement de la variation diatopique a alors clairement sa place comme objet d'enseignement en classe d'anglais en Norvège, prescrite par les directives ministérielles mêmes. Ceci nous amène à nous demander pourquoi ce n'est pas le cas pour l'enseignement des L3. Une explication possible est liée au fait que le programme des langues étrangères est valable pour l'ensemble des deuxièmes langues étrangères proposées dans les écoles norvégiennes. Un tel programme doit alors viser des traits généraux langagiers que des particularités de chaque langue. Si toutes les langues vivantes varient, elles ne font pas l'objet de la variation diatopique au même degré. Certes, les trois langues habituellement enseignées à l'école norvégienne (allemand, français, espagnol) se déploient toutes à travers différents pays et varient dans l'espace, mais la langue française est cependant celle qui se rapproche le plus de l'anglais en termes de variation diatopique à travers le monde (Gadet, 2011). Compte tenu de ce seul fait, il semble alors possible de traiter la variation diatopique du français en classe de FLE, au même titre ou presque, qu'en classe d'anglais.

Cependant, la différence chez les élèves norvégiens en termes de compétence en anglais par rapport à celle en L3 nous empêche de comparer directement l'enseignement de l'anglais à celui du FLE. Il est effectivement possible que les niveaux de langue visés en L3 ne sont pas considérés comme suffisamment avancés pour introduire de variétés géographiques aux apprenants. Cette question non négligeable sera abordée dans la partie suivante, portant sur le CECR. À présent, nous nous concentrerons sur ce que le programme de l'anglais exprime par rapport à la variation diatopique, notamment quant aux objectifs et compétences ciblés. Cela pourrait servir de source d'inspiration pour l'intégration de variétés de français hors de France dans l'enseignement du FLE en Norvège.

Le programme de l'anglais actuel est en fait une révision du programme du LK06, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2013. Cette révision se différencie plus du programme des langues étrangères que les versions précédentes, entre autres, par rapport aux domaines d'objectifs de compétence. Dans le programme de l'anglais, le domaine de *communication* se compose maintenant de la *communication orale* et de la *communication écrite*, et le domaine traitant

l'aspect culturel porte le nom de *culture, civilisation et littérature*<sup>33</sup> et non *langue, culture et société* comme dans le programme des langues étrangères.

Les modifications les plus intéressantes pour ce mémoire sont néanmoins celles concernant la variation diatopique, plus accentuée dans la version actuelle que dans les deux versions précédentes du programme de l'anglais du LK06. Dans ces dernières, il n'y a qu'un seul terme renvoyant à la variation diatopique. Il apparaît dans l'un des objectifs du domaine de *culture, civilisation et littérature*, visant que « l'élève soit capable de reconnaître **quelques accents régionaux de pays anglophones** » après l'apprentissage de l'anglais au collège, en classe de 10ème (udir).<sup>34</sup> Ce qui nous confirme notre interprétation du programme des langues que le domaine culturel est apte pour intégrer des objectifs liés à la variation diatopique.

La version actuelle, en revanche, valide notre interprétation que les variétés géographiques peuvent faire partie du domaine de *communication*, au niveau de la réception orale, car les trois termes renvoyant à la variation linguistique ou la variation diatopique se situent dans le domaine de *communication orale*, liés plus précisément à la compréhension orale. Dans la description des *compétences orales*, on peut lire que « *Oral skills in English* [...] also involve being able to understand **variations in spoken English from different parts of the world** » (Udir, 2013, nous soulignons).<sup>35</sup> Cette idée est concrétisée dans deux objectifs. Pour le premier, il s'agit de l'objectif «...to enable pupils to listen to and understand **variations of English** from different authentic situations », visé à la fin de l'apprentissage au collège. L'objectif au lycée précise les types de variation que les apprenants doivent écouter et comprendre, à savoir la variation diatopique et diastratique, ou «**social and geographic variations of English** from authentic situations» (*opt.cit.*). Ce programme met alors l'accent que c'est le développement de la compréhension orale qui doit être visé pour le traitement de la variation diatopique.

Cet aperçu du programme nous a permis de constater que selon le LK06, les variétés géographiques d'anglais constituent un objet d'enseignement digne d'intérêt en classe d'anglais en Norvège. Il a également validé notre interprétation qu'un programme s'inscrivant dans le courant communicatif et interculturel accorde une place à la variation diatopique. Il reste maintenant de trouver des réponses à la question du niveau d'apprentissage approprié

---

<sup>33</sup> Ce domaine portait déjà ce nom dans les versions précédentes du LK06

<sup>34</sup> Version originale (2006-2010) et deuxième version (2010-2013). Utdanningsdirektoratet. Notre trad.

<sup>35</sup> *English version* : <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/?lplang=eng>

pour introduire et sensibiliser les apprenants à des variétés géographiques. Pour le faire, nous nous tournerons vers le document élaboré par le Conseil de l'Europe, le CECR, dans lequel les niveaux communs de référence pour l'apprentissage des langues étrangères sont décrits.

### 3.3 La variation diatopique dans l'apprentissage des langues selon le CECR

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) a joué un rôle considérable dans l'élaboration du programme d'enseignement des langues étrangères et de celui de l'anglais du LK06 (Ibsen, 2007). Il constitue ainsi une source importante pour interpréter le programme des langues étrangères du LK06. Nous examinerons d'abord ce que le CECR exprime quant au traitement de la variation diatopique dans le cadre de l'apprentissage des langues avant de regarder à quel niveau d'apprentissage il envisage d'aborder cet aspect. Pour finir, nous appuierons sur le rapprochement que Gulbrandsen (2009) fait entre les niveaux de CECR et ceux du programme des langues étrangères afin de déterminer à quelle phase d'apprentissage en contexte scolaire norvégien l'on peut commencer à sensibiliser les élèves à des variétés de français hors de France.

Comme mentionné plus haut, le CECR (2001) prend en considération des dialectes et des accents de la langue cible et les insère plus précisément dans la compétence sociolinguistique. En ce qui concerne le savoir-faire lié à des dialectes et accents, il s'agit de « la capacité de **reconnaître les marques linguistiques** de, par exemple : la classe sociale, **l'origine régionale, l'origine nationale**, le groupe professionnel » (p.94, nous soulignons). Le terme de *marques linguistiques* renvoie à la notion de *variante* en sociolinguistique (cf. chapitre 2). Cette capacité implique alors de connaître la signification sociale de différentes variantes de la langue cible, ce qui permet, selon *le Cadre*, d'avoir « des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur » (p.95). Par rapport aux facteurs externes cités ci-dessus (classe sociale, l'origine régionale etc.), le CECR met l'accent sur les caractéristiques liées à l'appartenance à un groupe social ou géographique, c'est-à-dire un aspect de l'identité culturelle de l'interlocuteur (cf. *supra*). *Le Cadre* exprime également une prise en compte de la variation diastratique et de la variation diatopique dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère.



Le CECR justifie la prise en compte de la variation extralinguistique dans les termes suivantes : « [i]l n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles » (p.95). Ce fait est bien sûr valable aussi pour les communautés hors d'Europe, comme nous l'avons vu d'ailleurs dans le cas des communautés francophones, mais il semblerait que le CECR a un point de vue restrictif en se bornant uniquement à l'Europe. La deuxième partie de la citation ci-dessus montre que *le Cadre* accorde une place importante à la variation diatopique. Comme il le souligne plus loin, « [a]vec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées » (p.95). Le CECR semble ainsi évoquer qu'à un moment de l'apprentissage, l'enseignement doit viser à rendre les apprenants capables à communiquer avec des locuteurs de la langue cible, provenant de différents pays et régions, et à être sensibles à leurs particularités linguistiques.

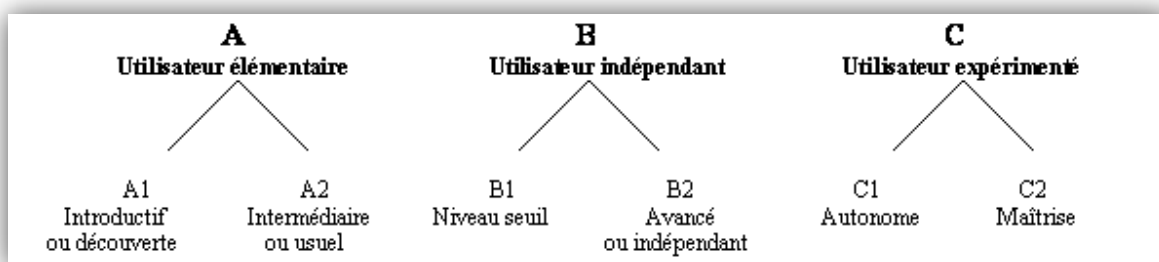


Figure 2 (Source: CECR, 2001, p.25)

La question est maintenant de savoir à quelle phase de l'apprentissage le CECR envisage l'introduction à la variation. Le CECR opère avec six niveaux de compétence en langue étrangère, d'A1 à C2, présentés dans la figure ci-dessus. Comme pour toutes les différentes composantes de la compétence communicative, le CECR a établi une description de la progression de l'acquisition de la compétence sociolinguistique en fonction de chaque niveau. La description des différents niveaux de la compétence sociolinguistique n'est cependant pas très détaillée.<sup>36</sup> Pour notre propos, ce n'est qu'à partir du niveau C1 où l'on trouve un objectif relatif à la variation diatopique. À ce niveau, « [l'apprenant] peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales » (p.95).

Quant au niveau approprié pour l'introduction à des variétés géographiques en classe de langue, le CECR (2001) souligne que « [à] partir de B2, les apprenants [...] commencent à

<sup>36</sup> Le CECR(2001) explique que « L'étalonnage de niveaux de compétence sociolinguistique s'est avéré problématique [...]. Les items qui ont pu être échelonnés avec succès se trouvent dans la grille [de correction sociolinguistique] » (p.95)

acquérir la capacité de faire face aux variations du discours » (p.95). L'expression *variations du discours* semble renvoyer à l'ensemble des types de variation extralinguistiques (cf. chapitre 2). En adoptant cette formulation uniquement pour la variation diatopique, on peut dire que *la capacité de faire face* à des variétés géographiques est en cours d'acquisition pour des apprenants au niveau B2. Le fait que cette capacité doit être en cours d'acquisition au niveau B2 semble alors impliquer que les apprenants doivent être sensibilisés à de variétés géographiques avant d'atteindre ce niveau. Dans cette optique, il semble que le CECR envisage une introduction à la variation diatopique au niveau B1 dans le cadre d'apprentissage de langue, afin que les apprenants puissent commencer à développer leur capacité de faire face à ce type de variation.

La question est maintenant de savoir à quelles classes de l'apprentissage du français en contexte scolaire norvégien correspondent les niveaux du B1 et B2 du CECR. Dans son article intitulé « Le Cadre Européen et le programme d'enseignement des langues étrangères » (2009, notre trad.), Gulbrandsen propose une concordance entre les niveaux de langue du LK06 et ceux du CECR en s'appuyant sur des documents publiés par le groupe qui élaborait le programme des langues étrangères actuel. Ces documents montrent que les niveaux du CECR étaient intégrés dans les versions préliminaires du programme. Bien qu'il n'y ait plus de référence directe aux niveaux du CECR dans le LK06, Gulbrandsen souligne qu'ils y sont de manière implicite et interprète la concordance entre les niveaux du programme du LK06 et du CECR comme l'illustre le tableau ci-dessus.

<b>LK06- langues étrangères</b>	<b>Ecouter</b>	<b>Conversation</b>	<b>Production orale</b>
Après VG2 (niv II, 2 <sup>e</sup> année)	B2	B1	B1
Après VG1 (niv II, 1 <sup>ère</sup> année)	B1	A2	A2
Après 10 <sup>e</sup> année (niv. I, 3 <sup>e</sup> année)	A2	A2	A2

**Tableau 2** (Source : Gulbrandsen, 2009, p.34, notre trad./adaptation)

Comme nous l'avons vu tout au long de cette partie, c'est la compétence orale des élèves qui doit être visée pour la sensibilisation aux variétés géographiques. Par rapport à l'aptitude d'écoute, le tableau de Gulbrandsen montre que le programme des langues étrangères vise une compréhension orale qui correspond au niveau B1 à la fin de la première année du niveau II, en VG1, et au niveau B2 à la fin de VG2. Autrement dit, les élèves norvégiens du FLE sont censés se trouver au niveau B1 au début de l'enseignement du français en VG2 et atteindre le niveau B2 au cours de cette année scolaire. En partant de ce tableau proposé par Gulbransen

et de notre interprétation du CECR à propos du niveau approprié pour introduire la variation diatopique en classe de langue, nous pouvons ainsi conclure que l'enseignement du FLE en classe de VG2 (niveau II) semble être le moment propice pour introduire des variétés de français extrahexagonales et commencer à développer chez les élèves leur capacité à faire face à cette variation au niveau perceptif.

### **3.4 Les objectifs à envisager pour la sensibilisation à la variation diatopique**

Dans ce chapitre, nous avons étudié ce que les principaux documents directifs pour l'enseignement du FLE en Norvège, expriment par rapport au traitement de la variation diatopique en classe de langue. Si le programme des langues étrangères ne mentionne rien à ce sujet de façon explicite, il envisage néanmoins de confronter les élèves à la réalité langagière en classe, par le biais de documents authentiques, ce qui prévoit par définition de confronter les élèves à la variation et à différents usages. Dans cette optique, il est important de faire écouter aux élèves différentes variétés de français hors de France. Une telle exposition correspond d'ailleurs au courant communicatif et interculturel dans lequel le programme s'inscrit, comme le confirme le programme de l'anglais et le CECR. En nous appuyant sur le *Cadre*, nous sommes arrivés à la conclusion que la phase d'apprentissage approprié pour commencer à sensibiliser les élèves à des variétés de français extrahexagonales se situe en deuxième année du niveau II, donc en classe de VG2.

Avec le programme de l'anglais, ces deux documents constituent d'ailleurs une source d'inspiration en ce qui concerne les objectifs à envisager pour la sensibilisation à la variation diatopique. Le premier objectif est le développement de la compréhension orale, souligné par le programme de l'anglais actuel. Le deuxième est le développement de la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire d'être en mesure d'identifier le locuteur à partir des variantes qu'il utilise. Vu que ces deux objectifs correspondent à un niveau supérieur, en classe de VG2, c'est plutôt l'émergence de ces capacités que l'on vise.

La sensibilisation à la variation diatopique peut aussi viser un dessein plus général. Il s'agit de ce que Valdman nomme « l'éveil de la conscience linguistique » (2000, p.655). Développer une conscience linguistique chez les élèves est d'ailleurs considérée comme importante en didactique des langues et fait partie des compétences métacognitives implicites dans le

domaine de *savoir apprendre* du programme du LK06. Quant à la conscience linguistique, il s'agit de découvrir des traits spécifiques d'une langue particulière ainsi que des traits généraux valables pour plusieurs ou toutes les langues (Hauge, 2012, p.89). Puisque la variation linguistique est partie prenante de toute langue vivante, aborder la variation en classe de langue permet ainsi de mettre en évidence ce trait général du fonctionnement langagier.

Concernant la variation diatopique du français, elle représente une ressemblance avec les deux autres langues que les élèves norvégiens connaissent bien, le norvégien et l'anglais. L'anglais, on le sait, fait l'objet d'une exposition à la variation diatopique et différentes variétés anglophones sont traitées en classe. Le norvégien, lui, ne s'étend certes pas dans le monde comme l'anglais ou le français, mais il n'empêche qu'à l'intérieur de la frontière norvégienne, on trouve une multitude de dialectes, et de manière générale, il y a une tolérance envers les différents dialectes norvégiens (Røyneland, 2008). Compte tenu de la connaissance que les élèves ont du norvégien et de l'anglais et de leur habitude d'être confronté à la variation diatopique, on pourrait alors s'attendre à ce que les élèves en classe de VG2 soient disposés à prendre conscience du phénomène de la variation diatopique et de la diversité du français parlé à travers le monde.

## 4 La variation diatopique dans les manuels norvégiens de FLE

Nous avons conclu, au chapitre 3, qu'il est possible d'interpréter les différentes directives en faveur de la présentation de variétés de français dans l'enseignement du FLE en Norvège, notamment lors de la deuxième année de niveau II (VG2). La question essentielle sur laquelle nous nous pencherons maintenant est celle concernant les pratiques. En d'autres termes, nous viserons à trouver des réponses à notre question de recherche, à savoir *dans quelle mesure et comment traite-t-on des variétés de français hors de France en classe de FLE en Norvège?*

De manière générale, les manuels scolaires occupent une place centrale dans le cadre de l'enseignement à l'école norvégienne. Outre les directives, les manuels jouent alors un rôle décisif concernant les thématiques et les aspects abordés en classe (Utdanningsdirektoratet, 2005). Les classes de langue, y compris celle de français, ne sont pas une exception, comme l'a démontré le rapport de Speitz et Lindemann (2002). À notre connaissance, il n'y a cependant pas de travaux de recherche sur l'usage des manuels en classe de langue en Norvège depuis que la nouvelle réforme, LK06, est entrée en vigueur. Il n'empêche que l'on continue de souligner la position dominante dont bénéficient les manuels dans l'enseignement des langues étrangères (cf. Haukås & Vold, 2012 ; Lund, 2012). Nous pouvons alors déduire que les manuels destinés à des cours de FLE en Norvège constituent toujours le support didactique le plus répandu et le plus utilisé à travers les différentes classes de français du pays. Puisque le but de ce présent travail est avant tout de découvrir le traitement de la variation diatopique en classe de FLE de manière générale, et non du point de vue des pratiques d'un enseignant particulier, il nous semble alors légitime de mettre l'accent sur l'étude de manuels actuels dans l'enseignement du français en Norvège.

Nous nous sommes penchée sur deux manuels de FLE largement utilisés lors de la deuxième année au niveau II du français, donc en classe de VG2. Il s'agit des manuels *Contours* (Ankerheim & Lokøy, 2007; 2009) et *Enchanté 2* (Hønsi, Kjetland & Liautaud, 2007; 2013), qui comprennent deux éditions chacun. *Contours* et *Enchanté 2* abordent tous les deux la thématique du monde francophone. Cette thématique vise naturellement à présenter quelques aspects de la diversité culturelle francophone aux élèves. Mais est-ce que leur présentation de cette diversité s'accompagne d'une présentation de la diversité linguistique du français ? C'est ce que nous allons vérifier dans ce chapitre.

Dans un premier temps, nous proposerons un exposé général sur les manuels. Nous examinerons, dans un deuxième temps, *Contours* et *Enchanté 2* par rapport à leur traitement de l'espace francophone, notamment dans leur choix des régions francophones présentées et dans les aspects envisagés. Cette étude nous permettra d'entrer dans le vif du sujet, à savoir *dans quelle mesure et comment les manuels présentent-ils le français tel qu'il est parlé dans les régions francophones en question?* Nous terminerons ce chapitre par une analyse approfondie, au niveau lexical et phonologique, d'un texte tiré du manuel *Enchanté 2* qui représente le français québécois. Cette analyse a pour objectif de déterminer cette représentation d'une variété de français hors de France est satisfaisante et appropriée pour sensibiliser les élèves à la variation diatopique du français.

## 4.1 Présentation générale des manuels

Les manuels sélectionnés, *Contours* et *Enchanté 2*, sont tous les deux adaptés au programme des langues étrangères du LK06 et visent le niveau II. *Enchanté 2* est conçu pour la deuxième année du niveau II, alors que *Contours* couvre les deux années d'apprentissage du niveau II. Dans le guide pédagogique de *Contours*, les auteurs soulignent avoir envisagé le traitement du chapitre sur le monde francophone au début de la deuxième année du niveau II.<sup>37</sup> En d'autres termes, les deux manuels s'accordent alors sur la phase d'apprentissage appropriée pour aborder la thématique de l'espace francophone.

La deuxième année du niveau II, en classe de VG2, coïncide alors avec le moment que nous avons déduit comme étant propice pour introduire des variétés de français hors de France aux élèves. C'est effectivement une coïncidence car la classe de VG2 n'était pas particulièrement visée lors de notre sélection de manuels. Notre première démarche pour sélectionner les manuels à étudier consistait à examiner le traitement de la thématique du monde francophone de plusieurs manuels, destinés à différents niveaux et classes. Le choix de *Contours* et d'*Enchanté 2* s'est imposé de lui-même, puisque ce sont ces deux ouvrages qui abordent la thématique du monde francophone de façon beaucoup plus approfondie en comparaison avec des manuels destinés à d'autres niveaux. Grâce à cette coïncidence, nous allons pouvoir vérifier si les auteurs de manuel partagent notre interprétation concernant la phase d'apprentissage appropriée pour sensibiliser les élèves à la variation diatopique du français.

---

<sup>37</sup>Guide pédagogique de *Contours nouvelle édition* : <http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9402>: « Il y a certaines activités qui prennent comme point de départ que ce sujet sera traité après les vacances d'été, donc au début de la deuxième année... » (Chapitre 7, notre trad.)

*Contours* et *Enchanté 2* sont constitués tous les deux de plusieurs composantes. D'abord, il y a le manuel de l'élève, qui est organisé autour de différents thèmes culturels. Dans *Contours*, un chapitre correspond à un thème tandis qu'*Enchanté* englobe plusieurs chapitres sous le même thème. Par exemple, pour le thème du monde francophone, *Contours* traite différentes régions francophones dans le même chapitre à la différence d'*Enchanté*, où le thème de la francophonie comprend trois chapitres présentant chacun une région ou aire francophone. Dans les deux manuels, chaque chapitre comprend des textes, de genres et longueurs divers, auxquels s'ajoutent souvent des fichiers sonores (CD audio), des exercices portant sur les textes et sur des aspects grammaticaux ainsi que d'autres activités orales et écrites. *Contours* et *Enchanté 2* s'accompagnent aussi d'un site Internet où l'on trouve la plupart des fichiers sonores, des activités interactives de vocabulaire, de grammaire et de prononciation ainsi que des liens vers des sites Internet relatifs à chaque chapitre.<sup>38</sup> On peut aussi y consulter le guide pédagogique destiné à l'enseignant.

Notre étude portera principalement sur les textes présentés dans le manuel de l'élève d'*Contours* et d'*Enchanté 2*. Si les textes écrits vont nous permettre d'apercevoir la variation diatopique sur le plan lexical et morphosyntaxique, les fichiers audio, eux, sont importants pour découvrir la présence des traits régionaux au niveau de la prononciation. Comme déjà souligné au chapitre 2, le lexique et la phonologie sont les deux domaines de l'analyse linguistique les plus mis en évidence dans la variation diatopique. Nous pouvons alors nous attendre à ce que la majorité des variantes diatopiques trouvées dans les manuels relèvent de ces deux domaines. Nous jetterons également un regard sur le guide pédagogique de l'enseignant pour avoir une idée des objectifs visés ainsi que sur les liens Internet proposés par les manuels pour les chapitres sur le monde francophone. Nous verrons si ces liens donnent des possibilités aux élèves de « rencontrer une langue authentique », pour reprendre les termes du programme du LK06, de communauté(s) francophone(s) hors de France.

---

<sup>38</sup> Le site de *Contours nouvelle édition* (2009):

[http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=10750&redirect\\_from\\_tibet=true](http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=10750&redirect_from_tibet=true)

Le site d'*Enchanté 2* (2007) : <http://enchante2.cappelendamm.no/>

Le site d'*Enchanté 2 – version 2* (2013) : <http://enchante2-versjon2.cappelendamm.no/>

## 4.2 Les manuels *Contours* et *Enchanté 2* et leur présentation du monde francophone

Dans cette partie, nous présenterons notre analyse des manuels de *Contours* et d'*Enchanté 2* par rapport à leur traitement du monde francophone et de variétés de français hors de France. Nous nous concentrerons sur *Contours nouvelle édition* de 2009, puisque c'est cette version qui est actuellement en usage en cours de FLE et qu'elle est quasiment identique à l'édition de 2007 dans son traitement des variétés diatopiques. Nous ajouterons néanmoins un commentaire sur un changement intéressant pour notre propos. Pour le manuel *Enchanté 2*, la version de 2007 et celle de 2013 sont toutes les deux, à l'heure actuelle, encore en usage en classe de français. De plus, il y a eu des modifications considérables pour la présentation du monde francophone dans l'édition de 2013 par rapport à la version de 2007. Il nous semble alors important de présenter ces deux éditions séparément. Nous commencerons par proposer une vision d'ensemble du traitement du monde francophone par le manuel *Contours* avant de nous tourner vers les deux éditions d'*Enchanté 2*.

Cette vue générale de chaque manuel consistera à montrer les régions et aires francophones auxquelles les manuels prêtent attention ainsi que la manière dont ils présentent ces différentes régions en question. Quant à ce dernier point, il s'agit entre autres de mettre à jour les principaux aspects ou thèmes culturels et linguistiques qui prédominent dans les textes sur les différentes régions. En ce qui concerne la dimension linguistique, nous regarderons s'ils présentent d'une manière ou d'une autre la réalité langagière du français dans ces régions. Nous considérons également les types de texte utilisés pour présenter les régions francophones dans le but de réfléchir autour de la question de types de texte appropriés pour sensibiliser les élèves à la variation diatopique.

À la fin de cette partie, nous proposerons une sorte de synthèse du traitement du monde francophone par l'ensemble des manuels étudiés en mettant l'accent sur la question de la présentation de variétés de français hors de France. Puisque notre étude vise une description générale de l'approche de l'espace francophone des manuels, nous n'entrerons pas dans les détails des différents textes. Pour plus d'informations sur les textes, nous renvoyons à



l'annexe A, dans laquelle nous proposons une description brève de l'ensemble des textes étudiés dans chaque manuel, catégorisés en fonction de région ou aire francophone.<sup>39</sup>

#### 4.2.1 Le monde francophone selon *Contours*

Dans le manuel *Contours* (2009), les cinq grandes aires francophones se trouvent représentées à travers les différents textes du chapitre 7, « Le monde francophone », comme le montre l'annexe A. Le manuel met néanmoins l'accent sur trois régions francophones, la Guadeloupe, en particulier, en plus du Québec et du Sénégal, représentatives de trois grandes zones francophones : les DROM ou la francophonie créolophone, l'Amérique du Nord et l'Afrique subsaharienne. Afin d'avoir une idée des éléments de l'espace francophone auxquels les auteurs du manuel *Contours* accordent une importance, nous proposons de rassembler les principaux aspects soulevés par les textes, d'un côté, du point de vue culturel et de l'autre, du point de vue linguistique, en commençant par le côté culturel.

L'un des aspects culturels qui domine la présentation des régions francophones, notamment les trois régions principales, est l'histoire. *Contours* insiste sur leur histoire coloniale et présente, par exemple, quelques événements, faits, dates et personnes qui ont marqué la Guadeloupe (C4), le Québec (C12) ou l'Afrique subsaharienne (C17). Dans le guide pédagogique,<sup>40</sup> les auteurs expliquent qu'ils ont choisi une approche historique de l'espace francophone car l'objectif visé est que « les élèves acquièrent des connaissances *sur* le monde francophone, apprennent *où* l'on parle français dans le monde et *pourquoi* » (notre trad., nous soulignons). À part les aspects historiques, ces textes, qui sont de nature descriptive et factuelle, permettent également aux élèves d'acquérir des informations factuelles sur les différentes régions, par exemple sur la population (le nombre d'habitants, l'ethnie), sur la géographie et le climat. Les auteurs de *Contours* semblent ainsi avoir mis l'accent sur l'objectif de compétence du LK06 qui vise à ce que les élèves soient capables d'« expliquer des aspects de la géographie et de l'histoire du territoire cible » (cf. *infra* 3.2.1).

Le manuel aborde aussi les régions francophones selon une perspective touristique, intégrée dans le texte factuel pour le cas du Québec (C12), dans une affiche touristique pour la Guadeloupe (C7), dans un document fabriqué présentant un programme de séjour au Sénégal

---

<sup>39</sup> Dans l'annexe A, chaque texte a été attribué une appellation que nous utiliserons pour faire référence aux textes. Les textes du *Contours* commencent par un C, plus un chiffre, ceux d'*Enchanté 2* (2007– version 1), EV1 et pour la version 2 d'*Enchanté* (2013), c'est EV2.

<sup>40</sup> Le guide pédagogique se trouve sur le site du manuel dans *Lærersider*: [www.gyldendal.no/contours](http://www.gyldendal.no/contours)

(C20) et dans un dialogue intitulé « Les vacances dans un pays francophone » (C3). Ces textes décrivent ce que l'on peut y découvrir ainsi que les visites et les activités de loisir à faire. On présente également la cuisine créole et le plat national de la Guadeloupe, le Colombo (C6).

En plus des textes factuels et descriptifs, les textes littéraires jouent un rôle considérable pour représenter la culture des régions et aires francophones dans *Contours*. À l'exception de l'Europe francophone, la présentation de chaque aire comprend un texte littéraire écrit par un auteur francophone de l'aire en question. Il s'agit d'une nouvelle pour le cas de Guadeloupe (C8) ou d'un poème pour chacune des autres aires (C13 ; C19 ; C23). Les poèmes sont des documents authentiques, qui reprennent, en général, des idées évoquées dans les textes factuels, tandis que l'extrait de la nouvelle de Gisèle Pineau, « La vie-carnaval », qui illustre la Guadeloupe, notamment sa tradition de carnaval et des aspects de sa vie sociétale, est un document didactisé, avec quelques parties du texte original effacées.

En examinant les liens Internet proposés sur le site du *Contours*, on se rend compte que la majorité de ces pages Internet permettent d'approfondir la connaissance sur les phénomènes culturels présentés dans le manuel de l'élève, c'est-à-dire la littérature et le tourisme ainsi que des informations factuelles sur les régions (histoire, géographie, etc.). Seul le site Internet de TV5 monde propose des sources orales, mais il n'y a aucune suggestion ou directive de la part des auteurs du manuel quant à l'activité ou le document à exploiter.

Si le manuel *Contours* accorde une importance à plusieurs aspects culturels du monde francophone, il n'y a cependant pratiquement rien sur la langue. *Contours* se limite à aborder brièvement la situation linguistique des régions francophones en focalisant sur le statut et les fonctions que le français occupe au sein de ces communautés, comme langue officielle et/ou langue maternelle. La situation linguistique de l'espace francophone est présentée de manière générale par le texte C1 et la carte du monde francophone (C2). D'autres textes évoquent ce thème lors de la présentation d'une région particulière, par exemple dans les petits textes sur la Suisse (C9), la Belgique (C11) et le Maghreb (C23). Le manuel mentionne aussi la présence des langues locales.

Une langue locale est particulièrement mise en valeur dans *Contours*. Il s'agit du créole guadeloupéen, qui est décrit brièvement en termes de quelques traits et d'exemples dans le texte C5. Dans la nouvelle « la vie-carnaval », on trouve aussi deux énoncés en créole ainsi

qu'une variante lexicale de la variété de français de Guadeloupe, *chabin* (la BDLP).<sup>41</sup> Néanmoins, la lecture de la nouvelle se fait en français standard, donc il n'y a pas de traits de cette variété au niveau de la prononciation. C'est d'ailleurs le cas pour l'ensemble des fichiers audio qui accompagnent les différents textes.

Il est clair que *Contours* ne vise pas à sensibiliser les apprenants à la variation diatopique du français hors de France. Nous avons toutefois relevé deux variantes lexicales de la variété de français québécois (FQ ci-après), à savoir *canotage* et *arrêt*. *Canotage* est une dérivation du verbe *canoter* provenant du nom *canot*, qui signifie *canoë* en français de référence (FR). Si le mot *canot* existe en FR, bien que son usage soit rare, il ne renvoie pas au même type de bateau (*Usito*).<sup>42</sup> *Canotage* est donc une innovation sémantique du fait que sa signification est différente en FR et en FQ. Dans l'édition de *Contours* de 2009, ce mot apparaît uniquement dans la liste du vocabulaire du texte sur le Québec (C12), traduit en norvégien par *kanopadling* qui signifie « faire du canoë » en FR. C'est donc bien dans le sens du FQ que le manuel emploie le lexème de *canotage*. Cependant, c'est le terme *canoë* qui est utilisé dans le texte même, tandis que dans la version de 2007, il est présent à la fois dans le texte et la liste du vocabulaire. Le fait que cette variante a été remplacée dans le texte de 2009 semble indiquer que ce québécoïsme s'y est introduit par erreur dans la version de 2007. Une erreur que les auteurs semblent avoir voulu corriger dans la nouvelle version en oubliant toutefois de l'effacer de la liste du vocabulaire.

Le lexème *arrêt* figure sur une photo d'un panneau de circulation. C'est une variante lexicale propre au FQ car en France, c'est le mot anglais *stop* qui est utilisé sur ces panneaux. Dans le manuel, cette photo ainsi que quatre autres ont été choisies comme support visuel pour une activité de l'expression écrite (C15).<sup>43</sup> La deuxième variante québécoise n'est alors pas là par hasard, ce qui semble être le cas pour la première. Cependant, le manuel ne propose pas de commentaire sur l'emploi du terme *arrêt*. Autrement dit, si la photo avec le panneau d'arrêt pourrait être un moyen pour introduire l'aspect variationnel du français de Québec en classe, cela dépend totalement de l'enseignant et/ou du regard attentif et curieux des élèves.

Après cette vue générale du traitement du monde francophone de *Contours*, nous sommes alors amenée à la conclusion suivante : ce manuel a pour objectif d'enseigner différents

---

<sup>41</sup> Cette variante est présente dans le texte original. Le manuel propose une traduction en norvégien du terme (« person med negroide trekk, men lys hud » p. 217), mais il ne précise pas que c'est une variante.

<sup>42</sup> *Usito*: "**canot**" qui signifie « barque » en FR : <https://www.usito.com/dictio/#canotage.ad%C2%A4>

<sup>43</sup> Cet exercice est nouveau dans *Contours* (2009) : il s'agit d'écrire une carte postale en s'inspirant des photos.

aspects culturels des régions francophones, entre autres, où l'on parle français et *pourquoi*, mais le côté linguistique, c'est-à-dire *comment* on parle français dans les différents coins du monde est totalement ignoré. Regardons maintenant si cet aspect est souligné dans le manuel d'*Enchanté 2*, en commençant par la version de 2007.

## 4.2.2 Le monde francophone selon *Enchanté 2*

### *Enchanté 2* (2007) – version 1

La première édition d'*Enchanté 2* présente quatre régions francophones, le Canada, l'Algérie, le Cameroun et la Guadeloupe, qui sont représentatives de quatre différentes zones francophones. Les trois premières correspondent à trois chapitres du thème *la francophonie*, tandis que le chapitre sur la Guadeloupe fait partie du thème 1, *Le tour de France des régions*. Nous incluons néanmoins cette région francophone dans notre étude, étant donné que la Guadeloupe se situe hors de l'Hexagone et que sa situation linguistique et culturelle est bien différente de celle de la métropole. Pour donner une vue générale du traitement du monde francophone par ce manuel, nous procédons comme avec *Contours*, c'est-à-dire en examinant d'une part, le point de vue culturel et d'autre part, le point de vue linguistique. Notons que chaque chapitre d'*Enchanté* s'organise de façon identique avec un texte principal, puis trois autres textes qui apparaissent sous les rubriques de *Civilisation*, de *Coin culturel* et de *Pour aller plus loin*. Ces textes abordent alors différents aspects de chaque région.

À l'exception du titre du chapitre « le Canada », les titres des autres chapitres donnent des indications sur les sujets culturels qui sont soulignés dans la présentation de la région francophone en question. En effet, le chapitre intitulé « L'Algérie : colonisation et indépendance » met l'accent sur l'histoire coloniale de l'Algérie et sa société pendant et après la colonisation, par le biais des deux textes principaux du chapitre. Le premier est un texte factuel (EV1-11) et le deuxième, une interview avec un Algérien qui habite en Norvège (EV1-12). En ce qui concerne le texte principal du chapitre sur le Cameroun (EV1-17), il porte sur un aspect sociétal spécifique. Intitulé comme le chapitre, c'est-à-dire « La radio des femmes camerounaises de Mbalmayo », ce texte évoque la condition des femmes au Cameroun à travers l'histoire d'une Camerounaise, présentée par deux personnages du manuel sous la forme d'un exposé scolaire.

Le chapitre sur la Guadeloupe porte essentiellement un regard touristique sur cette île antillaise, indiqué par le titre du chapitre : « Voyage, voyage... ». À travers deux cartes postales (EV1-1), les élèves découvrent la Guadeloupe en tant que destination touristique exotique, comme les endroits à visiter, les spécialités culinaires à déguster et les activités de loisir à faire. La perspective touristique domine également le texte principal du chapitre sur le Canada (EV1-5). Ce texte est un dialogue fabriqué, qui a lieu dans un avion à destination de Québec, entre deux personnages d'origine française et un personnage canadien, Emma. La Québécoise donne aux Français des conseils de tourisme (lieux, activités, plat typique) sur cette province francophone.

Le manuel présente aussi des données factuelles sur la Guadeloupe et le Canada dans les textes parus sous la rubrique de *Civilisation*. Pour la Guadeloupe (EV1-2), on parle de son histoire coloniale et sa diversité ethnique tandis que le texte sur le Québec (EV1-8) donne des informations sur sa géographie, sa population et la ville de Montréal. Nous trouvons également des informations factuelles en termes de nombre d'habitants, faits historiques et localisation géographique dans les textes d'écoute sur le Cameroun (EV1-18), sur la ville de Québec (EV1-6) ainsi que celui sur la ville algérienne d'Oran (EV1-13).

Un autre aspect culturel auquel *Enchanté 2* prête particulièrement attention est la diversité de la musique francophone. En effet, sous la rubrique *Coin culturel*, chaque région ou aire est représentée par une chanson contemporaine, interprétée à l'origine par un chanteur ou groupe de la région en question. Par exemple, pour représenter la Guadeloupe, les auteurs ont choisi « Vive le douanier Rousseau » de La Compagnie Créole (EV1-3) et la chanson « J'erre » de Steve Dumas (EV1-9) pour le Canada. Cependant, les fichiers audio semblent être des reprises des chansons. De plus, la musique traditionnelle de l'Afrique subsaharienne et celle du Maghreb sont également au centre des textes de *Civilisation* (EV1-19 et EV1-14). Pour le texte EV1-14 intitulé « La culture maghrébine en France », on met aussi l'accent sur des spécialités culinaires du Maghreb. Nous y trouvons même une recette de couscous.

Tout comme *Contours*, le manuel utilise aussi des textes littéraires pour représenter la culture d'une région francophone. Pour illustrer la Guadeloupe, les auteurs ont choisi la même nouvelle que *Contours*, « la vie-carnaval », mais l'extrait est ici plus court. Le manuel comprend aussi un extrait du roman *Cette fille-là* de l'auteure algérienne, Maïssa Bey (EV1-16), ainsi trois poèmes des auteurs de l'Afrique subsaharienne (EV1-21).

Une autre ressemblance avec *Contours* concerne les sites Internet proposés dans le guide pédagogique d'*Enchanté 2*. Ici aussi, la grande majorité des sites web proposent des sources écrites et permettent généralement d'approfondir les sujets culturels abordés dans les textes du manuel, tels que l'histoire, la géographie et d'autres informations factuelles sur les régions francophones ainsi que le tourisme, la cuisine, la musique et la littérature.

En revanche, du point de vue linguistique, la première version d'*Enchanté 2* se distingue de *Contours*. Contrairement à ce dernier manuel, *Enchanté* ne se limite pas à mentionner la situation linguistique de différentes régions, mais aborde aussi l'aspect du français parlé hors de France. Cependant, seul un texte du manuel *Enchanté 2* (2007) propose une véritable illustration d'un français extrahexagonal. Il s'agit du dialogue sur le Québec (EV1-5), qui représente la variété de français québécois à travers le discours du personnage canadien. Comme le souligne le guide pédagogique, les auteurs visent à familiariser les élèves à quelques particularités du français québécois.<sup>44</sup> Puisque ce texte fera l'objet d'une analyse approfondie dans la partie 4.3, nous nous bornerons ici à une description brève de l'aspect variationnel du texte, en soulevant des points qui nous seraient utiles ultérieurement.

Sur le plan lexical, nous avons relevé plusieurs variantes québécoises. Le personnage québécois nommé Emma emploie quelques variantes dans son discours et donne aussi des explications et des exemples de particularités lexicales de la variété de français québécois. Par exemple, elle explique le phénomène de calque de l'anglais ainsi que la présence des archaïsmes dans la variété québécoise.<sup>45</sup> En plus des variantes lexicales dans le texte, le manuel propose également en bas du texte, une liste de vocabulaire avec douze mots et expressions du français canadien et leurs équivalents en français de France.<sup>46</sup>

En écoutant le fichier audio, nous enregistrons qu'Emma a un accent non-standard avec un certain nombre de particularités au niveau de la prononciation. Il y a cependant un trait phonologique qui est particulièrement mis en avant dans le fichier audio ainsi que dans le texte écrit. Il s'agit de la prononciation de *moi*, qui figure dans deux occurrences de l'expression de «j'adore ça, *moé* !» (p.77 ; p.78). Les auteurs du manuel ont souligné la prononciation particulière de *moi* à l'écrit par la graphie, *moé*, ce qui correspond à la

---

<sup>44</sup> L'un des objectifs visés par ce texte est que « [les élèves] apprennent aussi un peu sur le français canadien » (p. 13, notre trad.). Le guide pédagogique, *Lærerveiledning*, se trouve en pièce-jointe sur la page du manuel [http://enchante2.cappelendamm.no/c163000/artikkel/vis.html?tid=272179&strukt\\_tid=163000](http://enchante2.cappelendamm.no/c163000/artikkel/vis.html?tid=272179&strukt_tid=163000)

<sup>45</sup> Nous reviendrons sur ces points dans la partie 4.3

<sup>46</sup> La colonne des termes du «français canadien» est représentée par le drapeau du Canada, alors que le drapeau tricolore signale que les termes de l'autre colonne est ceux du «français de France».

transcription phonétique [mwɛ], en plus d'y insérer un commentaire sur ce trait de prononciation dans la marge du texte. A croire le manuel, cette variante phonologique est le trait emblématique par excellence de la variété québécoise. Cette forme ainsi que les autres variantes seront examinées et présentées dans la partie 1.3. Notons que, si ce texte met particulièrement en valeur des variantes au niveau lexical et semble vouloir initier les apprenants aux variations de prononciation, aucune variante morphosyntaxique n'y est présente.

À propos du chapitre sur le Canada, le guide pédagogique propose un lien vers un site Internet, présenté sous le titre : « langue ». Malheureusement, ce site web est introuvable à l'heure actuelle. Mais, nous pouvons néanmoins supposer que la page intitulée *langue* présentait d'une manière ou d'une autre la variété de français québécois, étant donné que les autres pages web proposées par le manuel permettent en général d'approfondir un sujet particulier abordé par le chapitre. Le dialogue ainsi que la présence de ce lien soulignent alors que les auteurs du manuel visent à sensibiliser les élèves au français de Québec.

En revanche, quant au traitement des autres régions francophones, il n'y a pas une telle représentation de la réalité langagière du français. Nous avons toutefois relevés quelques traits du français hors de France dans les autres chapitres, notamment sur le plan lexical. Par exemple, dans le texte sur la culture maghrébine (EV1-14), il y a de nombreux termes d'origine arabe qui appartiennent au champ lexical de la nourriture, par exemple, le *couscous*, le *tagine*, la *harira* et de la musique : le *cheikh* et *cheb*.

Mais peut-on considérer ces lexèmes comme des variantes caractéristiques du français d'Algérie et/ou de Maghreb? Cette question se pose du fait que la majorité des mots d'origine arabe relevés se sont répandus dans la francophonie, et même bien au-delà, notamment les noms des spécialités culinaires, comme en témoignent les dictionnaires. Selon *le Petit Robert* (2013), seuls les termes de *cheikh* et de *cheb* sont considérés comme des variantes diatopiques. La BDLP, de son côté, considère aussi des mots culinaires, par exemple, le *tagine* et la *harissa*, comme des variantes du français d'Algérie.<sup>47</sup> Puisque le taux élevé des termes d'origine arabe constitue une particularité du français parlé au Maghreb et que les termes en question renvoient à une réalité culturelle maghrébine, nous interprétons ces lexèmes comme des variantes du français de cette aire.

---

<sup>47</sup> Commentaire dans la BDLP (Algérie) : « Terme compris du plus grand nombre de francophones mais peu utilisé » <http://www.bdlp.org>

D'autres variantes, aussi chargées d'un poids culturel de la communauté francophone en question, se trouvent dans les textes littéraires. Par exemple, le lexème *youyou*, relevé de l'extrait du roman de Maïssa Bey, est une onomatopée de l'arabe dialectale désignant le « cri [...] poussé par des femmes lors des fêtes, des enterrements, des occasions solennelles » (la BDLP). Il y a aussi la variante *chabin* de l'extrait de « la vie-carnaval » qui renvoie à une réalité culturelle de Guadeloupe. Mais, en dehors du lexique, il n'y a rien dans les textes du manuel évoquant le français tel qu'il est parlé en Algérie, au Cameroun ou en Guadeloupe.

Quant aux fichiers audio qui accompagnent ces textes, ils relèvent tous du français de référence, sauf un. Il s'agit du fichier sonore de l'interview intitulée « Un Algérien en Norvège » (EV1-12). Dans le guide pédagogique, on souligne que cette interview est *authentique*. Le terme *authentique* semble ici renvoyer au fait qu'ils ont interviewé une personne réelle, d'origine algérienne, et non dans le sens de document authentique. Le texte lui-même semble plutôt être de nature didactisée. Le discours du locuteur algérien donne l'impression d'être déjà préparé, probablement préalablement écrit et lu dans le fichier audio. Son discours est organisé de façon cohérente et manque de spontanéité et de marqueurs de l'oralité typiques pour une interview comme des hésitations, faux départs, silences, etc. De plus, il semble probable que le locuteur algérien sait que l'interview est faite pour des fins pédagogique, dans le cadre de l'enseignement du français, et adapte, par conséquent, sa façon de parler pour convenir à des apprenants du FLE.

Dans un tel texte didactisé qui, par surcroît, met l'accent sur le contenu exprimée par le locuteur algérien, et non sur la forme, il n'est pas étonnant que nous n'ayons relevé que très peu de traits de la variété du français d'Algérie et que ces traits apparaissent uniquement dans le fichier audio. Nous reconnaissons cette variété surtout par l'intonation du locuteur, qui est particulièrement marquée. Sa réalisation du /r/ dans certaines positions semble aussi être typique pour beaucoup de locuteurs de cette variété, mais ce trait est cependant moins mis en évidence. De manière générale, on peut alors dire que le fichier audio permet de confronter les élèves à un accent non-standard, notamment au niveau de l'intonation. Mais sur les autres plans linguistiques, le langage du locuteur algérien est relativement standardisé. Certes, l'aspect variationnel du français n'est pas souligné dans ce texte, mais les auteurs du manuel laissent néanmoins la parole à un locuteur réel de la francophonie hors de France, qui plus est, n'a pas le français comme langue maternelle.



Signalons un dernier point concernant les fichiers audio avant de nous tourner vers la deuxième édition d'*Enchanté 2*. Seuls l'interview du locuteur algérien et le dialogue avec le personnage québécois laissent paraître des traits diatopiques au niveau de la prononciation. Ce que ces deux textes ont en commun, c'est qu'ils donnent la parole aux locuteurs locaux, fictifs ou réels. De plus, ces textes mettent en scène des genres oraux (conversation et interview) et visent, dans une certaine mesure, à représenter la langue parlée. Ce genre de textes semble alors particulièrement approprié pour présenter la variation diatopique de différents domaines de l'analyse linguistique dans le cadre de l'enseignement du FLE.

### ***Enchanté 2 (2013) – version 2***

Nous allons maintenant examiner la présentation du monde francophone de la nouvelle édition d'*Enchanté 2* ainsi que les modifications qui ont été effectuées par rapport à la première édition. Cette nouvelle édition se distingue de la première version à plusieurs égards, notamment en termes de chapitres et textes et de régions et aires francophones représentées. Avant de nous pencher sur les changements du point de vue linguistique, nous présenterons d'abord les modifications concernant le traitement des régions et des aspects culturels.

Tout comme la version de 2007, cette édition présente le Québec, l'Algérie et le Cameroun, mais ici, l'Algérie et le Cameroun sont englobés dans le même chapitre : « l'Afrique francophone », et non dans deux chapitres distincts. La fusion de ces deux chapitres se fait particulièrement sentir au niveau des textes. Par exemple, le texte principal (EV2-8) reprend l'histoire de la Camerounaise du EV1-17 et dresse également le portrait d'un immigrant algérien en France. Présenté sous forme de projet scolaire, ce texte évoque les mêmes thèmes que dans la première édition, comme la condition féminine au Cameroun, la situation d'Algérie pendant et après la colonisation, la relation entre la France et l'Algérie, mais de façon narrative et moins détaillée que dans la précédente. De même, nous retrouvons le thème de la musique africaine francophone dans le texte de *Civilisation* (EV2-9), mais dans la nouvelle version, la partie sur la musique du Maghreb (EV1-14) a été intégrée dans le texte (EV1-19), présentant les aires musicales d'Afrique subsaharienne. En matière de texte littéraire, les auteurs ont placé sous la rubrique de *Coin culturel* trois poèmes des auteurs de l'Afrique subsaharienne (EV2-10) dont deux étaient déjà dans le manuel de 2007.

Quant au chapitre sur le Canada, il ressemble à celui de la version de 2007, avec quelques modifications toutefois. Le texte factuel nommé « Le Québec » (EV2-5) a été allongé et

légèrement restructuré. En plus des données sur le Québec (la géographie, la population) et sur Montréal (par exemple, des lieux et activités touristiques), le texte modifié aborde aussi des nouveaux aspects, telle que l'histoire du Québec et de Montréal. Les auteurs ont aussi remplacé la chanson de Steven Dumas (EV1-9) par la chanson de Robert Charlebois « Je reviendrai à Montréal » (EV2-7). En ce qui concerne le dialogue entre les deux Français et le personnage québécois (EV1-5), le texte lui-même a seulement été légèrement modifié alors que le fichier audio du dialogue a subi un changement significatif (cf. EV2-4).

Une autre modification importante à mentionner concerne la présentation des pays francophones en Europe, une aire qui n'est pas traitée dans l'ancienne version. En revanche, la nouvelle version ne présente pas la Guadeloupe, ni un autre DROM. Le texte principal du chapitre « Voyage à travers l'Europe francophone » présente la Belgique, le Luxembourg, la Suisse et le Monaco (EV2-1). Sous forme de blog de voyage, deux lycéens français donnent des informations factuelles sur ces pays (villes, système politique), mais l'accent est mis sur l'aspect touristique (lieux touristiques, spécialités culinaires, etc.). Les autres textes du chapitre sont de nature factuelle. Le texte de *Civilisation* (EV2-2) porte sur trois personnages célèbres d'Europe francophone et le texte de *Coin culturel* (EV2-3) présente très brièvement l'Art nouveau, du point de vue architectural, des constructions de l'Art nouveau à Bruxelles et deux grands architectes belges.

Pour résumer, la nouvelle version d'*Enchante 2* représente quatre aires francophones : l'Europe hors de France, l'Amérique du Nord, l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord. Le nombre de textes a été réduit dans cette édition en effaçant la rubrique *Pour aller plus loin* et en fusionnant les chapitres sur le Cameroun et l'Algérie. Il s'ensuit que le manuel de 2013, comparé à celui de 2007, aborde certains aspects de façon moins approfondie ou pas du tout, par exemple, la cuisine maghrébine. Sinon, du point de vue culturel, nous retrouvons essentiellement les mêmes aspects que dans la première édition : des données factuelles sur l'histoire, la géographie, la société des régions francophones ainsi que des aspects touristiques et les expressions culturelles telles que la musique et la littérature. *Enchanté* de 2013 accorde cependant moins d'importance à la littérature et à la musique que l'édition précédente. Seul le chapitre sur l'Afrique comprend des textes littéraires (trois poèmes) et quant à la musique, il n'y a qu'une chanson pour représenter une région (le Canada), en plus d'un texte factuel décrivant la diversité de la musique africaine francophone.

Du côté linguistique, il y a eu des modifications considérables pour notre propos. Dans *Enchanté* de 2007, nous avons relevé quelques variantes lexicales du français d'Algérie, des mots d'origine arabe ainsi qu'une variante guadeloupéenne dans l'extrait de « la vie-carnaval ». Étant donné que les textes où l'on trouvait ces mots ont été supprimés de l'édition de 2013 (EV1-14 ; EV1-16), les variantes n'y sont pas non plus. Quant au champ lexical de la musique, il y a toujours la variante algérienne, *cheb*, en plus de toutefois deux nouveaux lexèmes désignant des instruments d'origine africaine, à savoir le *djembé* et le *balafon* (EV2-9), qui renvoient à la culture africaine.

En ce qui concerne le dialogue avec le personnage québécois (EV2-4), la variation lexicale du français québécois (FQ) est toujours mise en valeur. En plus des variantes que l'on trouve dans la version de 2007, on a également ajouté *fin de semaine* aux exemples des calques de l'anglais. Dans la nouvelle édition, on met également plus en avant la variante *magasiner*. Ici, elle apparaît non seulement parmi les exemples des calques, mais aussi dans l'énoncé : « Tu sais qu'au Québec on ne dit pas « faire du shopping » mais « magasiner » ? » (p.31) ainsi que dans la liste des termes québécois. Le lien Internet proposé dans le guide du manuel portant le nom de « Lexique français québécois »<sup>48</sup> souligne aussi que c'est la variation lexicale du FQ qui est au centre des préoccupations des auteurs.

L'aspect variationnel du français, du point de vue lexical, est également évoqué dans le texte principal du chapitre sur l'Europe francophone (EV2-1). Dans la partie sur la Belgique, une variante lexicale belge est explicitée dans les lignes suivantes: « Dans les restaurants, les serveurs disent « s'il vous plaît » quand ils apportent les plats » (p.13). En précisant le contexte de la locution *s'il vous plaît*, les auteurs soulignent que cette expression prend un autre sens qu'en français de référence (FR). En effet, lorsqu'un locuteur belge utilise *s'il vous plaît* en présentant quelque chose, cette locution signifie «voici, voilà » en français de Belgique (*Le Petit Robert*, 2013, p.1920), alors qu'en FR, c'est une formule de politesse qui s'ajoute généralement à un ordre ou une demande. En d'autres termes, cette variante belge est une innovation sémantique (la BDLP).<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Le lien renvoie à un article sur Wikipédia : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Lexique\\_du\\_fran%C3%A7ais\\_qu%C3%A9bécois](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lexique_du_fran%C3%A7ais_qu%C3%A9bécois) . On peut noter que Wikipédia propose un article plus général sur le français québécois présentant aussi la variation morphosyntaxique et phonologique: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais\\_qu%C3%A9bécois](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_qu%C3%A9bécois)

<sup>49</sup> La BDLP: *s'il vous plaît*: <http://www.bdlp.org/fiche.asp?no=3201&base=BE>

Cependant, si l'aspect variationnel est évoqué dans ce texte, il n'est pas particulièrement mis en valeur. En effet, à part la citation du belgicisme dans le texte, cette variante n'est pas commentée, ni traduite ou visée dans un exercice dans le manuel. Le texte ne présente pas non plus d'autres variantes régionales du français européen, pas plus qu'il ne laisse la parole aux locuteurs locaux. De surcroît, si le guide du manuel suggère un site web pour connaître plus de variantes du français québécois, il ne propose cependant aucun lien Internet sur le lexique du français en Belgique ou sur d'autres variétés de français en Europe hors de France. Autrement dit, bien qu'*Enchanté 2* de 2013 donne un exemple d'une variante lexicale belge, les auteurs ne mettent pas l'accent sur l'aspect variationnel du français en Europe, comme ils le font avec la variété québécoise.

Les auteurs ont probablement choisi de présenter cette variante pour des raisons touristiques, comme c'est un belgicisme que les touristes en Belgique sont susceptibles de rencontrer. Des variantes de ce genre nous semblent tout à fait utiles pour des apprenants de FLE et peuvent convenir pour une première initiation à une variété de français. Mais pour que l'aspect linguistique du français en Belgique soit vraiment mis en évidence en classe, il ne suffit pas de citer une seule variante lexicale. Nous pouvons toutefois imaginer qu'il y ait des enseignants qui s'inspirent justement de cette variante pour approfondir le sujet sur le français belge. Dans cette optique, un enseignant peut, par exemple, présenter aux élèves d'autres belgicisms de ce genre, tels que *septante* et *nonante* et les noms de repas des Belges, qui *déjeunent* le matin, *dînent* le midi et *souper* le soir, en soulignant que ces variantes sont partagées par d'autres communautés francophones comme la Suisse et le Canada. Ce que les élèves acquièrent sur les français en Europe dépend alors essentiellement des enseignants.

Il y a aussi eu des changements qui affectent l'aspect variationnel du point de vue de la prononciation. En écoutant l'ensemble des fichiers sonores du thème de monde francophone de la présente édition, nous remarquons qu'ils ne relèvent que du français standard, tandis que les fichiers audio de la version de 2007 confrontent les élèves au moins à une intonation algérienne (EV1-11) et un accent non-standard pour représenter la variété québécoise (EV1-5). L'interview avec l'Algérien a été supprimée de cette présente version, il n'est alors guère étonnant que la voix réelle de ce locuteur algérien ait disparu aussi. Et, bien que la nouvelle version présente aussi un Algérien, cette présentation est faite par le biais d'un texte de nature narrative (EV2-8), raconté par un personnage français du manuel. Contrairement à l'interview, ce type de texte ne laisse alors pas la parole à l'individu algérien.

Les seuls textes d'*Enchanté 2* de 2013 qui donnent la parole, à l'écrit, aux locuteurs locaux, réels ou fictifs, sont les textes authentiques, la chanson de R. Charlebois (EV2-7) et les poèmes africains (EV2-10), ainsi que le dialogue fabriqué sur le Québec (EV2-4). Le fichier audio de la chanson présente une lecture de la chanson par une voix féminine relevant du français standard. La récitation des poèmes des écrivains africains est également faite à travers le français de France. Cette opposition entre le fichier sonore et le texte authentique devient surtout frappante pour les poèmes, compte tenu de leur contenu, ce qu'illustre, par exemple, le poème intitulé « Poème à mon frère blanc ».

Ce qui surprend le plus, c'est cependant le fichier audio qui accompagne le dialogue sur le Québec (EV2-4). Contrairement à la version de 2007, l'accent du personnage québécois s'aligne sur le français de référence, hormis une chose: la prononciation [mwɛ] de *moi*.<sup>50</sup> Dans une communication personnelle, la rédactrice d'*Enchantée 2* de 2013, Kristin Abildsnes, explique que la compagnie engagée pour faire les fichiers sonores du manuel n'avait plus à sa disposition une locutrice du Québec. Abildsnes reconnaît que le mieux aurait été d'avoir une locutrice de cette région, mais pour des raisons de temps et de coût, ils se sont contentés d'une locutrice française (Abildsnes, communication par courrier électronique, 02.12.2014). Soit. Il n'y a cependant aucune remarque précisant ce fait, ni dans le manuel, ni dans le guide pédagogique ou sur la page web du manuel. En d'autres termes, les auteurs passent sous silence que l'édition de 2013 représente la prononciation de la variété de français québécois à travers le français standard, à l'exception de la prononciation particulière de *moi*. Ce trait de prononciation est ainsi davantage souligné dans cette version que dans celle de 2007.

Pour résumer, les auteurs d'*Enchanté 2* ont radicalement modifié l'aspect linguistique dans la nouvelle édition de 2013. Si le manuel prête toujours attention au côté variationnel du français, au moins en ce qui concerne le français québécois en plus d'une variante de la variété belge, c'est uniquement du point de vue lexical hormis un trait phonologique. Cette édition représente le français québécois comme du français standard qui contient toutefois un seul trait au niveau de la prononciation et plusieurs variantes sur le plan lexical. À notre avis, une telle représentation d'une variété de français donne une image incorrecte de la réalité des pratiques langagières aux apprenants et par conséquent, elle ne nous semble pas appropriée, ni satisfaisante dans l'optique de sensibiliser les élèves à la variation diatopique, ou tout simplement, de les confronter à la réalité langagière du français.

---

<sup>50</sup> Il y a toujours un commentaire sur cette prononciation dans la marge du texte (voir partie 4.3).

### 4.2.3 Synthèse de la présentation du monde francophone des manuels

<b>Aires francophones</b>	<b><i>Contours</i> (2007; 2009)</b>	<b><i>Enchanté 2</i> (2007)</b>	<b><i>Enchanté 2</i> (2013)</b>
<b>L'Europe</b>	<b>La Belgique et la Suisse</b>	-	<b>La Belgique, le Luxembourg, la Suisse, le Monaco</b>
Aspects culturels	Faits, blagues sur les Belges	-	Tourisme, faits, personnages célèbres, style artistique
Aspects linguistique	Situation linguistique	-	Situation ling. Une variante lexicale du français belge
<b>L'Amérique du Nord</b>	<b>Le Québec</b>	<b>Le Québec</b>	<b>Le Québec</b>
Aspects culturels	Faits, histoire, géographie, tourisme	Faits, histoire, géographie, villes, tourisme, musique	Faits, histoire, géographie, villes, tourisme, musique
Aspects linguistiques	Situation linguistique	Le français québécois (prononciation et lexique)	Le français québécois (lexique et un trait phon.)
<b>Les DROM</b>	<b>La Guadeloupe</b>	<b>La Guadeloupe</b>	-
Aspects culturels	Faits, histoire, tourisme, cuisine, littérature	Tourisme, faits, histoire, musique, littérature	-
Aspects linguistiques	Le créole guadeloupéen Une variante lexicale	Situation ling. Une variante lexicale	-
<b>L'Afrique du Nord</b>	<b>L'Algérie, la Tunisie, le Maroc</b>	<b>L'Algérie</b>	<b>L'Algérie</b>
Aspects culturels	Histoire, littérature	Histoire coloniale, société, la musique, cuisine, littérature	histoire, immigration, musique
Aspects linguistiques	Situation linguistique	Situation linguistique Variation (intonation)	
<b>L'Afrique subsaharienne</b>	<b>Le Sénégal</b>	<b>Le Cameroun</b>	<b>Le Cameroun</b>
Aspects culturels	Faits, histoire, tourisme, littérature	La condition des femmes, faits, histoire, musique, littérature	condition des femmes, musique, littérature
Aspects linguistiques	Situation linguistique (Langues parlées)		

**Tableau 3**

Le Tableau 3, ci-dessus, résume le traitement de l'espace francophone par *Contours* et les deux éditions d'*Enchanté 2*. Les aspects culturels présentés dans les deux manuels correspondent largement au programme du LK06. *Contours* et *Enchanté* prêtent tous les deux attention à l'histoire et la géographie des régions francophones en question et représentent la diversité culturelle du monde francophone à travers des expressions culturelles comme la musique et la littérature. Nous avons également vu qu'ils portent un regard touristique sur le monde francophone et abordent aussi certaines traditions et coutumes des régions, en particulier des spécialités culinaires.

Or, si leur présentation du côté culturel de l'espace francophone donne l'impression d'être relativement coordonné et organisé, il n'y a pas de véritable politique pour présenter les différentes régions francophone d'un point de vue linguistique. Concernant la première partie de notre question de recherche, c'est-à-dire *dans quelle mesure traite-on des variétés de français hors de France dans les manuels de FLE ?*, nous avons pu constater que, de manière générale, les manuels étudiés traitent très peu, voire pas du tout, des variétés de français extrahexagonales. Il y a cependant une différence significative entre les manuels. Les versions d'*Enchanté 2* prêtent toutes les deux attention à la variété de français québécois. Dans ce sens, ce manuel correspond à notre interprétation quant à la phase d'apprentissage pour commencer à familiariser les élèves à la variation diatopique. *Contours*, au contraire, ignore totalement cet aspect de la langue. Paradoxalement, ce manuel est le seul à présenter quelques traits et exemples du créole guadeloupéen, sûrement pour le côté exotique, mais quand bien même.

Puisque le dialogue sur le Québec (EV1-5 ; EV2-4) est l'unique exemple des manuels proposant une véritable illustration d'une variété de français, il est alors le seul qui permet réellement d'examiner la deuxième partie de notre question de recherche : *comment les manuels présentent-ils le français tel qu'il est parlé hors de France ?* Pour l'instant, nous n'avons répondu que partiellement à cette question en soulignant que la variété de français de Québec est présentée à travers la variation lexicale en particulier et dans une moindre mesure, au niveau de la prononciation, mais pas au niveau de la morphosyntaxe. Dans la partie suivante, nous proposerons une analyse approfondie des variantes lexicales et phonologiques relevés dans ce texte.

### **4.3 Analyse approfondie d'un texte représentant la variété de français québécois**

Si le manuel d'*Enchanté 2* présente quatre différentes aires francophones, la seule aire qui est réellement représentée du point de vue de la langue est l'Amérique du Nord par le biais de la province canadienne francophone, le Québec. Le choix par les auteurs du manuel de familiariser les élèves à la variété de français québécois peut s'expliquer par plusieurs raisons. Comme nous l'avons vu *infra* (cf. 2.2), le Québec est la communauté francophone hors d'Europe où l'on trouve le plus grand nombre de francophones natifs. Le français y occupe le statut de seule langue officielle et remplit également des fonctions vernaculaires. De plus, linguistiquement parlant, la variété de français parlé au Québec se distingue du français de

référence sur plusieurs plans. Pour ces raisons, nous sommes de l'avis des auteurs d'*Enchanté 2* que le français en usage au Québec est un objet d'enseignement digne d'intérêt en classe de français en VG2.

Ce qui nous préoccupe dans cette partie, c'est la représentation que font les deux versions d'*Enchanté 2* du français parlé au Québec. Comme déjà souligné, cette variété est présentée au travers d'un document fabriqué et d'une liste de vocabulaire. De notre point de vue, le fait que le dialogue sur le Québec soit fabriqué ne le rend pas moins intéressant pour autant, bien au contraire. Etant un texte didactisé, il a fait l'objet de plusieurs choix de la part des auteurs. Parmi les nombreux faits de variation du français québécois, les auteurs ont retenu une vingtaine de variantes lexicales et une, phonologique. En nous appuyant sur des études sur le français de Québec, nous cherchons à savoir si les variantes et les particularités sélectionnées peuvent être considérées comme adéquates pour représenter cette variété.

Fox (2002, p.210, notre traduction) propose trois critères qui peuvent nous guider dans l'évaluation des variantes :

1. Les variantes doivent être parmi les plus caractéristiques et les plus fréquentes
2. Les variantes ne doivent pas être considérées comme stigmatisées
3. Les variantes doivent être faciles à comprendre

Le premier critère prend en compte ce que la sociolinguistique a démontrée, c'est-à-dire qu'une variété diatopique fait aussi l'objet de la variation diachronique et de la variation intra- et interlocuteur, du point de vue de la synchronie (chapitre 2). Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un trait est attesté qu'il est forcément typique de la variété diatopique en question. Les variantes à mettre en évidence doivent faire partie des particularités fréquentes, partagés par la majorité des membres de la communauté en question. Comme le souligne le deuxième critère, épilinguistique, il faut aussi prendre en considération l'évaluation des variantes par les locuteurs de la variété et abandonner les variantes qu'ils considèrent comme stigmatisées. Un dernier critère à considérer est relatif au facteur d'apprentissage. Nous le prenons dans le sens que les variantes sont facilement compréhensibles pour les apprenants, par exemple, grâce à leurs connaissances des autres langues, notamment si l'objectif est d'illustrer avec un trait typique de la variété par le biais de cette variante. Le paramètre d'utilité nous semble aussi important à prendre en compte, que les variantes peuvent être considérées comme utiles pour les apprenants de FLE, par exemple, dans l'optique d'un échange potentiel avec un locuteur de Québec.



Un autre point important à considérer est la question de l'authenticité : est-ce que le document du manuel représente les pratiques langagières de la communauté québécoise de façon réelle ? Nous avons déjà soulevé un problème à cet égard concernant le fichier audio de la deuxième édition d'*Enchanté 2*. En utilisant une locutrice française pour faire la voix du personnage québécois, le manuel donne une image faussée du français parlé au Québec. Quant au fichier sonore de la première édition, Emma a certes un accent non-standard, mais il n'est pas conforme à la réalité langagière du français québécois, ce qu'a pu nous confirmer Marie-Hélène Côté, professeure canadienne de linguistique française à l'Université Laval. Sa réaction était sans équivoque : la locutrice qui fait la voix d'Emma dans l'extrait n'est pas une autochtone. Selon Côté, il valait mieux de rien mettre que de proposer une telle représentation de la variété québécoise (communication par courrier électronique).

Afin de pouvoir comparer la voix d'Emma d'EV1-5 avec une locutrice québécoise réelle, Marie-Hélène Côté a enregistré le dialogue. Cet enregistrement portera l'appellation : la version bis d'EV1-5. Côté nous a indiqué qu'elle s'était limitée à des modifications à minima du texte. C'est alors surtout au niveau de la prononciation que la version bis diverge de l'extrait sonore d'*Enchanté* de 2007, même si nous avons trouvé aussi quelques différences lexicales et morphosyntaxiques. Nous prendrons en compte ces écarts dans notre analyse du dialogue, que nous aborderons d'abord du point de vue du lexique avant de nous tourner vers l'aspect phonologique.

### **4.3.2 Étude lexicale**

Nous avons repéré un total de vingt-deux différentes variantes lexicales dans la première version d'*Enchanté 2*, dont douze sont présentées dans la liste du vocabulaire en bas du texte et les dix autres sont intégrées dans le discours du personnage québécois. En plus de ces vingt-deux québécismes, la deuxième édition du manuel a ajouté la variante *fin de semaine* et comporte alors vingt-trois québécismes lexicaux. Comme déjà mentionné, les auteurs mettent particulièrement l'accent sur les écarts lexicaux du français canadien par rapport au français de France. En effet, de nombreuses études confirment que la variation lexicale est une caractéristique très saillante du parler du français de Québec. Les auteurs d'*Enchanté* ont alors eu raison de souligner cet aspect. La focalisation sur le lexique peut aussi s'expliquer par le fait que, traditionnellement, la majorité des descriptions sur cette variété, et sur d'autres, par ailleurs, se bornaient souvent au lexique. De plus, du point de vue didactique, la variation

lexicale est sûrement moins compliquée à traiter en classe que la variation au niveau de la prononciation et de la morphosyntaxe.

Les descriptions portant sur la variété de français québécois classent souvent les québécismes en fonction de leur origine, donc selon une perspective diachronique ou historique. On distingue généralement entre cinq catégories historiques : les *archaïsmes*, les *dialectalismes*, les *anglicismes*, les *amérindianismes* et les *innovations* (cf. Poirier, 1995, p.35). Puisque le texte d'*Enchanté 2* évoque deux de ces catégories, à savoir les archaïsmes et les anglicismes, il nous semble pertinent de présenter les variantes relevées par rapport à cette typologie historique, en commençant par les archaïsmes.<sup>51</sup>

La présence des archaïsmes dans la variété québécoise est explicitée dans le manuel par les termes suivants: « ... on a gardé beaucoup de mots français que vous les Français n'utilisez plus, par exemple blonde pour « petite amie » et char pour « voiture » » (2007, p.78). En effet, en raison de la période d'implantation française au Canada et de son éloignement de la France, le parler de français au Canada a conservé des traits du français du XVII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup>, alors que la norme du français de référence s'est transformée depuis la Révolution (standardisation, cf. chapitre 2). C'est pourquoi certains traits attestés dans le français autrefois ou dans des dialectes d'oïl se sont maintenus en français canadien, contrairement au français de référence. Mettre en évidence le phénomène d'archaïsme en plus d'en proposer quelques exemples nous semble alors tout à fait convenable pour familiariser les élèves à cette variété.

En même temps qu'ils soulignent un trait linguistique de la variété québécoise, les archaïsmes permettent aussi d'aborder des aspects historiques tels que la colonisation et l'histoire de la langue, de deux côtés de l'Atlantique. Ainsi peut-on traiter le côté culturel et le côté linguistique de manière intégrée, conformément aux tendances didactiques actuelles, ce qui peut également s'avérer bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, le maintien d'archaïsmes est un trait partagé par plusieurs variétés de français, notamment celles de Belgique et de Suisse. De surcroît, il s'agit souvent des mêmes variantes que celles présentes en français québécois, comme les noms de repas : le *déjeuner*, le *diner* et le *souper*. Dans une perspective d'utilité, de tels archaïsmes nous semblent particulièrement appropriés à être présentés aux élèves. Regardons maintenant les archaïsmes que les auteurs d'*Enchanté 2* ont choisis.

---

<sup>51</sup> Étant donné que la distinction entre les archaïsmes et les dialectalismes est parfois difficile et n'est pas très importante pour ce travail, nous avons regroupé les deux catégories sous l'appellation des *archaïsmes*.

Six variantes lexicales peuvent être classées comme des archaïsmes, ce qui correspond à un peu plus d'un quart du total des variantes relevées. Dans la liste du vocabulaire, cinq variantes se situent dans cette catégorie, comme *asteur* (à *c'theure*) pour dire «maintenant»<sup>52</sup> (Pöll, 2001, p.126), *barrer la porte* pour « fermer la porte à clé» (Klinkenberg, 1999, p.535) ou *tantôt* pour « plus tard » (*Le Petit Robert*, 2010, p.2505). Cette dernière variante est également en usage dans des variétés de Belgique et de l'Afrique subsaharienne (*opt.cit.*).<sup>53</sup> Dans une perspective communicative, il est toutefois étonnant que les auteurs ne mentionnent pas l'expression à *tantôt*, souvent utilisée à la fin d'une conversation pour dire « à plus tard, à tout à l'heure ». Quant aux deux exemples d'archaïsmes relevés dans le dialogue, seul *blonde* peut être considéré comme un archaïsme proprement dit, alors que le mot *char* devrait plutôt être classé parmi les anglicismes. En effet, si *char* dans le sens d'une voiture rurale à traction animale est un ancien terme français, maintenant vieilli en FR, le sens en FQ qui signifie « automobile » est le résultat d'un emprunt sémantique du mot anglais *car* (Pöll, 2001, p.126; la BDLP).

Concernant l'usage de ces archaïsmes, ils paraissent tous se maintenir dans la variété québécoise à l'exception du terme *asteur*, devenu archaïque en français québécois contemporain (Meney, 2010, p.83; *Usito*). Ce terme est néanmoins cité dans de nombreux ouvrages et sur des sites Internet présentant la variété québécoise. Il paraît ainsi comme un trait emblématique du FQ. Mais le fait que cette variante est en voie de disparition soulève des doutes sur l'opportunité de la présenter aux apprenants. À notre avis, il est important que les variantes sélectionnées soient représentatives du français québécois contemporain.

En ce qui concerne les anglicismes, presque la moitié des variantes, c'est-à-dire onze mots et expressions, peuvent être classées dans cette catégorie.<sup>54</sup> Notons que nous utilisons le terme *anglicisme* dans le sens de Poirier (1995), c'est-à-dire de manière neutre pour désigner les différents types d'emprunt à l'anglais, « direct, par calque, par influence d'ordre sémantique, connotatif, fréquentiel » (p.40). Dans le dialogue, ce sont les calques formels de l'anglais qui sont mis en évidence : « Vous savez, [dit Emma en s'adressant aux deux Français], nous, les Canadiens francophones, nous sommes très inventifs. Nous trouvons souvent des mots français pour traduire les expressions anglaises » (2007, p.78). Nommées des *néologismes de*

---

<sup>52</sup> Les synonymes en FR est celles fournies par le manuel

<sup>53</sup> On retrouve également beaucoup de ces termes en usage en Normandie.

<sup>54</sup> Comme déjà noté, la variante de *fin de semaine* apparaît uniquement dans l'édition de 2013

*substitution* par Pöll (2001, p.131), ces variantes en français créés pour éviter des emprunts directs à l'anglais est une spécificité bien connue et souvent soulignée du français québécois.

Pour illustrer ce phénomène de substitution, le texte propose les cinq néologismes suivants : *planche à neige, courriel, magasiner, fin de semaine* et *chien-chaud*, qui sont généralement utilisés dans leur forme anglaise en France, *snowboard, e-mail, faire du shopping, week-end* et *hot dog*. Si l'usage des quatre premières calques paraissent répandus et font même partie du bon usage du FQ (Pöll, 2001, p.130), il ne semble pas être de même pour *chien-chaud*.

La BDLP précise que *chien-chaud* « a été souvent critiqué comme traduction boiteuse et de mauvais goût » et qu'aujourd'hui, il est « utilisé surtout par plaisanterie »,<sup>55</sup> confirmé dans l'*Usito*, qui ajoute également que ce terme est vieilli. Autrement dit, *chien-chaud* n'est pas représentatif de la variété québécoise actuelle. Devrait-il alors être présenté aux élèves ? Certes, du point de vue didactique, le calque *chien-chaud* a l'avantage d'être facilement compréhensible pour les élèves, qui le trouveront d'ailleurs sûrement amusant. Mais présenter la variante *chien-chaud* sans aucune précision quant à son usage particulier nous semble néanmoins inapproprié. Il semble aussi que Marie-Hélène Côté a jugé cette variante inadéquate, ayant omis *chien-chaud* dans son enregistrement du dialogue.

Dans la liste de vocabulaire, le manuel représente également d'autres types d'anglicismes qui caractérisent le français québécois. À titre d'exemple, citons *bécyque*,<sup>56</sup> un emprunt direct de l'anglais *bicycle*, le calque verbal *prendre une marche*, qui vient de l'anglais *to take a walk*, et « bienvenu » (sic.)<sup>57</sup> pour dire « de rien/avec plaisir ». Ce dernier est un emprunt sémantique de l'anglais du fait que c'est le sens de l'expression *you're welcome* qui est ajouté au terme français, *bienvenue*. Certaines variantes, comme *bicycle*, appartiennent au registre familier et font partie des anglicismes critiqués (*Usito*, l'OQLF). Mais, sinon, les ouvrages consultés confirment que les anglicismes cités par le manuel sont attestés dans le français québécois, tous sauf un, à savoir l'expression d'*arrêter gazer*.

Dans le manuel, *arrêter gazer* est traduit en FR par « prendre de l'essence ». Si le verbe *gazer* est cité dans les ouvrages, nous n'avons pas retrouvé l'expression *arrêter gazer*. Une recherche sur Google semble néanmoins confirmer que cette expression existe en FQ, bien

---

<sup>55</sup> La BDLP: "**chien chaud**": <http://www.bdlp.org/fiche.asp?no=400581&base=QU>

<sup>56</sup> L'orthographe *bécyque* n'y est pas dans les ouvrages consultés, qui eux, favorisent la graphie *bicycle*, bien que d'autres soient visiblement possibles : *bicyc, béciq*ue (Armange, 2007, p. 37 )

<sup>57</sup> L'orthographe correcte de cette variante est *bienvenue* (cf. *Le Petit Robert*, 2011, p.252)

que le résultat soit assez faible.<sup>58</sup> Lors de cette recherche, nous avons aussi découvert que le titre d'une chanson d'un chanteur de country québécois, Louis Berubé, porte le nom «j'arrête gazer».<sup>59</sup> Ce titre pourrait alors indiquer que cette expression connaît une certaine diffusion au Québec, au moins dans certains milieux, notamment ruraux. Mais de toute façon, il est étonnant qu'elle fasse partie des vingt-trois québécismes du manuel, alors qu'il existe dans la variété québécoise de nombreuses variantes répandues et fréquentes qui, plus est, sont sûrement plus utiles pour les élèves.

Une autre expression absente de nos ouvrages est *J'en ai masse* pour dire « j'en ai beaucoup » en FR, repéré dans la liste de vocabulaire. Dans l'*Usito*, il y a cependant l'expression *en masse* (de quelque chose) pour dire « beaucoup, en grande quantité », signalée comme familière, et la locution *j'en ai en masse*. Selon notre recherche sur Google, la locution *j'en ai en masse* a eu presque quatre fois plus de réponses que *j'en ai masse*. La première expression semble ainsi être plus courante que celle du manuel. Les auteurs du manuel ont alors soit délibérément choisi l'expression qui semble être la moins fréquente, soit tout simplement oublié le *en* devant *masse*. Le fait que la locution *j'en ai en masse* ainsi que deux autres québécismes du manuel se trouvent sur une page web présentant quelques particularités lexicales du FQ semble néanmoins soutenir cette dernière hypothèse.<sup>60</sup>

Quant aux quatre dernières variantes, nous les avons classées comme des innovations québécoises. Nous citons à titre d'exemple les termes de *motoneige* et de *poutine*, qui renvoient tous les deux à une réalité québécoise. Le premier désigne une invention canadienne et la dernière, *poutine*, une spécialité culinaire et évoque ainsi la culture canadienne. Ces variantes ressemblent ainsi aux lexèmes que nous avons relevés pour les autres régions francophones dans la première version d'*Enchanté*. Le texte ne présente cependant pas des variantes d'origine amérindienne.

Regardons maintenant les modifications que Marie-Hélène Côté a apportées au texte original dans sa version audio. Sur le plan lexical, certains mots et expressions que l'on trouve en usage en France ont été remplacés par des variantes typiques pour le français québécois. Par exemple, le terme *canoë* a été changé par la variante québécoise, *canot*. De même, au lieu des

---

<sup>58</sup> «**arrêter gazer**» : 249 réponses; "**arrête gazer**" : 770 réponses. Cette recherche a bien évidemment ses limites, notamment du fait qu'elle ne prend en considération que de sources écrites, mais donne des indications.

<sup>59</sup> "j'arrête gazer" est également le nom de l'album de Louis Berubé, sorti en 2012

<sup>60</sup> Les deux autres mots, *bécyque* et *asteur /à c't'heure*, avec la même graphie que dans le manuel <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/expressions.html>

deux adjectifs familiers dites « jeunes » du manuel qui se trouvent dans les énoncés : « C'est un parc d'attraction *hyper marrant*... » et « C'est *sympa*... » (p.77, nous soulignons), Côté propose l'anglicisme *le fun*. Si l'usage de *fun* est aussi attesté en France, notamment dans un registre familier et chez les jeunes, les deux contextes dans lesquels la variante est utilisée semblent être spécifiques à la variété québécoise (*Le Petit Robert*, 2013, p. 1114). Dans le premier énoncé, le syntagme adjectival *hyper marrant* est remplacé par *super le fun*. *Fun* fonctionne alors comme un adjectif, bien qu'il conserve son article défini. Dans le deuxième, c'est l'expression *c'est bien le fun* qui est employée, très courante au Québec.<sup>61</sup> Nous pouvons également signaler que les deux occurrences de *bien sûr* dans la version originale ont été remplacées par *évidemment* dans la version bis. Si c'est deux synonymes existent dans le FR et le FQ, la modification est peut-être une indication que l'adverbe *évidemment* est plus courant en FQ que *bien sûr*.

Quant aux deux dernières variantes que nous soulevons, elles peuvent aussi bien être classées parmi les faits de variation morphosyntaxiques du fait qu'il s'agit des éléments grammaticaux. Mais puisqu'il s'agit des modifications sur le plan textuel, et non au niveau de la prononciation, il nous semble approprié de les présenter ici. Pour la première modification, il s'agit du remplacement de la conjonction de coordination *et* par *puis*, prononcée [pi], qui est un trait typique du français québécois. Sur un total de treize *et*, dix ont été changés par *puis*, un *et* a été omis et les deux autres ont été conservés. La deuxième variante n'est pas une caractéristique uniquement de la variété québécoise, car elle existe dans d'autres variétés régionales et même dans d'autres langues (ex. la variété belge et espagnol). Il s'agit du renforcement par le morphème *autres* du pronom pluriel *nous*, ce qui donne *nous-autres* (Eychenne & Walker, 2010, p. 258).

S'il n'y a pas de différence profonde sur le plan lexical et morphosyntaxique entre la version bis du dialogue et celle d'EV1-5, c'est aussi parce que Marie-Hélène Côté n'a pas souhaité apporter trop de changements sur le texte lui-même, comme déjà indiqué *supra*.<sup>62</sup> Dans cette optique, nous pouvons alors penser que les quelques modifications lexicales et morphosyntaxiques effectivement proposées ont été jugées suffisamment importantes, voire nécessaires, afin de rapprocher le discours du personnage québécois de la réalité langagière du français au Québec.

---

<sup>61</sup> Comme l'atteste la prononciation habituelle de cette expression, avec une contraction de *bien* et de *le* en [bɛl]

<sup>62</sup> Une modification trop importante du dialogue aurait pu rendre la tâche de comparaison au niveau de la prononciation compliquée.

Les modifications du texte permettent également de mettre en évidence un point sur les variantes que propose le dialogue du manuel. Les variantes sont généralement soulignées comme telles d'une manière ou d'une autre, soit par Emma, soit par l'un des personnages français, comme dans l'énoncé : « la planche à neige, qu'est-ce que c'est ? » (2007, p.78). La version bis, en revanche, propose des variantes québécoises tout au long du dialogue, en particulier avec *puis*. De plus, comme les variantes ajoutées ne sont pas explicitées dans le texte même, cette version du dialogue permettrait d'être exploitée différemment que les versions du manuel, laissant une place aux élèves pour qu'ils fassent leurs propres découvertes de la variété québécoise. Tournons-nous maintenant vers les faits de prononciation des deux extraits audio.

### 4.3.3 Etude phonologique

Au niveau de la prononciation, les différences entre la version originale et la version bis d'EV1-5 sont assez flagrantes, au point où l'on peut se demander s'il s'agit réellement de la même variété. Il y a des divergences significatives en ce qui concerne l'intonation et la phonologie entre les deux locutrices qui donnent leur voix à Emma. Nous nous bornerons à une étude phonologique relativement brève en soulevant les faits qui nous paraissent les plus frappants et/ou qui caractérisent le français québécois.

Commençons par le seul trait phonologique qui est souligné par les auteurs du manuel, c'est-à-dire la prononciation particulière de *moi* en [mwɛ]. La réalisation de la graphie *oi* en [wɛ] est un archaïsme, comme le souligne le commentaire dans la marge du dialogue : « Au Canada, moi et toi se prononcent (mwɛ) et (twɛ). Cette prononciation correspond à la prononciation de ces deux mots en France au XVII<sup>ème</sup> siècle, quand des Français se sont installés au Canada » (p.77). Effectivement, la réalisation [mwɛ] s'est longtemps maintenue dans la variété québécoise et a été considérée comme l'un de ses traits emblématiques (voir par exemple, Klinkenberg, 1999; Meney, 2010; Pöll, 2001).

Cependant, le français québécois a beaucoup évolué ces dernières décennies, une évolution qui a touché, entre autres, l'archaïsme phonologique en question. La réalisation en [mwɛ] est en perte de vitesse en FQ, remplacée par celle du FR : [mwa]. En d'autres termes, ce trait a fait l'objet d'un nivellement dialectal (Bouchard, 2007, p.84). Il se maintient toutefois chez des locuteurs âgés et ceux de milieu rural et populaire (*opt.cit.*; Auger et Valdman, 1999; Pöll, 2001). Il s'ensuit que la variante [mwɛ] est devenue un marqueur sociolinguistique stigmatisé

et n'est plus représentative du FQ actuel, ce que Côté confirme dans la version bis en prononçant *moi* : [mwa]. Compte tenu de ces faits, il nous semble évident que ce trait ne devrait pas figurer parmi les variantes présentées aux élèves.

Le plus critiquable, c'est cependant que les auteurs ont choisi de ne pas modifier cette prononciation dans l'édition de 2013, malgré l'accent standard du fichier audio. Non seulement ils mettent en évidence un trait stigmatisé, mais ils donnent aux apprenants une image complètement incorrecte de la réalité langagière. Le manuel aurait plutôt dû favoriser la présentation des traits que partagent la plupart des locuteurs québécois et éviter ceux qui font l'objet de jugement de valeur. Afin d'illustrer ces particularités au niveau de la prononciation de manière satisfaisante et authentique, il faudrait aussi faire appel à un locuteur québécois natif.

Examinons maintenant les fichiers audio par rapport aux traits phonologiques qui sont considérés comme spécifiques du français québécois contemporain (cf. Côté, 2012), en commençant par les voyelles. Le français québécois se caractérise par un inventaire vocalique beaucoup plus riche que celui du français de référence. En FR, on distingue généralement entre quinze voyelles contrastives (Lyche, 2010) tandis qu'en FQ, Côté (2012) défend la présence de vingt-trois voyelles contrastives, y compris une série de voyelles hautes relâchées, une voyelle centrale non arrondie /ɜ/, la persistance de quatre voyelles nasales, et une diphtongaison courante, même si elle est stigmatisée.

Dans la version bis de l'extrait sonore, nous avons tiré plusieurs exemples de ces traits vocaliques qui caractérisent le français québécois actuel. Un trait important est le relâchement des voyelles hautes, /i, y, u/, en syllabe finale fermée (Côté, 2012). Nous avons relevé, par exemple, le mot *ville*, prononcé [vil], *pratique* : [pʁat<sup>s</sup>ik], *frites* : [fʁit], *brune* : [bʁʊn] et [minot] dans l'expression *restau-minute*. Une autre spécificité, assez perceptible dans l'extrait sonore en question, est la réalisation des voyelles nasales, notamment dans les mots comme *Saint*, *plein* et *alpin*. La qualité de la voyelle nasale est ici mi-fermée, soit [ɛ̃], ce qui la distingue du FR, où ces mots se réalisent avec la voyelle nasale mi-ouverte: [ɛ̂].

Citons aussi un exemple de diphtongaison : *baleine* [balɛ<sup>i</sup>n], et un exemple avec la voyelle centrale non arrondie, ici allongée dans *neige* [nɜ:ɜ]. Un dernier point vocalique à noter concerne la présence d'une voyelle postérieure arrondie /ɔ/, contrastée en FQ avec la voyelle antérieure /a/. Souvent transcrite comme une voyelle non-arrondie /ɑ/ (cf. Pöll, 2001), Côté



(2012) défend la réalisation arrondie, soit /ɔ/. Mentionnons, à titre d'exemple, la réalisation du /ɔ/ en syllabe ouverte finale dans *ça*, *pas* et *Canada*. Dans cette position, /ɔ/ a tendance de se rapprocher du /ɔ/ (*opt.cit.*), comme l'on peut le percevoir dans la prononciation de *Canada*.

Contrairement à l'inventaire vocalique, le système consonantique du français québécois correspond à celui du français de référence (Côté, 2012). Nous notons néanmoins quelques particularités consonantiques du français québécois, qui se trouvent illustrées dans la version bis. La particularité la plus importante à signaler, très caractéristique et répandue en FQ, est l'assibilation des consonnes /t/ et /d/ en [t<sup>s</sup>] et [d<sup>z</sup>], notamment devant les voyelles hautes /i/ et /y/ (Côté, 2012 ; Pöll, 2001). Nous avons tiré des exemples d'assibilation de l'extrait sonore, comme dans *pratique(r)*, *petit*, prononcé [pət<sup>s</sup>i], *dit* : [d<sup>z</sup>i] et *voiture* : [vwat<sup>s</sup>yʁ]. Le deuxième trait observé dans la version bis est un phénomène attesté aussi dans d'autres variétés de français, y compris en FR, mais en FQ, ce phénomène est plus fréquent, voire quasi-systématique (Côté, 2012 ; Pöll, 2001). Il s'agit de la simplification, en finale de mot, de certains groupes consonantiques. Ici, il est question des groupes obstruant-liquide, en l'occurrence du /t/ suivi du /R/, comme dans *autre* et *notre*, où le /R/ et le schwa chutent. Enfin, dans la version bis, il y a un exemple de contraction de préposition et d'article, une réduction qui est considérée comme un phénomène de la variété québécoise (Baronian, 2006, Côté, 2012). L'exemple en question est relevé dans « marcher sur la neige », prononcé avec une contraction de la préposition *sur* et de l'article *la* : [sa:]. Il y a donc eu une fusion vocalique, suite à l'élision du /R/ et du /l/.

En comparant ces exemples tirés de la version bis, avec l'extrait audio d'*Enchanté 2* (2007), il nous semble que, hormis une intonation particulière, la prononciation de ces mots se rapproche plutôt du français de référence.<sup>63</sup> Par exemple, nous n'avons pas enregistré de relâchement de voyelles hautes, ni d'assibilation dans la version sonore du manuel, bien que ces deux phénomènes soient reconnus comme intégrés à la norme du français québécois (Bouchard, 2007). De plus, les timbres de voyelles nasales correspondent à ceux du FR, de même que la qualité de la voyelle /A/. En d'autres termes, les traits phonologiques qui sont considérés comme spécifiques du français québécois contemporain ne sont pas représentés dans la version audio du manuel. Nous sommes alors amenée à la même conclusion que Marie-Hélène Côté: la locutrice qui donne sa voix à Emma dans l'extrait audio du manuel n'est pas une autochtone.

---

<sup>63</sup> Ce qu'une comparaison avec l'extrait audio d'EV2-4 (en FR) a permis de confirmer

Si besoin est de renforcer encore notre conclusion, notons la prononciation particulière de certains mots, qui ne relève ni du français de France, ni de la variété québécoise,<sup>64</sup> mais qui correspond plutôt à ce que l'on pourrait s'attendre d'un accent américain en français. Nous avons enregistré des réalisations du /R/ à l'américaine, c'est-à-dire par la liquide palatale [r], dans *etcetera* et *char*. De même, une prononciation diphtonguée à l'américaine des mots comme *faut*, *chaud* dans *chien-chaud*, *belle* et *hokey*, (par exemple, [ʃou] et [oukeɪ]), alors que dans la version bis, ces mots sont réalisés sans diphtongaison. L'illustration que cet extrait audio propose du FQ est alors loin d'être satisfaisante. Tout comme le fichier sonore de la deuxième édition d'*Enchanté 2*, celui de la première édition donne une image incorrecte de la prononciation des Québécois.

## 4.4 Critères pour illustrer une variété donnée

Le dialogue tiré d'*Enchanté 2* constitue l'unique exemple des manuels étudiés proposant une véritable illustration d'une variété de français hors de France. Notre analyse de ce texte visait alors à déterminer si cette représentation du français québécois pouvait être considérée comme satisfaisante et appropriée pour sensibiliser les élèves à la variation. Si l'illustration de la variété québécoise au niveau du lexique nous semble relativement satisfaisante, hormis quelques exceptions (ex. *chien chaud*, *arrêter gazer*), il n'en va pas de même pour la représentation de la prononciation, qui donne une image complètement faussée et incorrecte du français québécois actuel.

Certes, il est positif que le manuel ne se limite pas à la variation lexicale, mais souligne aussi un fait de variation phonologique. Cependant, le seul trait qui est mis en évidence, [mwɛ], n'est plus représentatif du FQ. Mais le pire, c'est quand même les deux fichiers sonores qui accompagnent le dialogue, que ce soit le fichier sonore de la première édition du manuel, qui représente le français québécois par un accent non-standard qui n'est pas celui du FQ, ou celui de la deuxième édition, qui relève du français standard hormis la prononciation de *moi*. Cette illustration déformée que donnent ces deux extraits audio ne permet alors en aucun cas de sensibiliser les apprenants à la prononciation spécifique du FQ. Il vaut mieux donc ne proposer aucun extrait audio, comme l'a souligné Marie-Hélène Côté. Par ailleurs, avec une telle représentation du FQ, il semble évident que les auteurs du manuel n'ont pas fait appel à des spécialistes ou consulté des travaux récents portant sur cette variété, ce qui paraît pourtant

---

<sup>64</sup> Différences à la fois avec la version bis et l'extrait audio d'EV2-4

indispensable pour présenter une variété de français de manière approprié et authentique. Les auteurs d'*Enchanté 2* démontre ainsi un certain manque de réflexion méthodologique quant à la présentation d'une variété de français.

Cette analyse nous a néanmoins permis de mettre en évidence des critères qui nous semblent essentiels pour un document utilisé pour illustrer une variété donnée de façon appropriée et adéquate. Le document doit obligatoirement comprendre un support sonore, sinon il ne permettra pas de sensibiliser les élèves à une caractéristique saillante de la variation diatopique, à savoir, l'accent. Deuxièmement, le document doit répondre au critère de l'authenticité. Il s'agit de représenter la variété d'une manière réaliste et authentique, sinon il n'y a aucun intérêt. Ce critère implique aussi que le locuteur dans l'extrait audio soit un autochtone.

En ce qui concerne les variantes dans le document, elles doivent être parmi les plus caractéristiques et les plus fréquentes de la variété *contemporaine* en question. Les variantes stigmatisées sont à éviter et on privilège des variantes qui sont faciles ou utiles pour les apprenants. Ajoutons un dernier critère concernant l'exploitation didactique d'un document représentant une variété donnée. Pour sensibiliser les élèves au phénomène de la variation, il est nécessaire de leur proposer des exercices portant sur l'aspect variationnel afin de leur faire prendre conscience de la manière dont le français varie à travers l'espace.

Dans le chapitre suivant, nous proposerons quelques pistes et ressources qui peuvent permettre de combler le manque de ressource et de traitement adéquat de la variation diatopique par les manuels.



# 5 La sensibilisation à la variation diatopique en classe de VG2

Après avoir examiné les directives officielles dans le chapitre 3, puis les manuels dans le chapitre 4, il convient maintenant, dans ce chapitre, de tourner notre regard vers l'enseignement du français en Norvège afin d'apporter de nouveaux éléments de réponses à nos questions de recherche.

Nous commençons par nous intéresser aux enseignants de français en Norvège et plus particulièrement, dans quelle mesure ils traitent la variation diatopique de français hors de France en classe de VG2. Nous nous appuyons sur les résultats issus d'un questionnaire électronique que nous avons proposé aux enseignants de français au lycée. Ensuite, nous nous interrogeons sur la façon de sensibiliser les élèves en classe de VG2 à des variétés de français hors de France. Par manque d'observations en classe, nous nous fondons sur notre propre intervention dans une classe de français afin d'aboutir à des suggestions de pistes didactiques et des ressources pour les enseignants qui souhaitent introduire aux élèves la variation diatopique du français hors Hexagone.

## 5.1 La variation diatopique comme objet d'enseignement

### 5.1.1 Les enseignants, leurs pratiques, compétences et attitudes

Bien qu'il soit limité en termes de réponses (31 enseignants dont 22 ont répondu aux 35 questions, soit un total de 804 réponses), le questionnaire mené auprès des enseignants de français en Norvège donne néanmoins une idée des pratiques de classe ainsi que de leurs compétences et attitudes quant à la sensibilisation à la variation diatopique en classe de VG2.<sup>65</sup> Une étude des réponses nous a permis de constater quelques tendances parmi les

---

<sup>65</sup> Le questionnaire a conduit aux mois de mai et juin en 2014. Nous nous sommes adressée aux enseignants par le biais de la page facebook de l'association des professeurs de Norvégien ainsi que celle d'un groupe non officiel d'enseignants de français (groupe fermé, très actif, actuellement 352 membres). Nous avons également utilisé nos connaissances pour faire passer le questionnaire. Les questions du questionnaire sont présentées dans l'annexe B et une sélection des réponses, dans l'annexe C. Pour faire références aux questions, nous signalerons par la lettre Q et le numéro de la question.

enseignants en ce qui concerne le traitement de la variation diatopique qui seront présentées ci-dessous.

L'objectif principal du questionnaire était de mesurer la place consacrée par les enseignants aux variétés de français hors Hexagone lors de la thématique du monde francophone. Les réponses à la question 20, où nous leur avons demandé dans quelle mesure ils prêtent attention à la façon dont le français est parlé hors de France lors de leur enseignement du monde francophone, sont révélatrices.<sup>66</sup> Parmi les 24 réponses, seul un enseignant affirme de toujours prêter attention à l'aspect linguistique. Pour le reste, 4 enseignants déclarent de le faire souvent tandis que la majorité, soit 17, ne traitent la variation diatopique qu'occasionnellement (7), rarement (5) ou très rarement (4), voire jamais (1). Sur cette base, nous sommes alors amenée à la conclusion que, de manière générale, les enseignants ne considèrent pas le côté linguistique comme un aspect incontournable de la thématique du monde francophone et prêtent par conséquent peu d'attention à des variétés extrahexagonales.

Ces résultats sont alors conformes à nos attentes. Puisque les manuels n'accordent pas ou très peu de place au français parlé hors de France, les enseignants n'ont pas de réelle pression pour traiter cet aspect en classe. Cette absence de pression est aussi due au programme de l'enseignement qui ne s'exprime pas de façon explicite à ce sujet. Le traitement de la variation diatopique dépend alors entièrement de l'enseignant, et plus précisément, de ses connaissances ainsi que de l'intérêt qu'il porte aux variétés périphériques, de même que sa conception de ce qu'est la langue française. Trois aspects qui peuvent largement être associés à un seul paramètre, à savoir, la formation des enseignants.

Selon cette enquête, 80% des enseignants ayant répondu à la question 33, soit 16, affirment qu'ils n'ont pas acquis une connaissance sur des variétés hors Hexagone lors de leur formation.<sup>67</sup> Autrement dit, leurs études ne leur ont pas permis de prendre pleinement conscience que la variation est une caractéristique fondamentale de la langue française, particulièrement saillante dans le français parlé hors de France. Le manque de familiarité avec les variétés hors de France permet également d'expliquer pourquoi beaucoup d'enseignants

---

<sup>66</sup> La question 20: « I din undervisning om den fransktalende verden, pleier du å vie oppmerksomhet til måten fransk blir snakket i området som blir studert?». Une question à choix multiple (QCM), les 7 alternatives étaient: *Alltid* (Toujours); *Svært ofte* (Très souvent) ; *Ofte* (Souvent) ; *Av og til* (Occasionnellement) ; *Sjelden* (Rarement) ; *Svært sjelden* (Très rarement) ; *Aldri* (Jamais).

<sup>67</sup> Q33: « Har studiene du har gjennomført i fransk gitt deg kunnskap om ulike språklige trekk ved varianter av fransk (utenfor Frankrike)?» (Est-ce que vos études du français vous ont donné une connaissances sur différents traits des variétés hors de France ?) QCM: « Ja. Hva slags fag/ emne ? » (Oui, quelle matière/ cours ?) ; « Nei » (Non)

privilégient d'autres aspects, culturels, historiques, géographiques, lors de la thématique du monde francophone (Q31).<sup>68</sup>

En effet, sans une certaine connaissance dans le domaine, il peut s'avérer particulièrement difficile d'enseigner la variation diatopique de manière appropriée. Ce qui peut d'ailleurs se lire entre les lignes de plusieurs réponses des questions 21 et 22, où les enseignants ayant déjà présenté des variétés en classe décrivent comment ils ont procédé.<sup>69</sup> Certes, on observe un certain consensus sur la nécessité de faire écouter aux élèves la ou les variété(s) en question. Mais souvent, les fichiers audio utilisés à ce propos, comme des chansons ou le matériel tiré du manuel d'*Enchanté 2*, ne permettent pas de réellement sensibiliser les élèves à la variation. C'est aussi le cas lorsque le support choisi est le texte écrit sur le créole dans le manuel de *Contours* ou quand les enseignants donnent aux élèves des traits typiques à titre d'exemples, hors contexte et sans support sonore. Il semblerait alors que parmi les enseignants affirmant d'aborder occasionnellement la variation diatopique en classe, il n'y a en réalité qu'une minorité qui le font effectivement, notamment à cause des ressources proposées par les manuels et par leur manque de connaissances.

En ce qui concerne les attitudes envers l'introduction à la variation diatopique du français en classe de VG2, il n'est pas étonnant que ce soient les enseignants qui le font occasionnellement ou souvent qui se montrent le plus positifs (cf. Q15 : « Selon vous, dans quelle mesure est-il important pour les élèves d'être introduits au français tel qu'il est parlé dans différentes zones francophones ? »).<sup>70</sup> Néanmoins, bien que ces enseignants considèrent une telle introduction comme très importante (7) ou assez importante (8) en soi, les contraintes de temps, de nombreux sujets à aborder de même que le faible niveau des élèves

---

<sup>68</sup> Q31 : Comment considérez-vous votre connaissances en variétés de français hors de Français pour pouvoir les présenter dans l'enseignement? (« Hvordan vil du vurdere din kjennskap til/ kunnskap om varianter av fransk utenfor Frankrike i forhold til å presentere dette i undervisningen ?»). Sur un total de 21 réponses, la grande majorité des enseignants (17) évaluent leurs connaissances dans le domaine comme moyennes (9), mauvaises (7), voire très mauvaises (1) pour 4 qui considèrent d'avoir une bonne ou très bonne connaissance.

<sup>69</sup> Q21: « Hvis du allerede har presentert geografisk variant(er) av fransk i undervisningen [...] hvordan gjorde du det ? » (Si vous avez déjà présenté une ou des variétés en classe, comment avez-vous procédé?) ; Q22 : « «Hva slags type materiale ble brukt og hvor hentet du det fra ? » (Quel type de matériel avez-vous utilisé et d'où l'avez-vous tiré ?).

<sup>70</sup> Q15: traduction « libre » de la formulation en norvégien : « Hvor viktig eller uviktig synes du det er at elevene blir introdusert for fransk slik det snakkes i forskjellige fransktalende områder i verden ? ». Une question à choix multiple (QCM), les alternatives étaient: *svært viktig* (très important); *ganske viktig* (assez important); *litt viktig* (un peu important) ; *ikke særlig viktig* (pas très important) ; *helt uviktig* (pas important) ; *nøytral* (neutre)

expliquent pourquoi ils n'accordent finalement pas une grande place à ce sujet en classe (Q16).<sup>71</sup>

Quant aux enseignants qui ne prêtent que rarement, voire pas du tout, d'attention aux variétés diatopiques en classe, certains ont expliqué que l'idée d'aborder des variétés diatopiques en classe de français ne leur a tout simplement pas traversé l'esprit.<sup>72</sup> D'autres se sont montrés plutôt sceptiques, soulignant que c'est le français standard que les élèves sont censés apprendre. Selon eux, les variétés diatopiques ne constituent qu'un objet d'enseignement « secondaire » en classe de VG2. Certains rajoutent qu'ils préfèrent plutôt de présenter aux élèves quelques expressions argotiques.<sup>73</sup> Plusieurs enseignants estiment d'ailleurs le français parlé hors de France comme étant trop difficile pour les élèves. Un enseignant nous a même mis en garde contre l'enseignement de la variation diatopique, qui serait, selon lui, « une fausse piste » (Q35).<sup>74</sup>

En nous basant sur les résultats de notre questionnaire, nous pouvons alors déduire que les élèves en classe de VG2 ne sont généralement pas sensibilisés à la variation diatopique hors de France, ni lors de la thématique du monde francophone, ni à un autre moment. Dans ce qui suit, nous viserons à répondre aux principales interrogations et remarques des enseignants afin de montrer que la variation diatopique est un objet d'enseignement important pour l'apprentissage des élèves.

### **5.1.2 La sensibilisation à la variation diatopique, quel intérêt et quel impact sur l'apprentissage des élèves?**

Les justifications didactiques de notre sujet de mémoire ont été posées dans les chapitres précédents. En revanche, nous n'avons pas encore abordé la question de l'intérêt et l'impact que la sensibilisation à la variation diatopique peut avoir sur l'apprentissage des élèves. C'est cette question à laquelle nous tenterons de répondre maintenant.

---

<sup>71</sup> Q16 : « Begrunn kort svaret ditt » (Expliquer votre réponse)

<sup>72</sup> Q16 : réponse d'un enseignant: « Eg har ikkje lagt vekt på å undervise i dei ulike variantane av fransk sjøl, mest fordi eg ikkje har tenkt så langt »

<sup>73</sup> Q16: «Vi har ikke tid til for mye av dette her. Jeg lærer dem heller litt argot»

<sup>74</sup> Dans la Q35, les enseignants pouvaient laisser un commentaire (« hvis du har kommentarer, tips eller lignende, skriv det gjerne inn her. Jeg vil gjerne høre din mening»). Réponse de l'enseignant en question: « Å bruke tid på språklige varianter synes jeg ville være et feilspor – og jeg er heller ikke selv kompetent i dette utover å kjene (*sic.*) de mest åpenbare særtrekkene ved enkelte varianter. Jeg tenker på dette som mulig spesialisering på universitetsnivå...»). Pour voir le commentaire dans sa totalité, voir l'annexe C.



Les résultats de nos recherches semblent insinuer que plusieurs enseignants ont des doutes à ce propos. Ces doutes sont par exemple évoqués dans le propos particulièrement récurrent dans nos recherches, celui de « c'est le français standard que les élèves sont censés apprendre! ». Rappelons que dans ce travail, il n'a jamais été question de viser la production ou l'imitation des variétés, ce qui ne correspondrait ni à l'identité des apprenants norvégiens, ni au cadre dans lequel ils ont appris le français. Il s'agit uniquement d'une sensibilisation au niveau perceptif.

Dans cette optique, un aspect à considérer, c'est l'effet, positif ou négatif, que l'exposition à des variétés de français hors de France peut avoir sur l'acquisition de la langue cible, le français de référence. Selon l'enseignante qui nous a invitée dans sa classe, confronter les élèves à un input qui relève de la variation risque de confondre les élèves, notamment du point de vue de l'appropriation de la prononciation en français. Elle évoque par là une idée reçue courante dans l'enseignement d'une L2 (Fox, 2002). Mais est-ce réellement le cas?

D'après Detey (2009), c'est plutôt le contraire qui peut se produire. L'exposition à un input avec un haut degré de variabilité phonétique semblerait s'avérer bénéfique pour l'apprentissage du système phonologique du français de « référence », qui serait « plus résistant à la variation » (Detey, 2010, p.162). En d'autres termes, il semble alors avoir un effet, sinon positif, du moins pas nuisant sur la prononciation du français chez élèves.

En outre, cet auteur souligne qu'un tel input permet aussi d'« entraîner les apprenants à gérer la diversité en perception » (*opt.cit.*). Si l'exposition à plusieurs variétés ont un effet positif sur le développement de la compréhension orale de manière générale, les réponses que tire Fox (2002) sont moins concluantes, mais soulignent cependant l'importance de faire écouter aux élèves d'autres variétés que la version standard. D'après Fox (2002), « students will learn to comprehend the type of language to which they are exposed. Conversely, they will exhibit significantly less understanding of language to which they have not been introduced » (p.209). Cette idée renvoie d'ailleurs aux paroles d'Holec (1990) pour justifier l'usage de documents authentiques en classe de langue, à savoir : « [l'apprenant] ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir » (p.68). Autrement dit, si l'on veut préparer les élèves à communiquer avec des locuteurs francophones d'origines variées, il faut alors les habituer à entendre des variétés de français et entraîner ainsi leur capacité d'écoute.

Sur cette base, nous sommes alors amenée à la conclusion que l'exposition à des variétés extrahexagonales de français semble plutôt être profitable d'une part, pour l'appropriation du FR en ce qui concerne son système phonologique, et d'autre part, pour le développement de la compréhension orale, du moins envers la ou les variétés avec lesquelles les élèves sont familiarisés, et peut-être bien même pour savoir faire face à la variation de manière générale. En plus du développement de leur capacité d'écoute, l'introduction au français parlé hors de France peut aussi permettre de commencer à développer la compétence sociolinguistique des élèves et d'éveiller leur conscience linguistique (*cf.* chapitre 3). Nous pouvons alors conclure que la variation diatopique est un facteur important pour l'apprentissage des élèves, et mérite alors sa place dans l'enseignement du français, en l'occurrence lors de la thématique du monde francophone, en classe de VG2.<sup>75</sup>

Par ailleurs, le français parlé hors de France a un potentiel d'exploitation pour d'autres objets d'enseignement-apprentissage. Citons, à titre d'exemples, que les variétés peuvent aussi servir pour mettre en évidence l'histoire de la langue (les traits archaïques encore en usage dans des variétés régionales) et donne « un accès à la graphie que la prononciation standard n'en donne pas » (par exemple, les voyelles longues en français québécois) (Buscail & *al.*, 2013). Elles peuvent aussi être utiles pour souligner des traits communs pour l'ensemble des variétés, y compris le français de référence. Par exemple, pour l'apprentissage des liaisons obligatoires, les élèves peuvent observer des extraits de différentes variétés et tenter de découvrir les règles par eux-mêmes.

Nous voyons donc à quel point la diversité du français à travers le monde peut être une richesse pour l'enseignement du FLE. D'ailleurs, comment défendre l'absence de l'aspect linguistique dans un cours de langue alors que c'est précisément cet aspect qui permet de mettre en évidence aux élèves l'utilité d'avoir une compétence en français dans un contexte international. Nous espérons d'avoir fourni des réponses et des réflexions aux enseignants considérant le traitement de la variation diatopique dans l'enseignement comme un objet « secondaire », privilégiant par conséquent des thèmes jugés plus importants.<sup>76</sup> N'oublions pas rappelons que le programme du LK06 ne préconise pas de thème obligatoire, mais fonctionne par rapport aux compétences. Les enseignants devraient alors être libres à choisir

---

<sup>75</sup> Nous considérons aussi que la variation diatopique devrait aussi être traitée ultérieurement, au niveau III et lors des études supérieures. Il sera aussi possible d'envisager de l'aborder plus tôt et dans d'autres contextes.

<sup>76</sup> Réponse récurrente dans le questionnaire et dans des échanges avec des enseignants. Voici un exemple : « les thèmes abordés aux cours de français sont tellement nombreux que si ce n'est que pour connaître l'existence d'accents différents, on ne peut pas y consacrer beaucoup de temps. » (communication personnelle).

les thèmes et les objets qui peuvent permettre aux apprenants d'atteindre lesdites compétences.<sup>77</sup>

Pour faire développer les compétences liées à la sensibilisation de la variation diatopique, il est néanmoins nécessaire que l'exposition au français hors de France soit abordable pour les apprenants. Cet aspect ainsi que d'autres seront discutés dans la partie suivante où nous tenterons d'apporter des réponses à la question proprement didactique de ce travail, c'est-à-dire comment sensibiliser les élèves en VG2 à la variation diatopique du français. Nous nous appuyerons sur notre intervention en classe afin de dégager quelques pistes pour le traitement de la variation diatopique.

## **5.2 Comment sensibiliser les élèves à la variation diatopique du français ?**

### **5.2.1 Réflexions critiques et didactiques sur notre intervention en classe**

Durant notre projet de mémoire, nous avons eu l'occasion d'intervenir dans une classe de français en VG2.<sup>78</sup> Cette intervention nous a permis de tester une activité portant sur la variation diatopique. Nous avons ainsi pu avoir un aperçu de la réception des élèves envers ce genre d'activité, et plus particulièrement, envers le français parlé hors de France. Précisons d'emblée que l'exercice que nous avons proposé s'est avéré non approprié aux élèves à ce niveau. Cette expérience nous a néanmoins permis de réfléchir sur des aspects didactiques à prendre en considération afin de sensibiliser les élèves au français parlé hors de France. C'est cette réflexion critique que nous exposerons dans cette partie. Mais tout d'abord présentons brièvement le déroulement de l'intervention et l'activité nous avons mise en place.

#### **Présentation de l'intervention**

Lors de notre première rencontre avec cette classe de français, nous avons commencé par distribuer un questionnaire aux élèves (Annexe D). Son objectif était d'avoir un aperçu des idées que les élèves se faisaient du français parlé hors de France et de sa variation avant même

---

<sup>77</sup> Des réponses du questionnaire indiquent néanmoins qu'en réalité, les enseignants sont si libres que cela, notamment due à des contraintes vis-à-vis des collègues et de leurs choix.

<sup>78</sup> L'intervention a été effectuée en novembre 2013 dans une classe de français à Eikeli vgs, lycée situé à Bærun, en banlieue ouest d'Oslo.

d'y être confrontés en classe.<sup>79</sup> Puis, nous avons discuté brièvement avec les élèves sur le sujet du questionnaire avant de leur faire écouter quelques échantillons sonores des variétés extrahexagonales. Cette activité n'était pas prévue de notre côté et était conduite à l'improviste en nous servant des fichiers audio qui étaient prévus pour l'activité principale.<sup>80</sup>

Le cours suivant consistait à présenter aux élèves les résultats du questionnaire (annexe E),<sup>81</sup> leur donner les consignes sur l'activité et distribuer les fichiers audio et leur support écrits. Puis, nous avons pu observer la manière dont les groupes ont abordé l'exercice et leurs premières réactions. Enfin, nous sommes revenue pour assister aux exposés des élèves et à la fin, nous nous sommes entretenue avec les élèves pour entendre leurs commentaires sur cette activité ainsi que leurs suggestions d'amélioration.<sup>82</sup>

En ce qui concerne l'activité proposée, elle visait à faire découvrir aux élèves une variété de français hors de France. Elle était élaborée de manière à ce qu'elle ait pu être insérée dans la séquence sur le monde francophone planifiée par l'enseignante. Ensemble, nous avons décidé d'incorporer la variation diatopique dans le cadre d'un projet d'exposé. En petit groupe, les élèves devaient choisir une région francophone à présenter oralement en classe. L'enseignante leur avait fourni une liste des questions auxquelles les groupes devaient répondre lors de leur exposé.<sup>83</sup> Notre rôle était de proposer aux groupes un extrait sonore illustrant le français parlé de la région francophone choisie. Les élèves devaient écouter et observer leur extrait dans le but de relever des particularités langagières, notamment au niveau de la prononciation et du lexique, par rapport au français utilisé dans le manuel, c'est-à-dire le français que l'on peut qualifier de « standard ». Les résultats de leur observation devaient être intégrés dans leur exposé.

---

<sup>79</sup> Nous avons aussi veillé à ne pas influencer les réponses des élèves. Avant le questionnaire, nous avons présenté de façon très sommaire notre projet de mémoire sans évoquer notre focalisation sur l'aspect linguistique du monde francophone.

<sup>80</sup> Cette activité est due à un malentendu entre nous-même et l'enseignante concernant notre intervention. L'enseignante avait initialement imaginé que notre intervention s'arrête après cette première fois. Mais les élèves en ont désiré autrement. Ils ont exprimé leur souhait d'étudier l'extrait qui représentait le français de la région choisie et de le commenter dans leur exposé. L'activité que nous avons préparée a alors pu être effectuée suite à la demande des élèves.

<sup>81</sup> Ils étaient présentés sur un diaporama repris dans l'annexe E. L'idée était que ces résultats pouvaient leur servir d'hypothèses à vérifier par rapport à l'extrait. Comme les extraits étaient authentiques, nous leur avons précisé des traits typiques du français parlé.

<sup>82</sup> Il était au départ prévu de faire un questionnaire auprès des élèves pour clôturer notre intervention, mais suite à un changement du programme, une discussion ouverte en classe a remplacé un tel questionnaire.

<sup>83</sup> Les questions portaient essentiellement sur les aspects culturels et touristiques abordés dans *Contours et Enchanté 2* : la géographie, le tourisme, l'histoire, les personnes connues, les traditions culinaires, la situation linguistique de la région francophone en question.

Comme support, nous avons utilisé un matériel authentique audio. Étant donné la diversité des régions francophones sélectionnées par les élèves,<sup>84</sup> il était naturel de nous tourner vers le corpus PFC, proposant des enregistrements du français parlé contemporain de diverses communautés francophones. Les enregistrements étaient issus, soit, du DVD de l'ouvrage du projet PFC (Detey & *al.*, 2010), soit de sa base de données disponible sur le site : [www.projet-pfc.net](http://www.projet-pfc.net).<sup>85</sup> Parmi les quatre types d'enregistrement du protocole PFC, nous avons opté pour la conversation guidée afin d'illustrer chaque variété par le biais d'un seul locuteur, dans un registre plutôt neutre et surveillé, avec un débit de parole moins rapide que dans la conversation libre. En utilisant le programme Audacity, nous avons extrait des parties brèves des enregistrements, d'une durée entre 0.45 – 1.30 min, et fournis à chaque groupe leur extrait à étudier en format mp3. Chaque groupe disposait aussi d'un document écrit avec les consignes de l'activité, quelques informations sur le locuteur et le sujet de la conversation ainsi que la transcription orthographique de l'extrait (voir annexe E pour un exemple).

Cette intervention nous a permis de constater deux choses importantes pour notre propos. Notre premier constat a été mis en évidence par les résultats du questionnaire des élèves. De manière générale, les données recueillies sont édifiantes et témoignent d'une conscience linguistique déjà éveillée chez les élèves, du phénomène de la variation diatopique (annexe D).<sup>86</sup> Plusieurs élèves disent explicitement se servir de leurs connaissances du norvégien et de l'anglais pour se faire une idée de la manière dont le français varie géographiquement à travers le monde. Cela confirme alors notre hypothèse avancée à la fin du chapitre 3, que les élèves norvégiens en classe de VG2 sont ouverts à la variation diatopique et disposés à prendre conscience du phénomène de la variation diatopique et de la diversité du français parlé à travers le monde.

Sur cette base, la deuxième année du niveau II semble effectivement être un moment approprié pour introduire la variation diatopique. Cette introduction semble également importante du fait que certains élèves ont une représentation dévalorisante des variétés

---

<sup>84</sup> 13 différentes régions ont été sélectionnées, représentant les grandes zones francophones : l'Europe (le Monaco et la Belgique), Amérique du Nord (le Canada) ; Les zones créolophones (Les Antilles: la Martinique, la Guadeloupe, le Haïti) ; (Amérique du Sud : La Guyane française) ; (Les îles d'Océan Indien : le Madagascar et l'île Maurice) ; Le Maghreb (L'Algérie, la Tunisie et le Maroc) ; L'Afrique sub-saharienne (le Mali).

<sup>85</sup> Nous avons utilisé le moteur de recherche: locuteurs PFC, en entrant le pays et la région francophone.

<sup>86</sup> Contrairement aux idées reçues de l'enseignante, les élèves avaient déjà une idée de la manière dont le français varie dans l'espace avant même que ce sujet soit abordé en classe.

extrahexagonales par rapport au français de France.<sup>87</sup> Traiter ces parlers en classe permet de les reconnaître et de les légitimer, ce qui peut engendrer une modification de la perception chez les élèves de ce qu'est le français.

Cependant, force est de constater que l'activité que nous avons élaborée n'a pas réellement permis aux élèves de se rendre compte de la variation diatopique du français. Comme l'ont confirmé les élèves lors de la discussion finale, ce travail de repérage des variantes s'est avéré trop compliqué. Certes, quelques groupes ont fait des observations intéressantes,<sup>88</sup> mais, de manière générale, les élèves ont eu des difficultés à percevoir et à relever des différences présentes dans les extraits, en termes de lexique et de prononciation, par rapport au français de référence. Dans la partie suivante, nous proposerons une évaluation dans laquelle nous tentons de diagnostiquer les difficultés de l'activité, dans le but de dégager des aspects didactiques à prendre en considération pour la mise en œuvre d'un exercice visant la prise de conscience de la diversité du français chez les élèves.

### **L'évaluation de l'exercice : les manques et les améliorations à envisager**

Plusieurs paramètres ont vraisemblablement contribué à rendre l'exercice inapte dans le cadre d'une première sensibilisation à la variation diatopique. D'abord, si l'activité s'est avérée trop difficile pour les élèves, c'est sûrement parce qu'ils n'avaient pas le niveau de français requis. Effectivement, pour pouvoir repérer des différences langagières dans le discours d'un locuteur par rapport au français de référence (FR), cela demande déjà une bonne connaissance de ce dernier, du point de vue du lexique, du système phonologique et de la prosodie. Compte tenu de l'exposition limitée au français, il n'est pas étonnant que les élèves en VG2 n'aient pas encore acquis une telle connaissance. La transcription écrite de l'extrait avait pourtant été mise en place dans le but de rendre l'exercice plus abordable et de ne pas tester en même temps leur compréhension orale.

Pour que les élèves puissent découvrir des différences entre la variété en question et le français de référence, il est important qu'ils disposent des supports permettant une telle comparaison. L'idéal sera de leur fournir l'extrait en version du FR, en plus de la version de la variété en question, comme l'a suggéré un élève. Grâce à la transcription écrite des deux versions, les variantes lexicales seront facilement repérables. Ils pourront aussi pouvoir se

---

<sup>87</sup> La prononciation et la grammaire sont par exemple jugées comme étant moins bonnes par rapport au FR: « ikke like bra uttale » « dårligere grammatisk » (Annexe D)

<sup>88</sup> Par exemple, un élève a comparé la prononciation du mot *porte* en français guadeloupéen, (le /R/)

faire une idée des différences des faits variables de prononciation. Si l'on ne va pas exiger une description phonologique des variantes à ce niveau, on peut néanmoins encourager les élèves à décrire les différences qu'ils entendent avec leurs propres mots

Un autre facteur de difficulté concerne la langue à utiliser pour décrire des phénomènes langagiers, la métalangue. Lors de notre intervention, un élève a demandé à l'enseignante s'ils pouvaient commenter l'extrait en norvégien, mais l'enseignante a préféré qu'ils utilisent le français, étant donné que l'exposé était une évaluation de l'expression orale. L'usage du français comme métalangue permet alors en partie d'expliquer pourquoi les commentaires des élèves étaient de nature très générale et vague. Compte tenu d'une métalangue limitée en français, les élèves doivent être autorisés d'utiliser le norvégien pour commenter des faits de variation, ce qui leur permettra d'exprimer librement leurs observations sans la barrière de la langue étrangère

Des élèves ont également exprimé leurs difficultés pour savoir comment aborder l'exercice. Même si le manque des consignes suffisamment claires y est certainement pour quelque chose, nous pensons que c'est aussi dû au fait que cet exercice était à la fois nouveau et inhabituel pour eux, et qui plus est, portait sur la variation. Il n'était alors pas optimal que les élèves effectuent cet exercice en petits groupes car ils avaient besoin de l'assistance de l'enseignant pour leur guider dans ce travail. Avant d'entamer en autonomie un tel exercice en autonomie, il serait mieux qu'un travail similaire soit abordé collectivement en classe.

On peut d'ailleurs se demander l'utilité d'intégrer un tel exercice dans le cadre d'un exposé oral. Même si plusieurs élèves ont trouvé intéressant de pouvoir entendre le français parlé de la région francophone choisie, ceux qui assistaient aux exposés, en revanche, ont généralement manifesté peu d'intérêt pour la présentation des autres variétés.

Nous voyons maintenant à quel point l'exercice que nous avons proposé était ambitieux et trop développé pour une première initiation à la variation diatopique, et par conséquent, inabordable pour les élèves. Un dernier paramètre important à soulever, qui a certainement rendu l'exercice encore plus difficile, est lié à la nature du support utilisé pour cet exercice. Cet aspect nous semble essentiel pour notre propos, c'est pourquoi nous accordons une place ici pour le discuter.

## **La nature du document pour sensibiliser les élèves à la variation diatopique**

Si nous avons opté pour un matériel audio authentique comme support de l'exercice, c'est aussi parce nous ne disposons pas de ressources pédagogiques illustrant le français parlé de l'ensemble des régions francophones choisies par les élèves. Cette expérience nous a néanmoins permis de réfléchir sur la nature du document à utiliser pour ce propos d'une première initiation à la variation diatopique : Le support doit-il être authentique ou pédagogique ? Audio ou audiovisuel ?

Le critère de l'authenticité a été présenté dans le chapitre 4 pour un document visant à illustrer une variété donnée. Ce qui peut effectivement laisser penser qu'il implique l'usage d'un document authentique. D'ailleurs, si nous revenons au chapitre 3, nous constatons que le programme de l'anglais exige l'utilisation de matériel authentique pour des variétés d'anglais. Mais cette exigence est-elle appropriée pour les apprenants de français en classe de VG2 ?

À notre avis, il est important d'être plus souple que le programme de l'anglais quant à l'utilisation de documents authentiques. Bien que l'objectif ultime soit que les élèves comprennent et sachent faire face à la variation diatopique dans le monde réel, il ne faut néanmoins pas oublier que les élèves norvégiens ont, en règle générale, une compréhension orale beaucoup moins élevée en français qu'en anglais.

En ce qui concerne la mise en évidence de quelques particularités d'une variété donnée, la nature authentique du document peut en effet obstruer la perception des apprenants. Effectivement, les élèves trouvaient que leur locuteur parlait trop vite ou n'articulait pas assez ses mots. Dans l'optique d'illustrer une variété et faire découvrir aux élèves quelques caractéristiques typiques, il nous semble alors plus approprié d'utiliser un document pédagogique, qui est précisément créé dans le but de familiariser les apprenants avec cette variété, mais qui est simplifié et adaptés en termes de débit, d'articulation et de spécificités de la langue parlée. Bien évidemment, à condition qu'il réponde aux critères dans la partie 4.4.

Du côté de l'enseignant, il peut également s'avérer problématique de trouver un document authentique approprié pour représenter une variété diatopique aux élèves. Tel est du moins notre point de vue suite à la recherche d'extraits sonores illustrant 13 différentes variétés de français dans la base de données du PFC. L'ensemble des conversations guidées des régions en question ont été parcourues. Si les différents enregistrements examinés mettaient en valeur des points intéressants, il était souvent compliqué de trouver des extraits brefs, avec une



bonne qualité sonore, contenant des caractéristiques typiques et facilement repérables pour les élèves, tandis qu'un support pédagogique aurait permis de mettre en évidence, de façon intelligible, différentes variantes d'une variété dans un et même document.

En outre, il semble tout à fait approprié de commencer par un input issu d'un support pédagogique du point de vue de la compréhension orale. Un accent non-familier est susceptible de créer des problèmes de compréhension. De même, un document authentique de la langue parlée, comportant des phénomènes linguistiques et extra-linguistiques (bruit de fond etc.), peut obstruer la compréhension. En d'autres termes, si, en plus de l'accent, le document est de nature authentique, il risque d'être totalement incompréhensible pour les élèves. Or, selon l'hypothèse de l'input de Krashen (1982, cité par Brown, 2007), il est essentiel d'exposer les apprenants à un input compréhensible afin d'assurer la progression de leur compréhension orale. Cet input compréhensible se situe à un niveau au-dessus de leur capacité d'écoute actuelle, c'est-à-dire dans la *zone proximale de développement* des apprenants, pour utiliser la notion de Vygotsky.

En suivant cette logique pour le développement de la capacité de compréhension envers une variété donnée, il faut d'abord familiariser les apprenants avec cette variété par le biais d'un input pédagogique compréhensible, adapté et simplifié sur d'autres plans linguistiques et extralinguistiques, avant de les exposer à la variété par des documents authentiques. Ce qui correspond d'ailleurs au parcours d'étude envisagé par les concepteurs du projet PFC-Enseignement du français (ci-après PFC-EF):

- 1) Apprentissage du français standard de France  
– support pédagogique audiovisuel, niveau A1-A2. Modules de TUFS.
- 2) Sensibilisation à la variation pédagogique : versions méridionale, suisse et québécoise  
– support pédagogique audiovisuel, niveau A2-B1. Modules de TUFS.
- 3) Apprentissage de la variation authentique : français de l'espace francophone  
– support non-pédagogique audio, niveau B1-C2. Matériel PFC.

(Source : [www.projet-pfc.net](http://www.projet-pfc.net))<sup>89</sup>

Ce parcours suggère également d'utiliser des supports audiovisuels, en l'occurrence, les modules de TUFS (cf. *infra*), pour sensibiliser les élèves à trois variétés de français diatopiques, dont deux extrahexagonales, avant de les confronter à la diversité du français parlé à travers le monde, par le biais du corpus PFC. Autrement dit, il sous-entend que la

---

<sup>89</sup> <http://www.projet-pfc.net/ressources-didactiques/ressourcescompl.html> ; Parcours élaboré dans le cadre du partenariat entre le projet PFC et TUFS.

variation diatopique doit être introduite de manière progressive en matière de support et de variété. Réduire le nombre de variétés à présenter aux élèves est aussi notre point de vue (cf. chapitre 2).

Quant à la question de support audio versus audiovisuel, le dernier peut en effet faciliter la compréhension orale des élèves en leur apportant des images au contexte et à ce qui est dit. Suggéré d'ailleurs par un élève, l'usage d'un support audiovisuel pour familiariser les élèves avec une variété diatopique semble alors bénéfique lorsque la compréhension orale est visée. Il est néanmoins important d'avoir à l'esprit qu'un support audiovisuel « peut aussi détourner l'attention portée à la perception sonore vers la perception visuelle » (Courty, 2003 p.54). Alors, si l'on veut que les élèves soient attentifs non pas à ce qui est dit, mais à la manière dont c'est dit, il vaut mieux de ne se servir que de la version sonore.

Dans un premier temps, nous pensons alors qu'il est important que le support utilisé pour illustrer une variété donnée soit pédagogique, et de préférence, audiovisuel. Il doit néanmoins répondre aux critères exposés dans le chapitre 4. Le support visuel peut être utilisé lorsque la compréhension générale est visée, mais quand l'on veut attirer l'attention des élèves sur l'aspect variationnel, une transcription écrite remplace le support visuel.

Les différents points et réflexions concernant notre intervention seront pris en considération dans la dernière partie de ce chapitre, où nous suggérons des pistes didactiques ainsi que des ressources qui peuvent être envisagées dans le cadre d'une initiation à la variation diatopique en classe de VG2.

## **5.3 Pistes didactiques et ressources pour introduire la variation diatopique en classe**

### **5.3.1 Trois pistes didactiques**

Nous proposons ici trois pistes didactiques qui visent à introduire les élèves en classe de VG2 à la variation diatopique du français hors France. Elles ont toutes les trois été effectuées lors notre intervention en classe, mais se présentent ici sous une autre forme. L'objectif sur lequel nous mettons l'accent est l'éveil de la conscience linguistique chez élèves liée au phénomène de la variation, et plus précisément, au français parlé dans l'espace francophone. Mais les deux autres objectifs n'y seront pas ignorés pour autant.

La première piste s'inspire du questionnaire mené auprès des élèves. Afin d'introduire la variation diatopique du français et d'éveiller la conscience linguistique des élèves, il nous semble important de commencer tout d'abord par faire appel à leurs connaissances des autres langues, et particulièrement l'anglais et le norvégien. Au lieu de demander aux élèves un travail écrit (répondre au questionnaire), cette activité peut plutôt prendre la forme d'une discussion en classe où l'enseignant demande aux élèves de se faire une idée de la manière dont le français varie à travers le monde francophone. Dès le départ, le trait général de la variation est mis en avant et prépare ainsi les élèves à l'exposition de la diversité du français parlé dans le monde.

En ce qui concerne la deuxième piste, il s'agit de donner aux élèves un bref aperçu sonore de cette diversité pour qu'ils commencent à se faire une idée de la façon dont le français varie à travers le monde, notamment au niveau de la prononciation. Cette idée était suggérée par l'enseignant, mais puisque les fichiers audio n'étaient pas prévus à cet effet, l'exercice n'a pas apporté grand chose aux élèves. Pour que les élèves puissent prendre conscience de cette diversité, les fichiers audio doivent permettre une comparaison aisée et abordable entre différentes variétés. Par rapport à notre intervention, nous réduisons aussi le champ des variétés hors hexagone en visant seules les trois zones francophones les plus importantes : l'Europe, (la Suisse et/ou la Belgique), le Québec et l'Afrique subsaharienne (*cf.* chapitre 2).

Pour familiariser les élèves avec le français parlé dans ces trois zones, il est aussi possible d'envisager une troisième piste didactique permettant d'illustrer ces variétés. En nous appuyant sur les réflexions concernant l'activité que nous avons élaborée, une telle illustration devrait se faire par le biais d'un support audio-visuel pédagogique. Afin de permettre aux élèves de se faire une idée concrète comment ces variétés se différencient par rapport au français de référence, aux niveaux du lexique et de la prononciation, cela nécessite néanmoins de disposer des supports permettant une comparaison aisée avec le FR. Le but d'un tel exercice sera leur faire prendre conscience du phénomène de la variation diatopique, qu'il existe différentes formes en français permettant de dire « la même chose », mais que leur usage va varier selon le locuteur francophone en question. Précisons qu'il ne s'agit pas d'une étude des variantes lexicales et phonologiques, mais plutôt une prise de conscience de leur existence. Examinons maintenant des supports qui peuvent être exploités dans le cadre de ces pistes didactiques.

## 5.3.2 Ressources pour introduire la variation diatopique

### Lingua Planet Fransk

Même en Norvège, il existe un manuel qui s'ouvre à la variation diatopique bien plus qu'*Enchanté 2* et *Contours*, à savoir, le manuel numérique *Lingua Planet Fransk* (2010). Mais pour l'instant, il est très peu utilisé dans l'enseignement du français (Kari Ryan, rédactrice, communication personnelle), ce qui explique pourquoi nous ne l'avons pas pris en compte dans notre étude des manuels. Pour traiter la variation diatopique,<sup>90</sup> ce manuel illustre d'abord la variété de français québécois (FQ) par une vidéo pédagogique. Certes, cette vidéo correspond à nos critères, mais fait avant tout découvrir aux élèves quelques variantes lexicales du FQ. Or, ce que nous cherchons, ce sont des supports permettant de comparer avec le FR.



Figure 3: Exercice intitulé « Le français dans toutes ses formes » (partie 5A sur le français québécois).

Ce manuel vise également à familiariser les élèves avec quelques variantes lexicales québécoises, suisses et belges et leurs équivalents en FR, présentées sous forme d'exercice écrit, sans support sonore, et hors contexte (voir figure 3). Cet exercice est certes intéressant, et nous félicitons d'ailleurs les auteurs du manuel d'avoir ouvert le champ aux variétés européennes, mais à notre avis, il est trop avancé pour les élèves. À ce niveau, ce qu'il faut viser, c'est la prise de conscience de la variation, et non l'acquisition d'une connaissance passive des variantes lexicales. D'ailleurs, il ne permet pas de montrer comment ces trois variétés se différencient l'une de l'autre. Nous ne considérons alors pas ce matériel approprié à être exploité dans le cadre de nos trois pistes didactiques. Tournons-nous alors vers une autre ressource.

<sup>90</sup> Traitée dans la partie intitulée « Le monde en France, le français dans le monde » prévue pour le niveau II, deuxième année.

## Les modules de TUFFS



Figure 4: Le site de TUFFS Language Modules pour le français

Sur le site de *Language Modules* de TUFFS,<sup>91</sup> nous trouvons des supports permettant de mieux illustrer la variété québécoise et la variété suisse dans le cadre d'une première initiation. Les quatre modules de conversation proposent chacun 40 dialogues, en support pédagogique audiovisuel avec transcription, présentant les mêmes fonctions linguistiques (saluer, remercier, etc.), mais exprimés dans trois variétés diatopiques, le français québécois, le français suisse et le français méridional, et en français « standard ».<sup>92</sup> Ces supports permettent alors d'illustrer aux élèves comment le français est parlé au Québec et en Suisse, de façon comparative, à la fois avec le FR, mais aussi entre elles.<sup>93</sup> Les élèves peuvent ainsi prendre conscient qu'il existe en français différentes accents et différentes manières d'exprimer « la même chose ». L'utilisation des modules de TUFFS ne requiert pas que les enseignants soient déjà familiers avec la variété suisse ou québécoise, comme il y a des notes qui expliquent les variantes figurant dans les dialogues.

Ces supports semblent donc appropriés et peuvent être exploités à des fins didactiques. Cependant, ils ne permettent pas d'illustrer le français parlé en Afrique subsaharienne. Si le matériel du corpus PFC utilisé lors de notre intervention n'était pas appropriés pour introduire la variation diatopique, nous trouvons néanmoins des ressources disponibles sur le site du projet PFC qui semblent convenir à ce propos.

<sup>91</sup> [http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index\\_en.html](http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index_en.html)

<sup>92</sup> Pour plus de détails, consulter, par exemple, Detey, Racine et Kawaguchi (2011).

<sup>93</sup> Pour comparer les différentes variétés, suivre ce lien : [http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index\\_comparison.html](http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index_comparison.html)

## Le site du projet PFC

Dans le volet *Enseignement* sur le site du projet PFC, nous trouvons une rubrique intitulée *Le français illustré*. Cette rubrique offre un aperçu sonore de la diversité du français à travers le monde, par le biais d'une carte du monde interactive. En cliquant sur les points bleus sur la carte, on peut écouter des extraits brefs de différentes variétés. Cette carte existe en deux versions illustrant deux types de paroles, une, en conversation et l'autre, en lecture de texte. Compte tenu de notre expérience en classe, la version en lecture de texte nous semble le plus appropriée pour les élèves en VG2.

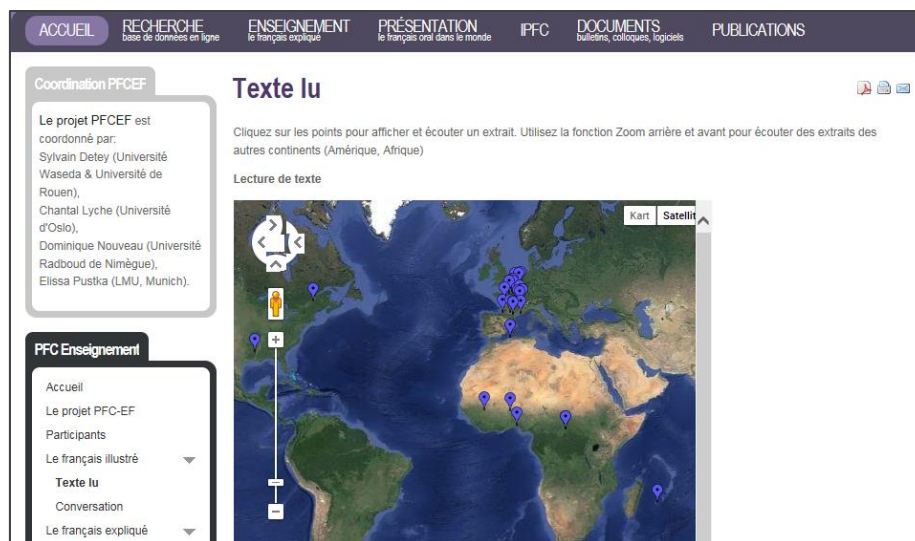


Figure 5: Carte interactive du projet PFC

Cette carte présente la même phrase lue par des locuteurs francophones d'origines variées dont quatre de l'Afrique subsaharienne. Elle permet ainsi d'illustrer le français parlé dans cette zone en termes de prononciation, en mettant en évidence certains traits typiques comme la prononciation du /R/. Des traits qui seront davantage mise en avant en comparant avec les autres variétés (Québec, Belgique, Suisse) et le français hexagonal septentrional.

À notre avis, cette carte se prête parfaitement à la réalisation en classe de la deuxième piste didactique, c'est-à-dire donner un premier aperçu sonore aux élèves à la diversité du français à travers le monde. Un tel support n'exige pas de la part des enseignants de pouvoir décrire phonétiquement les différentes variantes qui y figurent, car il s'agit avant tout de montrer qu'au niveau de la prononciation, le français varie. On peut néanmoins laisser les élèves s'exprimer, en norvégien, sur les différences qu'ils entendent. Pour faciliter une telle écoute attentive, il nous semble important qu'ils aient la phrase lue sur un support écrit.

### 5.3.3 Pour conclure

Les modules de TUFS et le site du projet PFC fournissent alors des supports qui peuvent être exploités à des fins didactiques, et particulièrement dans le cadre de nos trois pistes. Ils ont l'avantage d'être disponibles sur le web et abordables, nous semble-t-il, à la fois pour les élèves et les enseignants, aussi ceux non formés au français parlé hors de France.

Pour introduire les élèves à la variation diatopique, nous suggérons de commencer par la discussion ouverte. La carte interactive du projet PFC peut servir comme support visuel. L'enseignant peut par exemple pointer le doigt sur un des points bleus en demandant aux élèves comment ils imaginent le français parlé là-bas, en visant principalement les trois zones principales. En utilisant la carte ainsi, on peut éveiller la curiosité des élèves et leur donner envie de découvrir les différentes variétés hors de France.

Cela permet aussi d'introduire la deuxième activité où les élèves vont écouter la même phrase lu par des locuteurs francophones de Belgique, de Suisse, de Québec, de France septentrional et de l'Afrique subsaharienne. Une attention particulière sera prêtée au français de cette dernière zone, étant donné qu'il ne sera pas illustré ultérieurement, comme ce sera le cas pour le français du Québec et de Suisse. Ces deux variétés seront illustrées par les supports audio-visuels de TUFS et comparés avec la version « standard ».

La méthodologie de TUFS est celle qui nous semble la meilleure pour traiter la variation diatopique en classe, c'est-à-dire illustrer des variétés de français, y compris le standard, dans les mêmes situations de communication présentés au travers des fichiers audio-visuel avec transcription.<sup>94</sup> À notre avis, cette approche peut permettre aux élèves de prendre conscience que le français varie à travers le monde tout en leur faisant écouter « les voix réelles de la francophonie » (Valdman, 2000, p.655).

---

<sup>94</sup> Les dialogues peuvent être présentés selon 4 modes d'utilisation. En choisissant le mode 2, on peut écouter le dialogue sans le support visuel avec/sans transcription.





## 6 Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de nous pencher sur le français tel qu'il varie dans l'espace francophone hors de France hexagonale et son traitement dans l'enseignement du français en Norvège. Nous nous sommes posée les questions suivantes: *dans quelle mesure la variation diatopique est-elle traitée dans l'enseignement du français en Norvège ? Comment est-elle traitée ? L'enseignement est-il optimal ?*

Avant d'apporter des réponses à ces questions, nous avons d'abord posé les bases des justifications didactiques pour sensibiliser les élèves au français hors de France dans les premiers chapitres. Dans l'introduction, nous avons souligné que la francophonie et en particulier, la possibilité de communiquer avec des locuteurs francophones du monde entier, sont utilisées comme un argument de poids pour promouvoir le français comme langue étrangère à l'école norvégienne. Dans cette logique, on aurait pu s'attendre à ce que l'enseignement vise à développer chez les élèves une capacité de faire face au français parlé hors de France. Ce qui est d'autant plus important, étant donné que les usages du français dans les différentes régions francophones extrahexagonales sont très variables et hétérogènes et se différencient ainsi du français de France, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2.

En outre, dans le chapitre 3, nous avons montré que la prise en compte de la variation diatopique correspond aux recommandations du CECR (2001) et aux courants didactiques actuels, et qu'il est également possible d'interpréter le programme du LK06 dans ce sens-là, bien qu'il le mentionne pas de façon explicite. Rappelons que la variation est partie prenante de toute langue, la prise en compte de la réalité langagière en classe de langue préconisée par le programme prévoit, par définition, de confronter les élèves à la variation. En nous appuyant sur le CECR, nous avons déduit que la deuxième année en classe de VG2 est la phase d'apprentissage propice pour introduire la variation diatopique.

Sur cette base, nous nous sommes tournée vers l'étude des manuels dans le chapitre 4. Bien que les deux versions de *Contours* et d'*Enchanté 2* abordent la thématique du monde francophone lors de la deuxième année du niveau II, leur traitement de la variation diatopique est fragmentaire. En effet, c'est l'aspect culturel qui est mis en valeur, et si l'on aborde l'aspect linguistique, c'est pour montrer aux élèves *pourquoi* et *où* on parle français, mais on passe sous silence la question de *comment*. Parmi l'ensemble des textes examinés, seul le dialogue sur le Québec dans *Enchanté 2* propose une véritable illustration d'une variété hors

de France. Mais suite à une étude approfondie du texte et du fichier sonore, nous avons découvert que ce texte, notamment dans sa forme sonore, donne une image complètement faussée de la variété québécoise.

Cette étude nous a permis de constater que le français hors de France est très peu, voire pas du tout, abordé par ces manuels, et quand il l'est, c'est de façon inadéquate, ce qui témoigne d'un manque de réflexion ou d'importance accordée à ce sujet. Autrement dit, le traitement de variétés diatopiques par les manuels d'*Enchanté 2* et de *Contours* est clairement insuffisant et non optimal. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, cela se fait également sentir du côté des pratiques des enseignants, qui accordent généralement peu de place et d'importance au français parlé hors de France.

Autrement dit, en dépit du fait que la promotion du français dans l'école norvégienne met en évidence la pluralité des usages du français à travers le monde, l'enseignement ne suit pas cette ligne et ne prépare pas les élèves à interagir avec des locuteurs francophones hors de France. Notre conclusion est alors qu'il y a un manque considérable à combler dans l'enseignement du français en Norvège afin que les élèves puissent être sensibilisés à la variation diatopique du français hors de France.

Notre contribution pour tenter de combler ce manque était de suggérer à la fin du chapitre 5, une ouverture modeste, mais raisonnée à la variation diatopique de français hors de France en classe de français en VG2. Nous avons proposé trois pistes didactiques ainsi que des ressources qui peuvent être exploités à ces fins. Elles ont été élaborées dans le but de pouvoir être utilisées par les enseignants qui ne reçoivent pas de formation dans ce domaine, mais qui souhaitent introduire aux élèves le français hors de France, en l'occurrence le français du Québec, de la Suisse et de l'Afrique subsaharienne. Rappelons que l'objectif visé, c'est de faire prendre conscience aux élèves que le français ne se parle pas de la même manière partout et les entraîner à gérer cette diversité au niveau perceptif.

Néanmoins, afin que la variation diatopique du français soit véritablement mise à l'ordre du jour dans l'enseignement du français en Norvège, la pression doit venir des manuels et/ou des directives officielles. Nous espérons que dans un premier temps les auteurs des manuels vont commencer à s'ouvrir au français hors de France. Le manuel de *Lingua Planet Fransk* pourrait être un premier pas dans cette direction.

Mais pour que ce changement puisse véritablement se réaliser, cela nécessite de la part des auteurs de manuel et des enseignants de renoncer à la vision monolithique de la langue française pour adopter une vision globale du français, envisagé comme l'ensemble des variétés de français, tel qu'il est parlé à l'intérieur de la France tout comme dans les communautés francophones à travers le monde. En d'autres termes, il s'agit de concevoir la variation comme une caractéristique fondamentale de la langue, et non comme quelque chose d'anodin. Dans cette optique, l'enseignement du français ne pourrait plus se limiter à présenter aux élèves seul un usage normé et standardisé du français de France, mais doit aussi les familiariser avec différents types de variation, y compris des variétés de français hors de France, afin de leur montrer que le français existe dans tous ses états.



# Bibliographie

- Andreassen, H.N. Maître, R. & Racine, I. (2010) « Ch.1. Le français en Suisse : éléments de synthèse ». In Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (éds.). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris. Editions Orphys. p.213-227
- Armange, C. (2007) *Parlez-vous québécois?* Le Château-d'Olonne, Editions d'Orbestier.
- Auger, J. & Valdman, A. (1999) « Letting French students hear the divers voices of Francophony ». In *The Modern Language Journal*. Vol. 83, No. 3. pp. 403-412. [http://www.jstor.org/stable/330261?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/330261?seq=1#page_scan_tab_contents) [Consulté le 12 mars 2015]
- Baronian, L. (2006) « Preposition contractions in Quebec French » In Saint-Dixier, P. (éd.) *Syntax and semantics of preposition*. Dordrecht: Springer. 27-42.
- Bertrand, O. & Schaffner, I. (2010) (éds), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau, Editions de l'École Polytechnique
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2012) « Muntlige ferdigheter i språkfagene » In Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G. A. (eds) *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo. Cappelen Damm. p.30-41.
- Blanchet, P. et Diaz, O. M. (Dir.), 2007, *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, 240 p. Version en ligne : <http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html>[Consulté le 12 août 2014]
- Blanchet, P. (2013) « 4 - Politique linguistique et diffusion du français dans le monde » In Bulot, T. & Blanchet, P. *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris, Éditions des archives contemporaines. p.73-111
- Bouchard, C. (2007) « Le français parlé au Québec au XXIème siècle » In Abecassis, M., Ayosso, L., Vailleton, E. *Le français parlé au XXIe siècle. Normes et variations géographiques et sociales*. Paris, L'Harmattan. 83-87
- Brown, H.D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). New York. Pearson Education
- Boutin, A.B. (2010). « Ch.1 Le français en Afrique et dans les DROM : éléments de synthèse » In Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C.(eds). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris. Orphys. p.237-242
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkkey, H. (2002) *Developing in the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg. Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf) [Consulté le 16 avril 2015]
- Calvet L.-J. (1993a). *Sociolinguistique*. Que sais-je ? Paris. PUF

- Calvet L.-J. (1993b) « Véhicularité, véhicularisation », in Robillard, D. et Beniamino, M (éds.), *Le français dans l'espace francophone : description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Volume 1. Virginia. Honoré Champion
- Cerquiglini, B. Corbeil, J.-C., Klinkenberg, J.-M, et Peters, B. (2000) *Tu parles ?! Le français dans tous ses états*. Paris. Flammarion
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évoluer*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques. ÉduSCOL. <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm> consulté le 03.12.2014
- Courtilon, J. (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Paris. Hachette
- Côté, M.-H. (2012) « Laurentian French (Quebec). Extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants » In Gess, R., Lyche, C. et Meisenburg, T. (eds) *Phonological Variation in French, Illustrations from three Continents*. Amsterdam: John Benjamins. p.235-272
- Cuq, J.P (2003) *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et langue seconde*. Paris: Clé Internationale
- Cuq, J.P & Gruca, I (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble
- Detey, S. (2009) « Phonetic input, phonological categories and orthographic representations : a psycholinguistic perspective on why oral education needs oral corpora. The case of French-Japanese interphonology development », In Kawaguchi, Y., Minegishi, M. et Durand, J. (éds.) *Corpus and Variation in Linguistic Description and Language education*. Amsterdam/ Philadelphie, John Benjamins, p.179-200.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C.(2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris, Orphys.
- Detey, S. (2010) « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité /acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone ». In Bertrand, O. & Schaffner, I. (éds), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau, Editions de l'École Polytechnique, 155-168
- Detey, S., Durand, J. , Laks, B. and Lyche, C. (2011) « De l'enseignement des variétés avec corpus à la formation à la variation sur corpus : des outils pour le français parlé », in O. Bertrand & I. Schaffner (eds.), 407-427.
- Durand, J, Laks, B et Lyche, C. 2003 Linguistique et variation. In E. Delais-Roussarie et J. Durand (eds), *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et Analyses*. Toulouse. PUM, p. 11-88
- Eychenne & Walker (2010) In Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C.(2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*

- Fioux, P. & Tirvassen, R. (1997) « Approches communicatives » In Moreau, M.L.(éd.) *Sociolinguistique concept de base* p.47-49 Mardaga (2008) Bruxelles Deuxième édition
- Fox, C.A (2002) « Incorporating variation in the French classroom – a pedagogical norm for listening comprehension » In Gass, S., Bardovi-Harlig, K., Sieloff Magnang, S. et Walz, J. (éds.) *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. pp. 201-219.
- Francard, M. (1993) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Volume 1. In *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol. 19, 3-4, 1993. Belgique, Louvain-la-Neuve / Leuven, Institut de Linguistique, Peeters.
- Gadet, F. (2003a). « La variation: le français dans l'espace social, régional et international » In. Yaguello, M. (éds.) *Le grand livre de la langue française*. Paris. Editions du Seuil. 91-152.
- Gadet, F. (2003b). « 1.Théoretical discussions in progress. Is there a French theory of Variation ».*International Journal of the Sociology of Language*, 160, Walter de Gruyter, pp.17-40
- Gadet, F. (2004). « Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. » *Prétextes franco-danois*, 4, p. 17-28.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (2e édition). Paris, Ophrys.
- Gadet, F. (2011) « La palette variationnelle des français » In Martineau, F. & Nasadi, T. (eds.) *Le français en contact. Hommages à Raymond Maugeon*. Québec. Presse de l'université de Laval. p. 117-148.
- Gadet, F. (2013). « Des corpus pour les français hors de France. Présentation de l'inventaire » Présentation de la banque de données DGLFLF. 2013. [halshs-00875894](http://halshs-00875894)
- Gjørven, R. og Johansen, S. (2007) « Fremmedspråk – til glede og nytte for alle elever » In Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (eds.) *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. opplag. Oslo. Universitetsforlaget. p. 321-339
- Gulbrandsen, K. (2009) « Det europeiske rammeverket og læreplanen i fremmedspråk » In *Språk & Språkundervisning* (4) 2009. p.26-28
- Hauge, H. (2012) « Språkleg samanlikning i klasserommet » In Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G. A. (eds) *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo. Cappelen Damm. p.87-96.
- Haukås, Å. & Vold, Thue, E. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.(5), p. 386- 401 Lund, 2012
- Holec, H. (1990) « Des documents authentiques, pour quoi faire? » In *Melanges Pedagogiques*. CRAPEL. Centre de recherches et d'application ped. P.65-74

- Hymes, D. H. (1966) «Two types of linguistic relativity » In Bright, W. (éds.) *Sociolinguistics*. The Hague. Mouton. p.114-158
- Ibsen, E.B. (2007) « Engelsk– et internasjonalt kommunikasjonsspråk for alle» In Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (eds.) *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. opplag. Oslo. Universitetsforlaget. p.191-208
- Klinkenberg, J.-M (1999) « La francophonie septentrionale. Belgique francophone, Québec, Suisse romande. Les français vernaculaires hors de France » in Chaurand, J. (éds): *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris, Seuil. p.507- 545
- Laks, B. (2013). « Pourquoi y a-t-il de la variation plutôt que rien ? », *Language Sciences* 39, p.31-53.
- Laks, B. (2002) : « Description de l'oral et variation : La phonologie et la norme », *L'information grammaticale* 94,p.5-11
- L'Hôte, E. (2007) « Introduction à la sociolinguistique ». Lyon: La Clé des Langues. Mis à jour le 30 juin 2009. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/introduction-a-la-sociolinguistique-20422>.
- Lodge, A.R. (1997). *Le français : Histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris. Fayard.
- Lyche, C. (2010). « Chapitre 1. Le français de référence : éléments de syntaxe » In
- Meney, L. (2010) *Main basse sur la langue, idéologie et interventionnisme linguistique du Québec*. Montréal, Liber.
- Mikaelsen, M.-L (2009). « Den europeiske språkpermen 6-12 – et verktøy for konkretisering av kompetanssmål » In *Språk & Språkundervisning*. (4) p. 12.15
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique Les concept de base*, Sprimont. Mardaga, p. 217-223
- Moreau, M.-L., Bouchard, P., Demartin, S., Gadet, F., Guerin, E., Harmegnies, B. Huet, K., Laroussi, F., Prikhodkine, A., Singy, P., Thiam, N. et Tyne, H. (2007) : « Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale ». *Français & Société* 16. Fenelmont. E.M.E
- Moreau, M.-L (2008). « Perception des variétés nationales de français » In Maurais, J. Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B. et Chardenet, P. *L'avenir du français*. Paris. Editions des archives contemporaines. p.101- 104
- Neveu, F.(2004) *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris, Armand-Colin
- Poirier, C. (1995) « Les variantes topolectales du lexique français. Proposition de classement à partir d'exemples québécois» In Francard, M. & Latin, D. (éd), *Le régionalisme lexical*, Louvain-la-Neuve, Duculot/Aupelf-Uref, pp. 13-56. Téléchargé de <http://www.tlfq.ulaval.ca/pub/pdf/C-73.pdf>
- Pöll, B. (2001) *Francophonie périphériques. Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France*. Paris, L'Harmattan



- Porcher, L.(1995) *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris. Hachette.
- Remysen, Wim (2003) « Le français au Québec: au-delà des mythes» In *Romanske 1*.
- Risager, K. (2007) *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Røynealand, U. (2008) « Dialects in Norway – catching up with the rest of Europe?» In Britain, D & Vandekerckhove (eds.) *Are dialects in Europe dying?* Special issue of the *International Journal of the Sociology of Language*.
- Salin, G.D. (1996): « La communication et ses rituels » In Boyer, H.(dir.) *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé pp.215-271
- Simensen, A.M. (2007) *Teaching a Foreign Language Principles and Procedures 2<sup>nd</sup>. édition*. Bergen. Fagbokforlaget
- Speitz, Heike og Beate Lindemann. (2002) « Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole » Rapport. Notodden: Telemarksforsking.
- Trudgill, P (1982) « The contribution of sociolinguistics to dialectology.» In *Language Sciences* 4.2: 237-50
- Udir (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Oslo.
- Udir (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Kunnskapsløftet
- Udir (2006). *Læreplan i engelsk*. Kunnskapsløftet
- Udir (2013). *Læreplan i engelsk*, revidert plan. Kunnskapsløftet
- Valdman, A. (2000). « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis », In: *The French Review* 73(4), pp. 648-666.
- Wolff, A., Gonthier, J. (réd.) & Chalvin, P. (ass.). (2014) *La langue française dans le monde 2014. Synthèse*. Paris, Éditions Nathan. (Organisation internationale de la Francophonie) <http://www.francophonie.org/-Rapports-.html>.

### **Communication dans un congrès**

- Buscail, L., Côté, M.-H. Durand, J. & Racine, I. (2013) « Le français parlé et son enseignement à la lumière des données de corpus: les apports du programme PFC », Colloque de l'Association for French Language Studies (AFLS) – *Langue française mise en relief(s): aspects linguistiques, didactiques et institutionnels*, Université de Perpignan (France), juin 2013.

## Manuels étudiés et ressources pédagogiques

Casoli, J. Celdran, H. Davies, H., Hjulstad, C. Salvesen, C. Olaisen, F., Skofteland, Ø. & Uvsløkk, G. (2010) *Lingua Planet Fransk. Digital Elevressurs*. Oslo, Aschehoug.

Hønsi, H., Kjetland, C.M. & Liautaud, S. (2007) *Enchanté 2, Fransk II Vg2*. Oslo, Cappelen

Hønsi, H., Kjetland, C.M. & Liautaud, S. (2013) *Enchanté 2, Fransk II Vg2*. Oslo, Cappelen

Lokøy, G.& Ankerheim, B. (2007) *Contours, Fransk II Vg1 + Vg2*, Oslo, Gyldendal Undervisning

Lokøy, G.& Ankerheim, B. (2009) *Contours nouvelle édition, Fransk II Vg1 + Vg2*, Oslo, Gyldendal Undervisning

*Language Modules* de TUFS : [http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index\\_en.html](http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index_en.html)

## Dictionnaires et sites pour l'étude lexicale consultés:

BDLP = Base de données lexicographiques panfrancophone. En ligne: <http://www.bdlp.org/>

*Le Petit Robert* (2013) Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, nouvelle édition millésime 2013, Paris, Le Robert

*Le Petit Robert* (2011) Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, nouvelle édition du Grand Format, 2011, Paris, Le Robert

OQLF = OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. Le grand dictionnaire terminologique. En ligne: <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx>

Usito = Dictionnaire Usito: Parce que le français ne s'arrête jamais, CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, Pierre MARTEL et Chantal-Édith. Disponible uniquement en ligne, Sherbrooke, Édition Delisme, [En ligne], 2013, [www.usito.com/dictio](http://www.usito.com/dictio)

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/expressions.html>

## Pages web consultés (voir notes dans le texte) :

<http://www.insee.fr/>

<http://www.francophonie.org>

<http://www.fremmedspraksenteret.no>

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

<http://www.world-territories.com>

<http://www.udir.no>

**Annexe A:**  
**Vue d'ensemble des textes examinés des**  
**manuels**

**Contours nouvelle édition - Chapitre 7 «Le monde francophone» pp.196-226**

Appellation	Texte/ Exercice	page	genre	Description du texte	Présence de la variation diatopique
C1	« Bonjour ! Je suis Anouk... » (texte écrit + audio)	196	lettre	Parle du monde francophone de manière générale, cite où l'on parle français et explique brièvement pourquoi (l'histoire coloniale française) ; mentionne la situation linguistique de ces pays (le statut/ fonction du français)	Non
C2	« Les DROM-COM – qu'est-ce que c'est ? » (texte écrit + audio et carte du monde francophone)	198	factuel	Enumère les DROM et des COM et explique leur différent statut politique vis-à-vis de la France. Carte catégorisant les différents pays/ régions par rapport aux divers statuts du français	Non
C3	« Les vacances dans un pays francophone » (texte écrit et audio)	199	Dialogue	Quatre personnages du manuel parlent de leurs vacances dans une région francophone. Le texte cite quelques régions et donne des informations touristiques de ce que l'on peut faire dans ces régions en question.	Non
<b>La Guadeloupe</b>					
C4	« La Guadeloupe, entre l'Océan Atlantique et la Mer Caraïbe » (texte écrit + audio)	202	factuel	Situe la Guadeloupe géographiquement, situation démographique (hétérogène), trace brièvement l'histoire coloniale de la Guadeloupe, du début à la décolonisation.	Non
C5	« Le créole » (uniquement texte écrit)	204	factuel	Présente le créole, langue qui coexiste avec le français en Guadeloupe, son émergence et ses caractéristiques, donne des exemples de quelques traits	Non, MAIS présente le créole
C6	« La cuisine créole » (uniquement texte écrit)	205	texte factuel	Présente quelques caractéristiques avec la cuisine créole et le plat national, <i>le Colombo</i>	Non
C7	« Bienvenue à l'île de Marie-Galante »	206	Affiche touristique	Présente différents activités touristiques (visite, repas etc) à faire sur l'île de Marie-Galante	Non
C8	« La vie-carnaval » De Gisèle Pineau	217 - 222	Littéraire	Une nouvelle d'une auteure guadeloupéenne. Hormis quelques phrases et paragraphes effacés, le texte est dans sa forme originale	Une variante : « chabin,(-e) » et quelques énoncés en créole
<b>L'Europe francophone hors de France : « D'autres pays francophones »</b>					
C9	Petit texte d'écoute sur la Suisse	207	factuel	Information factuelles sur la Suisse (nombre d'habitants, langues	non

				officielles etc)	
C10	des blagues belges (texte écrit)		Blague	Quatre blagues françaises sur les Belges	non
C11	Petite note « Est-ce que tu sais que...la Belgique » (texte écrit)		Factuel	Aborde la situation linguistique complexe de la Belgique	non
<b>Le Québec</b>					
C12	« Québec » (texte écrit+ audio)	208	factuel	Présente la situation linguistique du Canada et la province francophone du Québec (histoire : la colonisation française ; aspects touristiques : ses richesses naturelles et les activités à faire ; actuel : les Québécois et leur volonté d'indépendance	Non, Mais présence d'un mot de la variété québécoise, <i>canotage</i> <sup>1</sup>
C13	<i>Le Canada</i> (texte écrit)	209	Littéraire	Poème d'un célèbre poète et écrivain québécois, Octave Crémazie. Texte authentique.	Non
C14	Petite note « Est-ce que tu sais que...	210	factuel	Sur la Transat Québec/ Saint-Malo (course de voile)	Non
C15	Photo utilisée dans un exercice pour écrire une carte postale	210	visuel	Photo d'un panneau de circulation sur lequel il est marqué « arrêt »	Oui « arrêt » (photo)
<b>L'Afrique francophone</b>					
C16	Exercice d'écoute 27 <sup>2</sup> (les nombres) Cet exercice vise de tester la compréhension orale, notamment des chiffres	211	factuel	Présentation de cinq régions francophones (nombre d'habitants, dates importantes, langue(s) officielle(s)) faite par des personnes soi-disant de la région en question, mais aucun trait de ces variétés.	Non
C17	« Afrique » (écrit + audio)	212	factuel	Sur l'exploitation coloniale des Européens, la traite négrière (histoire)	Non
C18	« L'Occupation »	213	commentaire	Texte tiré du journal <i>Le Nouvel Observateur</i> (2002), écrit par l'auteur ivoirien Ahmadou Kourouma sur le colonialisme	Non
C19	« Afrique »	213	Littéraire	Poème de l'écrivain sénégalais francophone David Diop	Non
C20	« Le Sénégal »	214		Programme du séjour d'un personnage du manuel, la journaliste Yvette (touristique) ;	Non

<sup>1</sup> Le mot *canotage* apparaît dans le texte dans la version de Contours de 2007, mais dans la version de 2009, le mot *canoë* a remplacé *canotage* dans le texte, mais *canotage* est toujours dans la liste du vocabulaire du texte (p.208)

<sup>2</sup> Exercice d'écoute 27 : [http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9728&redirect\\_from\\_tibet=true](http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9728&redirect_from_tibet=true)

C21	« fiche d'information : Sénégal »	215		Informations factuelles sur le Sénégal (un peu sur la situation linguistique)	Non
<b>Le Maghreb</b>					
C22	« Alphabétisation »	223	Littéraire	Poème d'un écrivain algérien Rachid Boudjedra	Non
C23	Petit note « Est-ce que tu sais que »	223	factuel	Sur la situation linguistique au Maghreb (le statut du français), leur décolonisations (histoire)	Non

**Enchanté 2 (2007) – Version 1 (E-V1)**

Appellation	Texte/ Exercice	page	genre	Description du texte	Présence de la variation diatopique
<b>Guadeloupe – dans chapitre 3 « Voyage, voyage » dans le thème 1 : Le tour de France des régions</b>					
EV1-1	« Voyage, Voyage.. » Le texte principal du chapitre (texte écrit + audio)	53	Narrative	Benjamin raconte ses vacances en Guadeloupe (activités de loisir, visites etc) dans deux cartes postales, la première à ses grands-parents, la deuxième à un ami	Non
EV1-2	« Les Départements d’Outre-Mer – Les Dom » dans la rubrique <i>Civilisation</i> (texte écrit + audio)	66	factuel	Présente les quatre DOM, l’accent sur l’histoire (coloniale), autres aspects qui sont typiques pour chacun des DOM : produits d’exportation, langues parlées...	Non
EV1- 3	« Vive le douanier Rousseau » dans la rubrique <i>Coin culturel</i> (écrit + audio)	68-69	Chanson	Chanson du groupe <i>La Compagnie Créole</i> (texte authentique, mais l’enregistrement ne l’est pas)	Non <sup>3</sup>
EV1-4	« La vie-carnaval » de Gisèle Pineau dans la rubrique <i>Pour aller plus loin</i> (texte écrit)	70-71	Littéraire	Extrait d’une nouvelle d’une auteure guadeloupéenne (la même nouvelle que dans <i>Contours</i> , mais ici, l’extrait est plus court )	Une variante : <i>chabin,(e)</i>
<b>Thème 2 – La francophonie</b>					
<b>Le Canada (chapitre 4)</b>					
EV1-5	« Le Canada » Le texte principal du chapitre (texte écrit + audio) + une liste de vocabulaire entre le français de Canada et français de France	76-78	Dialogue	Conversation entre Benjamin et sa sœur et une fille québécoise, Emma, dans un vol en direction de Canada. Emma parle du Québec, des activités et visites à faire, et quelques particularités du français québécois	Oui, Plusieurs variantes lexicales et phonologique
EV1-6	Texte d’écoute sur la ville de Québec (audio)	80	factuel	Présente des faits sur Québec (géographie, histoire, population, etc.)	non
EV1-7	« Respectez la forêt » (texte écrit)	85	consignes	Texte (authentique) tiré du guide de voyage Ulysse <i>Le Québec 1999-2000</i> sur les consignes à suivre lorsque l’on est dans la nature	non
EV1-8	« Le Québec » dans la rubrique <i>Civilisation</i> (texte écrit+ audio)	89	factuel	Décrit la géographie du Québec, les ressources naturelles, informations sur la population, sur Montréal (aspect touristique)	Non

<sup>3</sup> Le fichier audio laisse néanmoins percevoir quelques traits de la variété de français guadeloupéen, marquée par le créole

EV1-9	« J'erre » de Steve Dumas sous la rubrique <i>Coin culturel</i> (texte écrit + audio)	91	Chanson	Chanson d'un chanteur québécois (sur Montréal). Texte authentique, mais l'enregistrement est une reprise	Non
EV1-10	« Le Cirque du Soleil » Sous la rubrique <i>Pour aller plus loin</i> (texte écrit)	93	article	Extrait d'un article paru dans le magazine français <i>Match du monde</i> présentant une interview avec Guy Laliberté (fondateur et directeur du Cirque du Soleil)	Non
<b>Chapitre 5 : L'Algérie : colonisation et indépendance</b>					
EV1-11	« L'Algérie : colonisation et indépendance » (texte écrit et audio)	97	factuel	Sur l'histoire coloniale de l'Algérie, la décolonisation, la situation actuelle de l'Algérie et la relation entre la France et l'Algérie	Non
EV1-12	« Un Algérien en Norvège » (texte écrit et audio)	98-99	Interview	Une interview avec un Algérien, « Mohammed », qui habite en Norvège. L'interview est « authentique ». <sup>4</sup> Parle de son histoire d'immigration, les langues parlées en Algérie, son attitude/ses sentiments envers les Français, la guerre d'Algérie	Non, dans le texte écrit Oui, quelques traits dans le fichier audio (la prononciation)
EV1-13	Texte d'écoute sur Amina (audio)	100	factuel	Amina présente sa ville d'origine, Oran. Informations factuelles	Non
EV1-14	« La culture maghrébine en France » sous la rubrique <i>Civilisation</i> (écrit + audio)	108-109	factuel	Sur la cuisine maghrébine (nomme des spécialités culinaires : plats marocains, la merguez, la harissa) Liste de vocabulaire de spécialités maghrébines avec explication en français ; recette du couscous) Sur la musique maghrébine : le raï)	Des mots d'origine arabe ( <i>raï, cheich, darbouka</i> , noms culinaires)
EV1-15	« Aicha » Sous la rubrique <i>Coin culturel</i> (écrit + audio)	111	Chanson	Paroles de la chanson chantée par Khaled, écrite par J.J.Goldman (texte originale, mais l'enregistrement est une reprise)	Non
EV1-16	« Cette fille-là » de Maïssa Bey, sous la rubrique <i>Pour aller plus loin</i> (écrit)	113	Littéraire	Extrait du roman d'une écrivaine algérienne. Présences des mots d'origine arabe qui sont utilisés dans le français d'Algérie (se trouvent aussi dans le dictionnaire Larousse) Ils apparaissent aussi dans la marge du texte avec sa traduction en norvégien : <i>gourbi</i> <sup>5</sup> , <i>henné</i> , <i>khôl</i> , <i>burnous</i> , <i>youyou</i> .	Oui, variantes lexicales venues de l'arabe

<sup>4</sup> Selon le guide pédagogique.

<sup>5</sup> Ce mot est le seul où c'est marqué «mot arabe»



Chapitre 6 : La radio des femmes camerounaises de Mbalmayo					
EV1-17	« La radio des femmes camerounaises de Mbalmayo » (texte écrit et audio)	116-117	Didactique	Texte présenté sous forme d'un exposé scolaire fait par deux personnages du manuel sur « la condition des femmes au Cameroun ». Présentation d'une femme camerounaise, Josephine, et son histoire par les deux personnages	Non
EV1-18	Texte d'écoute sur le Cameroun (audio + texte à trous)	118	factuel	Texte présente des renseignements sur le Cameroun (hist., géographie, situation linguistique)	Non
EV1-19	« La musique africaine francophone » sous la rubrique <i>Civilisation</i>	128-129	factuel	Présente des aires musicales africaines : le Sahel, la zone Mandingue, le golf de Guinée ; et des artistes africaines francophones (Angélique Kidjo, Youssou N'Dour, Ismaël Lo et Wagëblè)	Non
EV1-20	« Y'en a marre » - Tiken Jah Fakoly avec Yannis Odua Dans <i>Coin culturel</i>	130-131	Chanson	Chantée un chanteur de reggae de la Côte d'Ivoire	Non
EV1-21	« Poèmes africains » Dans <i>Pour aller plus loin</i>	132-133	Littéraire	Trois poèmes des auteurs camerounais : « Ils m'ont dit » de Sengat-Kuo, « Je suis venu chercher du travail » de Bebey ; « L'oiseau en liberté » M'bafo-Zeteberg	Non
Autre					
EV1-22	Carte du monde francophone sur la troisième page de couverture (à la fin de l'ouvrage)		image	Présentant le monde francophone par rapport aux divers statut et fonctions du français	

**Enchanté 2 (2013) – Version 2 (EV2) – Thème 1 : Le monde francophone**

Appellation	Texte/ Exercice	page	genre	Description du texte	Présence de la variation diatopique
<b>Chapitre 1 : « Voyage à travers l'Europe francophone » (Belgique, Suisse, Luxembourg, Monaco)</b>					
EV2-1	« Voyage à travers l'Europe francophone » (texte écrit + audio)	13-14	Blog (descriptive/narrative)	Le texte sous forme de blog de voyage des deux personnages du manuel. Présentation des pays et villes: la Belgique (Bruxelles), le Luxembourg (Luxembourg), Suisse (Genève) et Monaco ; donne des informations générales sur ces lieux, mais l'accent est mis sur l'aspect touristique (ils racontent ce qu'ils font pendant leur voyage : les visites, les sites touristiques, les spécialités culinaires etc.).	Oui, une variante du français belge « s'il vous plaît »
EV2-2	« Trois francophones célèbre » dans la rubrique <i>Civilisation</i> (texte écrit + audio)	27	factuel	Présente Henri Dunant, Jacques Brel et Hergé (Georges Rémi), pourquoi ils sont connus, leur carrière etc.	Non
EV2-3	« Bruxelles et l'Art nouveau » dans la rubrique <i>Coin culturel</i>	28	factuel	Présentation brève du mouvement artistique de l'Art nouveau et la présence de ce style à Bruxelles	Non <sup>6</sup>
<b>Chapitre 2 : Le Canada (Amérique du Nord)</b>					
EV2-4	« Le Canada » <sup>7</sup> (texte écrit + audio) + une liste de vocabulaire entre le français de Canada et français de France	31-32	Dialogue	Conversation entre Benjamin et sa sœur et une fille québécoise, Emma, dans un vol en direction de Canada. Emma parle du Québec, des activités et visites à faire, et quelques particularités du français québécois	Oui, Plusieurs variantes lexicales et une phonologique (moé) <sup>8</sup>
EV2-5	« Le Québec » dans la rubrique <i>Civilisation</i> (texte écrit) (similaire du texte EV1-7, mais plus longue)	42-43	factuel	Décrit la géographie du Québec, les ressources naturelles, informations sur la population, histoire du Québec, aspect politique, partie sur Montréal (histoire, architecture, activités culturelles)	Non
EV2-6	Trois Québécois	43	factuel	Trois petits textes sur J.-A.	Non

<sup>6</sup> Le fichier audio laisse néanmoins percevoir quelques traits de la variété de français guadeloupéen, marquée par le créole

<sup>7</sup> Même texte que dans Enchanté 2 (2007) – EV1-5- avec quelques modifications dans le texte écrit, la modification la plus importante concerne le fichier audio : le personnage canadienne parle maintenant avec un accent « standard », à part la prononciation de *moi* (moé)

<sup>8</sup> Voir étude du texte (chapitre 4) et Annexe

	célèbres			Bombardier, G. Laliberté, C.Dion (lieu de naissance, profession)	
EV2-7	« Je reviendrais à Montréal » de Robert Charlebois sous la rubrique <i>Coin culturel</i>	91	Chanson	Chanson d'un chanteur québécois (sur Montréal). Texte authentique	Non
<b>Chapitre 3 : L'Afrique francophone (Algérie et Cameroun)</b>					
EV2-8	« L'Afrique francophone » (texte écrit + audio)	47-48	Descriptive/narrative	Texte dressant le portrait de deux francophones (un d'Algérie et une de Cameroun : Josephine d'EV1-15), présenté par le biais d'un personnage du manuel, Karim, un français d'origine algérienne, sous forme d'un projet scolaire. Un peu d'histoire sur l'Algérie (colonisation, relation entre la France / Algérie, mais aussi l'histoire biographique d'un immigrant venu en France). L'histoire personnelle d'une femme camerounaise (condition féminine au Cameroun)	
EV2-9	« La musique africaine francophone » sous la rubrique <i>Civilisation</i>  (reprendre une partie du texte EV1-12 et EV1-16)	56-57	factuel	Présente des aires musicales africaines : le Maghreb (le raï), le Sahel, la zone Mandingue, le golfe de Guinée. Description de différentes traditions musicales, styles, instruments et nomme des artistes connus pour ce type de musique	mot d'origine arabe ( <i>raï</i> ), le balafon, djembé
EV2-10	« Poèmes africains » Dans <i>Coin culturel</i>	58-59	Littéraire	Trois poèmes des auteurs camerounais : « Poème à mon frère blanc » de Senghor ; « Ils m'ont dit » de Sengat-Kuo, « Je suis venu chercher du travail » de Bebey	Non

**Annexe B:**  
**Questionnaire électroniques enseignants**

## Undervisning om den fransktalende verden (VG2, nivå 2)

### Side 1

Kjære lærer som underviser eller har undervist i fransk på VG2, nivå 2, Denne spørreundersøkelsen dreier seg om undervisningstemaet "den fransktalende verden", med særlig fokus på det språklige aspektet. Resultatene fra undersøkelsen vil inngå i min masteroppgave i fransk ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen er anonym. Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på undersøkelsen min. Med vennlig hilsen, Eline Amundsen

### Side 2

#### Kryss av den påstanden som passer deg

- Jeg underviser i fransk på VG2, nivå II
- Jeg har tidligere undervist i fransk på VG2, nivå II

#### Hvor mange år har du undervist i fransk?

i  år

#### Hvor mange år har du undervist i fransk på VG2, nivå 2?

i  år

#### Hvilken lærebok bruker du / har du brukt ?

Hvis du har brukt flere, kryss av den boka og utgaven du vil ta utgangspunkt i denne undersøkelsen

- Enchanté 2, utgave fra 2007
- Enchanté 2, utgave fra 2013
- Contours, utgave fra 2007
- Contours, utgave fra 2009

### Side 3

#### Hvilken universitetsgrad eller hvor mange studiepoeng har du i fransk?

#### Kryss av den påstanden som passer deg

- Jeg er norsk eller fra et annet ikke-fransktalende land
- Jeg er fra Frankrike
- Jeg er fra et annet fransktalende land enn Frankrike eller fra en DROM-COM: Hvilket?

#### Fransken du bruker i klasserommet kan beskrives som ...

- en type fransk som er tilnærmet fransk standard (Frankrike)
- en geografisk variant av fransk, innenfor eller utenfor Frankrike. Hvilken? Forklar kort hvorfor

## Side 4

Hvor viktig eller uviktig synes du det er å presentere andre fransktalende land og regioner enn Frankrike i undervisningen?

- svært viktig     viktig     nøytral     mindre viktig     ikke viktig

Hvor interessant eller uinteressant synes elevene at temaet om fransktalende regioner/land er?

- svært interessant     interessant     nøytral     lite interessant     uinteressant     vet ikke

Hva ser du på som formålet med undervisningstemaet "le monde francophone" ?

Omtrent hvor mange undervisningstimer går til dette temaet ?

Presiser helst lengden på en undervisningstime

## Side 5

Hvordan jobber dere som regel med dette temaet i undervisningen?

Kort om elevaktiviteter, undervisningsmateriale o.l. Mer spesifikke spørsmål kommer nedenfor

Hva slags undervisningsmateriale fra læreverket bruker dere som regel i arbeidet med "le monde francophone" ?

Med læreverk menes lærebok og tilhørende ressurser: lydfiler, hjemmeside med oppgaver, linker

Bruker du andre ressurser/materiale enn læreverket i forbindelse med undervisningen av dette temaet?

Nei

Ja. Hva slags materiale og til hvilket formål?

## Side 6

**Hvor viktig eller uviktig synes du det er at elevene blir introdusert for fransk slik det snakkes i forskjellige fransktalende områder i verden?**

Heretter kalt "(geografiske) varianter av fransk". I denne undersøkelsen interesserer vi oss kun for varianter av fransk utenfor Frankrike, men inkluderer les DROM-COM

- svært viktig     ganske viktig     litt viktig     ikke særlig viktig     helt uviktig     nøytral

**Begrunn kort svaret ditt**

**Synes du VG2 (nivå 2) er et passende nivå for å introdusere geografiske varianter av fransk?**

- Ja
- Nei, ingen nivå eller trinn på skolen er passende
- Nei, nivå III/ VG3 er et mer passende nivå
- Nei, man bør introdusere dette på et tidligere nivå. På hvilket trinn/nivå?

## Side 7

**Hvor enig eller uenig er du i at læreverket gir mulighet til å presentere geografiske varianter av fransk ?**

- helt enig     delvis enig     nøytral     delvis uenig     uenig

**Synes du læreverket burde vie mer eller mindre plass til presentasjon av varianter av fransk?**

- mye mer     mer     like mye     mindre     mye mindre     nøytral / vet ikke

## Side 8

**I din undervisning om den fransktalende verden, pleier du å vie oppmerksomhet til måten fransk blir snakket i området som blir studert ?**

Hvis du krysser av "aldri", hopp over resten av spørsmålene på denne siden

- Alltid     Svært ofte     Ofte     Av og til     Sjelden     Svært sjelden     Aldri

**Hvis du allerede har presentert geografisk variant(er) av fransk i undervisningen, ønsker jeg å vite mer om hvordan du gjorde eller pleier å gjøre dette.**

**Fra hvilket fransktalende område var varianten(e) du presenterte? Gi gjerne en kort begrunnelse for valget. Hvilke kommentarer om varianten(e) ga du til elevene?**

**Hva slags type materiale ble brukt og hvor hentet du det fra?  
Hvordan jobbet dere med dokumentet? Hva var målet med undervisningen?**

Presiser om undervisningsmateriale var en skriftlig tekst, lydfil, sang, video etc og om det var et autentisk eller tilpasset dokument

**Hvordan ble undervisningen mottatt av elevene?**

**Side 9**

**Hvis du 'sjelden', 'svært sjelden' eller 'aldri' presenterer en variant av fransk i undervisningen om den fransktalende verden på VG2, ønsker jeg å vite mer om grunnen(e) til dette**

Flere svaralternativer er mulig

ikke viktig for utvikling av elevenes ferdigheter/kunnskaper i fransk

for vanskelig for elevene

ikke nevnt i læreplanen

mangel på adekvate ressurser

har selv lite kjennskap til geografiske varianter av fransk

har selv liten interesse for geografiske varianter av fransk

annet:

**Side 10**

**Utenom tema om den fransktalende verden, bruker du undervisningsmateriale som viser varianter av fransk (utenfor Frankrike) i andre sammenhenger?**

svært ofte

ofte

av og til

sjelden

svært sjelden

aldri

**Hvis dette hender, hva slags materiale bruker du og i hvilken sammenheng?**



Hvis man skulle presentere en variant eller varianter av fransk i undervisningen på VG2, hvilke ferdigheter/kunnskaper bør man fokusere på ?  
Hva bør være målet for elevene?

## Side 11

Hvor ofte opplever du at elever uttrykker interesse /nygjerrighet for hvordan de snakker i fransktalende land / regioner utenfor Frankrike?

- svært ofte     ofte     av og til     sjelden     svært sjelden     aldri

Hvis du allerede har opplevd dette, hva gikk elevenes spørsmål/ kommentarer ut på?

Hvis elevene har hørt en eller flere geografiske varianter av fransk i eller utenfor franskundervisningen, hvilke kommentarer har elevene gitt om egen lytteforståelse av varianten(e)?

## Side 12

Hvordan vil du vurdere din kjennskap til /kunnskap om varianter av fransk utenfor Frankrike i forhold til å presentere dette i undervisningen?

- svært god     god     middels     dårlig     svært dårlig     vet ikke/ ingen mening

Hvis det er en eller flere geografiske varianter du kjenner godt til,

Hvilke(n)?

Hvordan kjenner du til denne/disse?

Har studiene du har gjennomført i fransk gitt deg kunnskap om ulike språklige trekk ved varianter av fransk (utenfor Frankrike)?

Nei

Ja. Hva slags fag/emne?

**Hvor nødvendig eller unødvendig er det for fransklærere å ha hatt fag/studieemne(r) som omhandler dette for å kunne presentere det i undervisningen?**

- svært nødvendig       nødvendig       lite nødvendig       unødvendig       nøytral

## **Side 13**

**Hvis du har kommentarer, tips eller lignende, skriv det gjerne inn her. Jeg vil gjerne høre din mening.**

Kommentarer og spørsmål kan også sendes direkte til meg på mail. Hvis du ønsker å vite om resultatene fra undersøkelsen eller tror det vil være mulighet for meg til å besøke klassen din til høsten (jf.brev), vil jeg gjerne høre fra deg. Kontakt meg på mail: [elinesam@student.uv.uio.no](mailto:elinesam@student.uv.uio.no).

**» [Redirection to final page of Online Undersøkelse](#)**

**Annexe C:**  
**Une sélection des réponses du questionnaire**  
**des enseignants**

Participants : 31      Participants ayant répondu à la totalité des questions : 22

Réponses totales : 804

Accès à la totalité des réponses : <https://www.onlineundersokelse.com/s/7072eaf>

15. Hvor viktig eller uviktig synes du det er at elevene blir introdusert for fransk slik det snakkes i forskjellige fransktalende områder i verden?

Antall deltakere: 24

7 (29.2%): svært viktig

8 (33.3%): ganske viktig

7 (29.2%): litt viktig

2 (8.3%): ikke særlig viktig

- (0.0%): helt uviktig

- (0.0%): nøytral



16. Begrunn kort svaret ditt

Antall deltakere: 22

- Surtout le [r]. Ça évite qu'ils s'acharnent à prononcer un skarre-R alors que beaucoup de francophones roulent les r. Le plus important c'est surtout les différentes politesses. Qu'ils sachent que la diversité existe. C'est impossible qu'ils puissent tout retenir, mais s'ils savent qu'il y a des différences et qu'il faudra faire attention s'ils rencontrent des Canadiens ou des Ivoiriens, ça me suffit.
- Je ne pense pas qu'il faille en faire une kompetansemål, mais une petite initiation est intéressante. Quelques exemples de quiproquo les amusent toujours.
- J'ai beaucoup de francophones non-français (au moins 2 ou 3 chaque année). C'est important qu'ils sachent que je respectent et valorisent leur français.
- Dette er et viktig tema
- Viktig, slik at de blir klar over at ikke alle snakker standardutgaven av språket.
- Det står i læreplanen
- Eg har ikkje lagt vekt på å undervise i dei ulike variantane av fransk sjølv, mest fordi eg ikkje har tenkt så langt, men eg synest kanskje at det å vekke interessa deira for forskjellar innan det same språket er viktig.
- Viktig forsåvidt, men når de knapt kan bøye "avoir" noen så forstår du kanskje utfordringen vi har. Dette må heller gjøres mer på vg3. Vi har ikke tid til for mye av dette. Jeg lærer dem heller bittelitt argot.

20. I din undervisning om den fransktalende verden, pleier du å vie oppmerksomhet til måten fransk blir snakket i området som blir studert ?

Antall deltakere: 22

1 (4.5%): Alltid

- (0.0%): Svært ofte

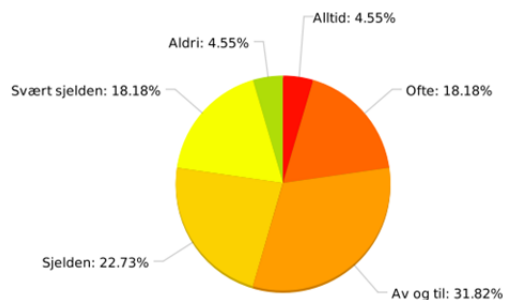
4 (18.2%): Ofte

7 (31.8%): Av og til

5 (22.7%): Sjelden

4 (18.2%): Svært sjelden

1 (4.5%): Aldri



22. Hva slags type materiale ble brukt og hvor hentet du det fra?  
 Hvordan jobbet dere med dokumentet? Hva var målet med undervisningen?

Antall deltakere: 16

- enregistrements, publicités, livre, moi
- Materiale som er i læreboka

- ER et interessant tema, viser hvordan Canada er opptatt av å bevare språket - det franske
- Jeg brukte skriftlig tekst og lydfil fra kap. 4 i Enchanté 2.
- Autentisk, lydfil eller video frå Youtube.
- Føler jeg har sagt dette. Tekstene fra boka, litt vi finner selv på internett, elevene jobber ofte i grupper om dette.
- Lyttetekst fra Udirs lytteprøver til muntlig eksamen.
- lærebøker, internett.  
 skriftlig tekst og lydfil,  
 tilpasset og/eller autentisk
- skriftlig tekst fra "Contours" om le creole  
 sangen "Zouc Machine"

24. Hvis du 'sjelden', 'svært sjelden' eller 'aldri' presenterer en variant av fransk i undervisningen om den fransktalende verden på VG2, ønsker jeg å vite mer om grunnen(e) til dette

Antall deltakere: 13

5 (38.5%): ikke viktig for utvikling av elevenes ferdigheter/kunnskaper i fransk

4 (30.8%): for vanskelig for elevene

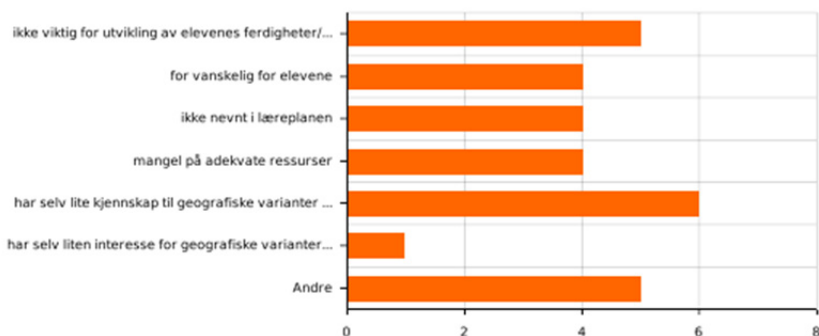
4 (30.8%): ikke nevnt i læreplanen

4 (30.8%): mangel på adekvate ressurser

6 (46.2%): har selv lite kjennskap til geografiske varianter av fransk

1 (7.7%): har selv liten interesse for geografiske varianter av fransk

5 (38.5%): Andre



33. Har studiene du har gjennomført i fransk gitt deg kunnskap om ulike språklige trekk ved varianter av fransk (utenfor Frankrike)?

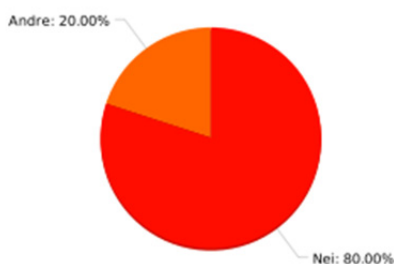
Antall deltakere: 20

16 (80.0%): Nei

4 (20.0%): Andre

Svar(er) fra ekstra feltet.:

- phonétique (Grenoble III et UiO)
- civilisation
- Språkhistorie, civilisation
- -



**Annexe D:**  
**Questionnaire des élèves**

## Spørreskjema

På en skala fra 1-10 (hvor 10 er svært godt), hvordan vil du vurdere dine ferdigheter i fransk?

Generelt: \_\_\_\_ I muntlig forståelse (lytte): \_\_\_\_ I muntlig produksjon (snakke): \_\_\_\_

I skriftlig forståelse (lese): \_\_\_\_ I skriftlig produksjon (skrive): \_\_\_\_

**1. a) På en skala fra 1-6, i hvilken grad tror du fransk utenfor Frankrike er likt fransk snakket i Frankrike?**

Velg bare ETT alternativ og sett kryss ved det alternativet du mener stemmer.:

1 : ikke likt i det hele tatt

2: veldig lite likt

3: litt likt

4: ganske likt

5: veldig likt

6: helt likt

Hvis du ikke har krysset av svaralternativ nr.6, svar på spørsmål b:

**b) hva tror du er annerledes med fransken snakket utenfor Frankrike?**

**2. a) Har du allerede vært i et annet fransktalende land enn Frankrike?**

JA / Nei

**b) Hvis ja, nevnt landet/landene hvor du har vært:**

**c) Noe du lot merke til ved fransken snakket der?**

**3. Hvilket land skal du presentere? \_\_\_\_\_**

**4. På en skala fra 1-6, i hvilken grad tror du fransken snakket der er lik fransk snakket i Frankrike?**

Velg bare ETT alternativ og sett kryss ved det alternativet du mener stemmer.:

1 : ikke likt i det hele tatt

2: veldig lite likt

3: litt likt

4: ganske likt

5: veldig likt

6: helt likt

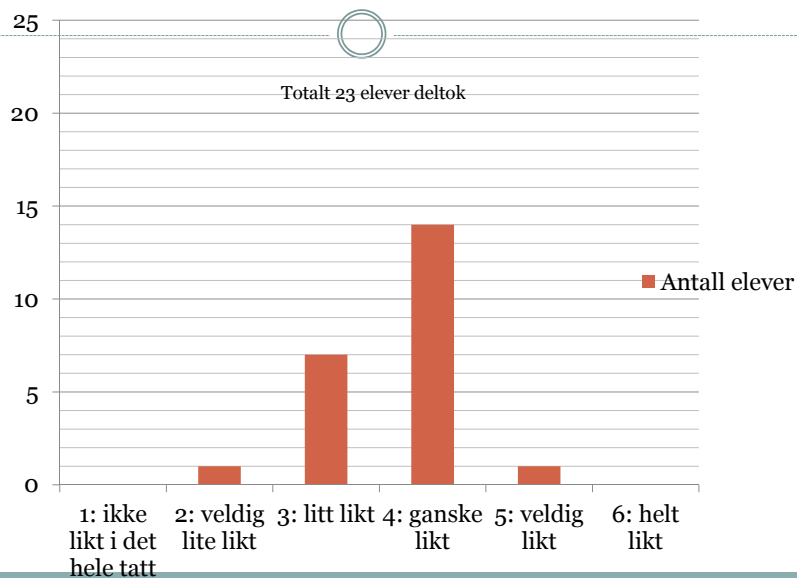
**Annexe E:**  
**Une sélection des réponses du questionnaire**  
**des élèves**



# Les resultats du questionnaire

LES VARIÉTÉS DE FRANÇAIS DANS LE MONDE FRANCOPHONE

På en skala fra 1-6, i hvilken grad tror du fransk utenfor Frankrike er likt fransk snakket i Frankrike?



**Spm 1b)**  
**Hva tror du er annerledes med fransken  
snakket utenfor Frankrike?**



VOICI VOS RÉPONSES

**Fransken blir påvirket av andre språk**  
*(l'influence des autres langues sur le français )*



- *innslag av andre språk*
- *Innslag av andre språk fra land som er nærmere*
- *uttale og språket kan være påvirket av andre språk som snakkes i landet*
- *Jeg tror det har blitt blandet med det opprinnelige språket i landet*
  
- *Det er som engelsk og amerikansk, lik base, men snakkemåte og annet er ulikt*
- *Dialekter*
- *Hvorfor er fransken annerledes? På grunn av avstand mellom fransktalende land*

## Ord og uttrykk

### *les mots et les expressions (le lexique)*

- Enkelte ord, noen ord her og der,
- noen ord og uttrykk er annerledes, forskjellige, forandret,
- fransken har fått låneord
- flere fremmedord fra egen kultur

## Uttale (la prononciation)

- Annerledes uttale (6 stk)
- Ikke like bra uttale
- uttalen av endelsene
- samme ord, men uttales forskjellig
- Tonefallet blir annerledes

## Grammatikk (la grammaire)



- *grammatikken er annerledes*
- *dårligere grammatisk*
- *enkelte skriftlige regler blir annerledes,*
- *ordsetting,*
- *setningsoppbygning*

**Annexe F:**  
**Support écrit de l'exercise**

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter par mail

## La découverte d'une autre variété du français

### Groupe de présentation : Mali

---

#### **Exercice:**

Ecoutez l'extrait (autant de fois que vous souhaitez) et répondez aux questions suivantes:

Donnez vos impressions du français du locuteur MAB:

Sur un échelle de 1 à 5 trouvez-vous que le français du locuteur est différent du français que vous entendez en classe ( *Enchantée II*, des films) ?

- 1 : pas du tout différent = identique (ikke ulik i det hele tatt = helt lik)
- 2: un peu différent (litt ulik)
- 3: assez différent (ganske ulik)
- 4: très différent (veldig ulik)
- 5: complètement différent (helt ulik)

- Selon vous , qu'est-ce qui est différent? Trouvez des exemples dans l'extrait pour illustrer ces différences.

#### **Présentez vos réponses en classe lors de la présentation.**

- Trouvez- vous que cet extrait est difficile à comprendre? Pourquoi?

#### **Locuteur interviewé: MAB(MAABH1) <sup>1</sup>**

- habite à Bamako, Mali
- 24 ans
- Langue maternelle: songhai (L1), tamasheq (langue du grand-père), bambara (un peu); français

---

<sup>1</sup> Extrait tiré de la base de données du projet PFC : accès à l'enregistrement entier : <http://www.projet-pfc.net/base/hyperaudio/index.php?folder=maabh1&type=g>

Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter par mail

**Sujet de conversation:** Les langues parlées par le grand père et par MAB (MAB a été élevé par son grand père.)

### Transcription de la conversation :

E1: Donc vous, quand vous étiez, votre grand-père, qu'est-ce qu'il parlait comme langue, alors?

MAB: Il parle la langue tamasheq.

E1: Oui.

E1: tamasheq, c'est ça?

MAB: Oui, la langue tamasheq.

E1: Oui, et

MAB: c'est une langue de la région de Gao, du nord

E1: Mhm.

E1: Et le, donc votre grand-père vous parlait simplement tamasheq quoi?

MAB: Non, il ne parle pas tamasheq, (il) comprend songhaï.

Sinon, mais j'entends tamasheq, mais je ne peux pas m'exprimer comme

Je ne peux pas m'exprimer comme en langue euh français comme ça

Je peux m'exprimer un peu en tamasheq, mais, mais pas, pas tellement, quoi.

Je ne comprends pas bien la langue tam/ mais j'entends tout ce qu'on me dit.

Sinon lui, il me parle tamasheq, mais c'est moi qui, qui n'essaye pas de parler.

Sinon, j'entends ce qu'on m'a dit, mais je ne compr/, mais je ne peux pas parler très bien.

E1: Donc, qu'est-ce que vous, vous parliez alors, avec votre grand-père?

MAB: On parle songhaï.

E1: Songhaï, oui.

E1: Donc lui, il parlait tamasheq et vous, vous parliez songhaï?

E1: Aha.