

Sous la direction de
Jean-Louis CHISS

LE FLE ET LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE

ARMAND COLIN

étape de sa longue histoire, comme une interprétation et une organisation du rapport à l'altérité, qu'elle soit culturelle ou linguistique, et le révélateur des tensions que produisent régulièrement le contact entre les horizons politiques, anthropologiques et pédagogiques. Pour le dire autrement encore, l'école, l'attention portée aux différents publics et les méthodologies d'enseignement qui leur conviennent le mieux, ou sont les plus efficaces, constitue une équation déclinable de manière très diverse. L'altérité peut ainsi se couler dans des formes de monolinguisme, de bilinguisme ou de plurilinguisme. La méthode directe dans l'enseignement des langues constitue à ce titre l'exemple qui révèle le mieux cette forte interdépendance entre ces horizons et c'est aussi pourquoi la période qui la voit se mettre en place (1870-1914) constitue selon nous un véritable laboratoire du FLE (Spaëth, 2020).

Les clivages idéologiques, les superpositions antinomiques des représentations et horizons associés à l'enseignement de la langue française constituent encore aujourd'hui des lieux de débats, souvent de polémiques, au sein même de la discipline (voir le débat didactique des langues vs didactique du français langue étrangère et seconde). C'est toujours une des attestations de sa grande dynamique et de sa complexité et la nécessité d'y apporter une vision critique qui doit continuer à être documentée.

PARTIE II

La présence de la langue française dans le monde : enjeux des représentations

Nathalie AUGER

Introduction	81
■ Chap. 8 Présence, locuteurs, pratiques et apprentissage	83
■ Chap. 9 De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations	91
■ Chap. 10 Les effets des représentations du français langue étrangère sur les locuteurs	103
Conclusion	111

Introduction

CETTE PARTIE se propose d'appréhender le français dans le monde par le prisme des représentations. En effet, s'il est question dans cet ouvrage de faire le point sur la présence factuelle du français dans le monde et plus particulièrement sur sa place dans la mondialisation (nombre de locuteurs, pratiques et apprentissage du français), le rôle des représentations sera central pour comprendre cette dynamique à l'œuvre. Ainsi, de nombreux chiffres mettent en valeur le *poids* (Calvet, 2017) de la langue française dans un but de soutien ou, au contraire, de mise à distance de la puissance politique de la France à l'étranger. Les représentations sont donc centrales dans ce processus de mise en compréhension des enjeux et pratiques du français à l'étranger mais également en France. Une cartographie de cette présence française est utile. Elle permet une mise en exergue des relations historiques que la France a et peut encore entretenir avec différents pays et continents. Les enjeux du français se situent donc à l'étranger mais aussi à l'intérieur même du pays : territoires ultramarins et migrations vers la métropole. Si cette présence du français a une histoire, elle est renouvelée récemment par de nouvelles impulsions politiques mais aussi humaines (migration d'Africains francophones au Canada, d'infirmières indiennes en apprentissage du français au Québec, etc.). Ces événements sont déterminés par des raisons économiques et socioculturelles où le français a une part importante à jouer. L'intérêt de prendre en compte les représentations est donc majeur, tout comme les axiologies que ces représentations peuvent véhiculer sous la forme maximalisée de préjugés ou de stéréotypes : « Le français est la plus belle de toutes les langues. » La représentation est donc générée par un

contexte, une histoire, des locuteurs francophones. Elle n'est cependant pas que positive – langue de qualité, langue de « génie ». Elle peut être aussi contestée par exemple, dans l'Ontario où le français est considéré comme moins « pur » qu'au Québec ou en France (Byrd Clark, Lamoureux, et Stratilaki, 2013). Elle peut donc apparaître dévalorisée dans ces variations géographiques, genrées, générationnelles, professionnelles ou sociales. Ce que l'on appelle glottophobie (Blanchet, 2016).

Ces représentations ne sont pas sans lien avec la façon d'enseigner-apprendre cette langue, fortement imprégnée de ces discours en circulation. Le choix, la raison d'être de cet apprentissage en sont également pétris, qu'il s'agisse de raisons économiques, culturelles et/ou sociales.

Cette variabilité des représentations, de l'intérieur de la France, vers l'extérieur (les territoires ultramarins) et plus généralement dans la francophonie, notamment les anciennes colonies, montre que les résonances avec l'histoire sont majeures, dans une forme de boucle récursive qui relie histoire, apprentissages, pratiques et représentations du français.

Chapitre 8

Présence, locuteurs, pratiques et apprentissage

POUR commencer à réfléchir à la question de la présence de la langue française dans le monde en lien avec les représentations qui la constituent, il est important de présenter une description factuelle du nombre de locuteurs francophones dans le monde, de son évolution au fil du temps en évoquant les aspects historiques, socioéconomiques, culturels et politiques qui influencent ces résultats.

LA PRÉSENCE DU FRANÇAIS EN QUELQUES CHIFFRES

La présence du français dans la mondialisation questionne d'abord la méthodologie employée pour dénombrer les locuteurs francophones.

► Un point sur la méthodologie de l'Organisation internationale de la francophonie qui fournit les résultats

Faire le point sur des résultats quantitatifs concernant ce que l'on nomme « la présence de la langue française » dans le monde n'est pas aisé. Ce dénombrement est assuré par l'Organisation internationale de la francophonie (dorénavant

OIF). L'OIF, organisme créé en 1970, regroupe, depuis 2018, 88 États et gouvernements. Elle a le statut d'une personne morale de droit international public. En tant que telle, elle est l'instance qui fournit les chiffres les plus détaillés pour étudier l'évolution du nombre de francophones dans le monde. Puisque sa mission première est de promouvoir la langue française, le travail sur le recensement des francophones est crucial pour assurer sa raison d'être et sa visibilité dans le monde. Dans ce cadre, il est donc important d'interroger la méthodologie de recueil des données. Dans une note méthodologique¹ concernant le dénombrement de francophones pour le rapport de 2010, les auteurs précisent leur approche sur une petite dizaine de pages. Cet effort de clarification montre le souci de précision et la volonté de se montrer objectif, transparent dans les résultats pour éviter tout discours à charge ou à décharge (trop ou pas assez de francophones recensés selon les démonstrations politiques recherchées). Ainsi, cette note de l'OIF explique que ce dénombrement, à l'échelle mondiale, a commencé dans les années 1990, ce qui implique que les résultats antérieurs étaient des estimations larges. Cela n'empêchera pas de discuter de l'évolution historique de la présence du français avant cette période dans la section suivante.

Avant les années 1990, chaque pays donnait ses chiffres concernant la francophonie dans son contexte en distinguant le nombre de personnes ayant une connaissance partielle ou complète du français. Cette distinction est intéressante car les deux compétences sont très contrastées. Dans le premier cas, le locuteur a « une compétence réduite en français, permettant de faire face à un nombre limité de situations » (OIF, 2010, p. 1) alors que, dans le second, il est capable de faire face, en français, aux situations de communication courante. Une discussion importante s'engage donc sur « qu'est-ce qu'être francophone ? » Une faible compétence suffit-elle ? À quel niveau de compétence peut-on considérer que le locuteur est francophone ? Il est ainsi complexe d'apporter des résultats objectifs à l'estimation de la francophonie. L'OIF s'est par ailleurs rendu compte que certains pays donnaient les mêmes chiffres d'un rapport à l'autre ou bien semblaient sous-estimer ou surestimer le nombre de francophones pour obtenir des réponses politiques à leurs situations (plus de moyens pour le développement de la francophonie par exemple). Afin d'objectiver les calculs, l'OIF a donc décidé de mettre à jour les chiffres en distinguant le niveau de compétence, non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral (situation pertinente en Afrique par exemple où les compétences orales sont importantes). Ainsi, trois sources de données ont

1. Des explications détaillées sont consultables dans l'édition : *La langue française dans le monde 2010*, Nathan.

été mobilisées ces dix dernières années pour les rapports quadriennaux : « Les recensements, les enquêtes sur des thèmes divers ayant en commun de permettre d'induire des informations sur la connaissance du français et les données sur l'éducation » (OIF, 2010, p. 1). Les recensements de chaque pays permettent donc de collecter des informations sur les langues. Presque un quart des pays membres et observateurs de l'OIF ont ainsi pu développer une base de données sur la francophonie à partir des éléments pertinents de leur recensement. L'OIF complète ensuite ses données à partir d'enquêtes mises en œuvre en Europe (par l'organisme Eurostat) et en Afrique (Enquêtes démographiques et de santé). Il est à noter que les personnes interrogées ont souvent plus de 15 ans, ce qui a incité l'OIF à collecter des informations concernant l'éducation (nombre d'élèves inscrits à des cours de français, langue d'enseignement, langue seconde ou langue étrangère), notamment avec l'aide de l'Unesco. Bien entendu, dans les pays où le français est la seule langue d'enseignement, les données sont les plus fiables en termes de dénombrement des locuteurs. Dans ce cas d'ailleurs, l'OIF a « fait le choix de grouper en une seule catégorie tous les francophones estimés à partir de cette méthode, donc tous les francophones issus de pays où le français est la seule langue d'enseignement » (OIF, 2010, p. 6).

► Les chiffres actuels : 300 millions de locuteurs francophones dans le monde

En 2018, l'OIF déclare 300 millions de locuteurs francophones, ce qui fait un gain de 30 millions de locuteurs depuis le rapport de 2014, donc en à peine quatre ans¹. Le français devient alors la cinquième langue la plus parlée dans le monde ce qui représente pourtant seulement 4 % de la population mondiale. Ces chiffres s'expliquent par le fait que le français est la seconde langue enseignée après l'anglais en Europe et en Amérique du Sud. La progression du français dans le monde provient aussi du nombre d'apprenants de français en Afrique du Nord et au Moyen-Orient qui est en augmentation de 33 % (OIF, 2018, p. 12). Le français est également la troisième langue utilisée dans le monde des affaires et la quatrième langue présente sur Internet en termes quantitatifs. Les projections pour 2070, si l'on prend en compte la progression démographique en Afrique subsaharienne pourraient se situer entre 477 et 747 millions. Mais la prudence s'impose quant à ces projections ou au degré de compétences que ces locuteurs auront développé.

1. *La Langue française dans le monde, synthèse*, Paris, Gallimard et OIF (2018).

Finalement, la présence du français est-elle importante dans le monde ? Sans nul doute. Mais un retour historique sur le français, en France et dans le monde, permet d'en objectiver les contours.

UNE PRÉSENCE ET DES HISTOIRES

Les chiffres de la présence française dans le monde sont le fruit d'une histoire, de relations historiques qui expliquent l'existence du français à différents endroits (parfois très éloignés) de la planète. Ces relations ont pu être coloniales, migratoires, liées à des influences politiques, économiques ou culturelles. Il est intéressant de comprendre que cette présence, tant en Métropole que dans le monde, a suivi des trajectoires singulières et offre une histoire originale souvent méconnue du grand public. Par exemple, en France, les représentations communes semblent s'accorder pour dire que le français a toujours été la langue de la France. Or celle-ci ne s'est imposée que très récemment, à partir de la Révolution française puis plus fermement avec l'émergence d'un État-nation au XIX^e siècle. Cette présence élargie du français en France est paradoxalement un phénomène historiquement récent.

► Le français langue étrangère en France ? Une présence paradoxalement récente

L'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), mise en œuvre par François I^{er} est le premier texte fondateur qui instaure le « langage maternel francoys » dans les textes administratifs alors que moins d'un quart de la population le parle. Il est intéressant de constater que certains juristes de l'époque ont interprété le texte royal comme devant les conduire à traduire l'ensemble des discours administratifs dans toutes les langues du royaume de France vu le peu de locuteurs francophones. Cet édit avait en effet pour but d'éviter l'incompréhension des décrets royaux en latin par la population. Le fait d'exiger la production de textes administratifs en français était censé rapprocher la langue du peuple mais c'était sans compter avec la variété des idiomes présents dans l'hexagone. Or, vu la diversité des langues sur le territoire, les efforts de traduction ont cessé assez rapidement. Après la Révolution française, l'Assemblée nationale abandonne complètement les traductions qu'elle juge trop coûteuses financièrement pour la République. Le décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) entérine cet état de fait en imposant le français comme seule langue possible de l'administration.

L'unification du pays passe donc par le fait d'imposer une langue unique en France, à la fois dans l'administration mais aussi, du même coup, dans l'instruction. Or, cela ne s'est pas effectué sans mal ni sans heurt. À cette époque, moins de 25 % de la population française est francophone. L'imposition du français a donc joué un rôle de vecteur d'unification pour le pays (Blanc, 2010 et 2013). Car au-delà de l'éradication des « patois » comme le breton, l'alsacien, l'occitan ou le basque, il s'agit aussi de soumettre la population au pouvoir étatique et aux décisions politiques de Paris. L'école, de Talleyrand à Jules Ferry a donc servi de fer de lance pour transformer les jeunes patoisants en francophones, notamment à grand renfort d'humiliations physiques ou psychologiques (Bourdieu, 1982, Lafont, 1997). Cette vision a été explicitée en 1992 lors de l'introduction dans l'article 2 de la Constitution de 1958 de l'énoncé « La langue de la République est le français » alors que les langues régionales sont encore beaucoup parlées en France à cette époque. On assiste bien, à l'émergence du français qui est l'« histoire d'un dialecte devenu langue » (Lodge 1997).

Si les sénateurs ont réaffirmé après la rédaction de cet alinéa que celui-ci ne mettrait pas à mal les autres langues de France, l'école française a bien de la peine à proposer des enseignements en langues régionales. Actuellement, seulement 2 % des élèves poursuivent l'étude d'une langue régionale en France. Par ailleurs, la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires proposée par le Conseil de l'Europe en 1992 lors de son Assemblée parlementaire, le but de cette charte étant de protéger et favoriser les langues historiques régionales et les langues des minorités en Europe. Cependant, depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution reconnaît les langues régionales comme appartenant au patrimoine de la France. Il est cependant spécifié que ces langues n'ont pas de statut officiel. Le français est la seule langue à posséder ce statut.

Dès lors, la notion de représentation est très importante : si les langues régionales ont une forte représentation au vu du nombre de leurs locuteurs mais qu'elles ne sont pas reconnues institutionnellement et peu enseignées, voire dévalorisées par les élites, on comprend comment le français reste la seule langue légitimée de l'hexagone et représentative du pays. Par ailleurs, on comprend aussi, et cet aspect sera développé dans les sections suivantes, comment les traces des langues régionales, sous la forme d'un accent (variations phonétiques, prosodiques), de spécificités lexicales (régionales) sont souvent perçues comme des variantes moins légitimes socialement que le français des médias et politiques parisiens.

► Le français hors de France : une rapide ascension en Europe et dans le monde

Contrairement au français de l'Hexagone, le français hors des frontières a connu une ascension. Tout d'abord, l'expansion du français provient de la forte démographie du royaume de France. Ainsi, à partir du Moyen Âge, jusqu'à la Révolution française, la France enregistre la démographie la plus importante en Europe, ce qui a eu pour conséquence une expansion économique qui a permis d'intensifier les échanges entre la France et divers pays en Europe comme dans le reste du monde, et qui a également incité à l'émigration (vers le Canada par exemple, à la fin du XVI^e siècle).

En dehors des raisons démographiques et commerciales, les logiques politiques et culturelles ont favorisé cette présence du français en Europe. Ainsi, la cour d'Angleterre a pratiqué le français jusqu'au XI^e siècle pour le révoquer définitivement trois siècles plus tard au moment de la guerre de Cent Ans. Malgré cela, la plupart des cours européennes parlent le français et ce jusqu'au XVIII^e siècle. Langue de la diplomatie, des arts, des sciences et des techniques, le français est une grande langue véhiculaire en Europe dans les milieux intellectuels et politiques. Le Canada et la Louisiane ne sont pas en reste en termes de présence française à cette époque alors que, on le rappelle, moins de 20 % de la population de l'Hexagone est francophone à cette époque-là (Grégoire, 1794). Le Sénégal, la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu connaissent eux aussi une présence francophone dans la même période, principalement sous la forme de mises en œuvre de postes militaires. La présence du français se déploie également par l'évangélisation et l'instruction de la population dans cette langue.

Sans entrer dans le détail¹ de la constitution de l'empire colonial français qui a d'évidentes incidences sur la présence du français dans différentes régions du monde, on peut néanmoins rappeler que cet empire s'est constitué en deux périodes distinctes.

Une première période débute au XVI^e siècle par les conquêtes nord-américaines (y compris dans les Antilles et en Inde), conquêtes qui s'effondrent à l'époque napoléonienne même si Napoléon « transporte avec lui » le français vers l'Égypte, l'Amérique du Sud et l'Europe de l'Est, ce qui permettra au français de devenir une

1. Voir partie 1 et, pour de plus amples développements, P. Blanchard, N. Bancel, F. Vergès, *La République coloniale* (Paris, Fayard, 2006) et G. Manceron, *Marianne et les colonies. Une introduction à l'histoire coloniale de la France* (Paris, La Découverte, 2005).

langue privilégiée dans ces zones. Le second moment colonial est plus tardif. Il a lieu au milieu du XIX^e siècle et concerne l'Afrique, l'Indochine et l'Océanie. 5 % de la population mondiale en 1939 vit alors sous souveraineté française. La France est, à cette période, le second empire colonial après la Grande-Bretagne. Ces régions colonisées connaissent des statuts variables : territoires sous mandats (par exemple en Syrie ou au Liban), protectorats (Tunisie ou Maroc) ou assimilés à la France comme en Algérie. Cependant, il ne reste à l'heure actuelle que moins de 1 % de la superficie de ces possessions.

En 2019, la France d'outre-mer est le seul vestige de cet empire colonial. Ces territoires ultra-marins où se côtoient français et créoles ainsi que d'autres langues autochtones comprennent la Guyane et une douzaine de territoires insulaires dans l'Atlantique, le Pacifique sud, l'Océan Indien et l'Antarctique.

PRÉSENCE ET STATUTS ACTUELS DU FRANÇAIS DANS LE MONDE

Il est désormais nécessaire de se pencher sur les différents statuts que le français peut avoir selon les contextes. Ces statuts permettent de rendre compte de la variété des locuteurs francophones qui composent un panorama hétérogène de la Francophonie.

Tout d'abord, excepté les expatriés francophones à l'étranger, le français est la langue familiale¹ des trois quarts de la population française, d'environ la moitié des locuteurs belges et monégasques, et du quart des locuteurs canadiens et suisses. Dans d'autres pays, généralement en Afrique, le français n'est pas la langue familiale. Il est cependant la langue officielle de l'État comme au Bénin, Burkina Faso, République du Congo, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Monaco, Niger, Sénégal et Togo. D'autres nations ont choisi de donner un statut de langue officielle au français en même temps que d'autres langues d'héritage colonial ou du patrimoine local comme au Cameroun (où l'anglais est langue co-officielle), en Centrafrique (où le sango est langue co-officielle), à Djibouti, en Haïti, Madagascar, aux Seychelles et au Tchad. Certains États sont fédérés ou sous le régime de territoires autonomes et

1. Nous utilisons le terme « langue familiale » pour éviter celui de langue maternelle qui semble renvoyer exclusivement à la mère et peut aussi exclure les situations où les parents parlent des langues différentes dans la famille.

ont également choisi d'avoir le français comme langue officielle ou co-officielle comme Pondichéry ou le Val d'Aoste.

Par ailleurs, le nombre d'apprenants en FLE se situe autour de cinquante millions alors que les Alliances et instituts français ne représentent que 2 % des lieux d'apprentissage. Cela montre que les pays eux-mêmes, s'organisent le plus souvent sans le soutien de ces institutions. Selon la langue du pays, le français n'a pas la même place. Par exemple en Europe, dans les pays anglophones, le français est la première langue apprise et la seconde langue étrangère apprise dans les pays latino-américains et germanophones après l'anglais (OIF, 2018, p. 14-16).

Les locuteurs francophones forment donc un panorama original, soutenu par l'émergence d'une conscience et d'institutions francophones (voir chapitre 3) après la période de la décolonisation. Ces institutions visent à soutenir des intérêts communs (politiques, économiques) en prenant comme point d'appui le français comme langue en partage. Mais ces dimensions factuelles sont reliées à la question des représentations qui informent bon nombre de perceptions et pratiques du français, en particulier en tant que langue étrangère.

Chapitre 9

De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations

LES DONNÉES empiriques et la mise en perspective historique de la présence du français permettent de saisir et de discuter la portée du phénomène francophone dans la mondialisation. Pour saisir la complexité des enjeux afférant à la présence de la langue française dans le monde, il est important de faire une place de choix à la notion de « représentation ». En effet, l'image du français est au cœur des enjeux de sa dissémination, de ses rejets parfois, des désirs d'apprentissage des locuteurs dans et à l'extérieur de l'Hexagone. Après avoir défini la notion de « représentation », nous reviendrons sur les perceptions fortes et bien vivaces de la langue française qui ont trait au « génie » et à « la qualité de la langue ». Ces représentations sont en interrelation avec les objectifs pragmatiques de son utilisation en tant que langue de culture, de service ou d'héritage, entre autres et ne se présentent pas forcément de la même manière dans l'Hexagone et à l'extérieur de celui-ci.

DE L'INTÉRÊT DE PRENDRE EN COMPTE LES REPRÉSENTATIONS

Le cerveau humain ne peut pas se représenter directement un phénomène, il l'aborde par le truchement phénoménologique de ses cinq sens : la vue (lire une langue), l'ouïe (entendre/comprendre ou ne pas comprendre une langue), le goût (gouter une langue, cette langue me dé-goûte, *las palabras se paladean* — les mots se goutent selon Marquez), plus minoritairement, mais que l'on retrouve aussi dans la littérature, les langues « se sentent » : l'odorat (sentir une langue, des mémoires liés à l'enfance, à des odeurs¹, par exemple dans Tauber, 2011, p. 97). Le toucher d'une langue se fait également par le truchement du geste graphique, de la mimogestuelle utilisée pour converser. Nos cinq sens nous permettent donc de nous représenter le monde, les langues. C'est-à-dire que nos sens agissent comme un filtre pour nous donner l'image (par exemple l'image acoustique) d'une langue. La langue n'est pas donnée telle quelle. Ces filtres sensoriels construisent les représentations et les ancrent d'autant mieux dans notre mémoire à long terme que celles-ci fonctionnent de façon associative, c'est-à-dire en associant un élément à l'objet langue. Ainsi, la représentation que l'italien est une langue chantante est courante. Elle provient d'une association avec le patrimoine culturel et d'une plus grande variation prosodique de l'italien par rapport au français. Les représentations ont donc aussi pour effet de circuler. Comme son étymon l'indique, *repræsentatio* désigne « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un ». Les représentations ne sont pas toujours des expériences singulières mais des jugements partagés et parfois préjugés (avec des connotations positives ou négatives) par des locuteurs pour d'autres locuteurs.

Les représentations sont donc cruciales pour un sujet aussi sensible que la présence du français dans le monde car, comme le dit Morin (2000, p. 55), « l'erreur et l'illusion » font partie de « la cécité de la connaissance ». L'étude des représentations permet de préparer « à l'affrontement des risques d'erreur et d'illusion, qui ne cessent de parasiter l'esprit humain » (ibid.).

1. « La perte de l'allemand langue maternelle, pendant la guerre, chez le tout jeune Aharon Appelfeld, est l'une des problématiques essentielles de son écriture. Le romancier israélien, qui écrit en hébreu, n'aura de cesse de retrouver la mélodie maternelle perdue. Il dépeint tout d'abord des personnages déchirés entre leur amour pour la langue allemande et "l'odeur de mort encore fumante" qu'elle dégage. Peu à peu il parvient à transmuter cette langue en musique pure et faire ainsi revivre sa langue maternelle », in Tauber, « La langue maternelle perdue et retrouvée : à la découverte d'une musique intérieure », *Champ psy*, n° 60, 2011.

DES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS EN TANT QUE LANGUE : LA PERMANENCE DE LA « QUALITÉ » ET DU « GÉNIE DE LA LANGUE »

Les représentations peuvent être singulières, partagées, souvent axiologiques et perçues comme vraies par les locuteurs en raison de la « cécité de la connaissance ». Ainsi, le « génie de la langue française » se confond « avec la splendeur du Roi Soleil et de sa cour, prolongée au XVIII^e siècle » (Chevalier 2010, p. 59). Les critères linguistiques supposés qui permettent cette catégorisation poussent à prendre le parti de l'ironie :

« Au reste, personne n'a jamais bien su en quoi consistait ce génie. La clarté ? Elle est tantôt attribuée à l'économie, tantôt au nombre des liaisons. La netteté ? Elle est attribuée aussi bien à la multiplication des sens des mots qu'à l'emprunt et à la création de mots nouveaux. L'ordre des mots ? C'est celui des langues occidentales. Comme donc personne ne sait ce que c'est que ce génie, le mieux est d'imiter les grands modèles et de se réfugier à l'ombre de la coupole du Quai Conti. C'est cette obscurité qui recouvre la clarté française » (ibid.)

Ce qui assure également la permanence de cette représentation est le fait que « la langue française change très peu, avec ou sans Académie : la formidable expansion des livres, l'emprise de l'école assurent le travail » (Chevalier, 2010, p. 60). En effet, ont déjà été évoqués à la fois les aspects linguistiquement unificateurs de l'École en même temps que son aspect répressif envers les autres langues de France dont les langues régionales, mais aussi les langues de la migration dont nous reparlerons ultérieurement. Par ailleurs, cette représentation s'accompagne de fait d'une crainte de la déliquescence de la langue, dont la face écrite a été par ailleurs peu réformée, renforçant encore le caractère de permanence de la langue française. Suivant Meschonnic (2001), Chevalier critique « l'attitude esthétique » envers le français. Le fait est que le « génie de la langue » est « une idéologie linguistique... avec ses permanences et ses métamorphoses, éclairant par bien des côtés aussi, le thème du devenir des Humanités » (Chiss, 2018, p. 11). « Le débat linguistique vs esthétique » est toujours d'actualité, ce qui explique l'importance de l'étude des représentations pour comprendre pourquoi il y a persistance du « génie de la langue française » qui, selon Voltaire (1877, p. 245) s'incarne dans la conversation, « parce que sa marche, nécessairement simple et régulière, ne gênera jamais l'esprit ». D'autres auteurs, moins connus, cités par De Broglie, « Immortel » (le terme immortel renforce encore l'idée de permanence) de l'Institut de France, plaident dans le même sens : « La place privilégiée du français vient de ce qu'il a toujours

offert au monde quelque chose de clarifié » (Jacques de Lacretelle)¹. Cette représentation, extrêmement valorisante et universalisante qui peut justifier des désirs d'unité et d'expansion, dessine en creux des axiologies potentiellement négatives pour les autres langues, comme les langues orales ou les langues non institutionnalisées par exemple.

REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS ET APPRENTISSAGE : AU-DELÀ DES BINARITÉS LANGUE DE CULTURE ET LANGUE DE SERVICE, LA QUESTION DE LA RELATION

Les représentations du français contribuent à véhiculer une image censée inciter à son apprentissage. Le français « langue de culture » a donc une longue histoire représentationnelle qui ne décroît pas avec le temps que ce soit en France ou à l'étranger. Lié à un imaginaire patrimonial foisonnant (Boyer, 1995) qui comprend la littérature, les hommes de lettres et les personnalités du monde artistique, le français n'a cessé de fortifier cette image. Comme toute langue, son apprentissage est aussi lié à son potentiel de « service », son capital économique, c'est-à-dire sa propension à servir de plus-value dans la carrière professionnelle des locuteurs (Bourdieu, 1982). Langue (parmi quelques autres) des grands organes institutionnels (ONU, Conseil de l'Europe, Commission européenne, OTAN, OCDE, Unesco), obligatoire pour accéder à des postes administratifs provinciaux au Canada par exemple, elle représente une compétence importante à développer pour qui veut faire partie de l'élite. Ces représentations fortes témoignent du poids que l'image du français fait peser sur la réussite de son apprentissage. Elles peuvent aussi engendrer de l'insécurité chez l'apprenant, nous y reviendrons.

Ces représentations du type « langue de culture » *versus* « langue de service » ont des effets sur les méthodologies en didactique des langues. Dans le premier cas, l'enseignement serait focalisé sur le patrimoine littéraire et une approche traditionnelle de type grammaire – traduction alors que, lorsqu'il s'agit de « langue de service », l'approche serait strictement utilitaire, tournée vers le faire, désubjectivée et possiblement convergente avec le néolibéralisme.

« Il ne faut jamais oublier que la critique de l'enseignement de la langue est solidaire, de manière explicitée ou présumée, du thème de la (dé)perdition de la langue française elle-même qui court comme un fil rouge au long de ces séquences

1. Conférence de M. Gabriel de Broglie, chancelier de l'Institut de France, à l'université de Pékin (BEIDA) le 15 décembre 2014, <http://www.academie-francaise.fr/la-beaute-de-la-langue-francaise>.

(les "petits drames" comme disait Ch. Bally) allié à la critique de la civilisation de l'image et de la communication » (Chiss, 2007, p. 5).

Cette binarité des représentations « culture *versus* service », économe du point de vue de la réflexion, est très peu féconde quant à la compréhension de la présence et de l'apprentissage du français dans la mondialisation. Le poids de ces perceptions opposées, pas toujours représentatives des pratiques d'enseignement-apprentissage réelles, laisse de côté la relation que les apprenants ont construit avec la langue, qui provient à la fois de ces représentations mais aussi de réalités vécues.

L'attention doit se porter sur la relation que les locuteurs entretiennent avec le français : est-elle une langue choisie, héritée ou imposée, sachant que cet éventail de possibilités est complexe et variable ? En effet, l'apprenant peut choisir le français de façon plus ou moins contrainte par sa famille, son contexte, ses ambitions sociales, les pratiques sociales qu'il désire développer dans cette langue (voir Coste, 2010). La question de la relation est encore au cœur des enjeux des représentations lorsqu'il s'agit de prendre en compte les statuts des langues qui composent le répertoire de l'apprenant et leurs relations spécifiques avec le français. En effet, les relations de domination sont omniprésentes, par exemple si l'apprenant parle des langues uniquement orales, non légitimées. Dans ce cas, la représentation du français pourra être valorisée ou non, selon le rapport entretenu avec les langues du répertoire. Par ailleurs, le sentiment d'aisance et de plus ou moins grande facilité d'apprentissage dépendra aussi de la proximité linguistique (même système graphique, langues de la même famille) des langues du répertoire de l'apprenant qui coexistent avec le français. La biographie langagière (Bush, 2006 ; Molinié, 2014 ; Coffey, 2015) de l'apprenant va donc avoir des répercussions de premier ordre sur ses représentations du français et son apprentissage, qu'il soit en France ou à l'étranger. Ces représentations vont être également fortement impactées par les discours circulants dans son contexte d'apprentissage (par le truchement des enseignants) en même temps que par les discours produits dans les espaces médiatiques qui font, on l'a vu, la part belle encore aujourd'hui, aux notions de langue de culture, génie de la langue ou langue de service qui produisent des clichés plus ou moins positifs, culturellement et économiquement, du français.

LES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS DE L'INTÉRIEUR VERS L'EXTÉRIEUR : LA RECHERCHE DE L'UNITÉ

Les représentations du français générées dans l'Hexagone, diachroniquement et synchroniquement, notamment par les médias, la littérature et les institutions culturelles sont donc très positives. Elles visent à la fois à une valorisation de l'unité de la France par la langue et une justification de sa présence à l'étranger. Les représentations du français à l'intérieur de la France sont spécifiques. En effet, pour des raisons historiques évoquées *supra*, la représentation du français est celle d'une langue dominante alors qu'elle est langue étrangère pour une personne sur cinq. Ainsi, les langues régionales continuent d'être peu enseignées (environ 2 % de la population scolaire) et l'école a, jusque dans les années 1950, puni les enfants qui parlaient une langue régionale afin d'accélérer l'apprentissage du français. Ces pratiques et attitudes ont renforcé une image de supériorité du français censée être la « langue maternelle » de tous les Français. Or la formule « français langue maternelle » (FLM) qui désigne la langue des classes en France fait l'impasse sur le cas des élèves français dont la/les langues familiales ne sont pas forcément le français et qui s'élèverait à presque un quart de la population. Il peut s'agir de langues régionales, et, de façon exponentielle depuis les années 1970, de langues de la migration. Les représentations du français face aux langues de la migration ont suivi la même logique que celles qui ont cours par rapport aux langues régionales. Pour des raisons d'affirmation de l'unité de l'État-nation, la représentation du fait que la langue française peut être une langue seconde pour une bonne partie de la population scolarisée peine à voir le jour. En recherche, il faudra attendre la fin des années 1990, pour que la notion de français langue seconde dit « FLS » (Vigner, 2001 ; Verdelhan, 2002) soit utilisée pour qualifier l'apprentissage des élèves migrants, qui, en effet, n'ont pas le français comme langue familiale. Petit à petit, cette représentation du français est intégrée dans les circulaires en 2002... alors que les classes d'accueil pour les enfants migrants ont été proposées dès les années 1970. Encore une fois, il aura fallu du temps, une quarantaine d'années pour que les élèves allophones soient scolarisés de façon à être inclus dans leur classe d'âge : façon de reconnaître la spécificité du français langue seconde et de dépasser les représentations et pratiques de ghettoïsation qui consistait à exclure des classes de « langue maternelle » les élèves migrants.

Les représentations actuelles du français, et spécifiquement de son apprentissage, ont donc récemment évolué : de la langue maternelle à la langue seconde, selon les cas, considérant que le rapport au français n'est pas forcément celui

d'une langue d'héritage (ce qui n'a d'ailleurs pas été le cas dans l'histoire du français en France pour tous les locuteurs de l'Hexagone). Cela dit, les représentations de l'apprentissage de la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, ont-elles réellement changé ? Les années 1930 ont vu l'émergence de « la crise du français » à l'école (voir l'ouvrage de Charles Bally). Mais « cette crise » se nourrit des représentations d'une déliquescence de la langue, déjà présente au XIII^e siècle et constamment remise au goût du jour, sous la forme d'une idéologie linguistique. Selon Chiss (2007, p. 2), il convient « de lutter contre la banalisation des "discours de crise" qui dominent dans nombre d'institutions (de l'Académie française à (stupeur !) l'Observatoire national de la lecture), chez nombre de nos intellectuels, chez bien des universitaires littéraires, certes, mais aussi certains linguistes et même didacticiens, dans les rubriques de journaux et parfois dans les conversations courantes ». La récurrence de cette représentation est omniprésente. « C'est le règne du "présentisme" (entendu comme renfermement sur le seul présent et point de vue du présent sur lui-même) auxquels s'ajoutent en surface les accents nostalgiques » (Chiss 2007, p. 3). On voit ici que cette représentation devient un stéréotype par le fait qu'elle se répète et joue de la permanence. Elle est symptomatique d'un État-nation qui vise l'unité en exhibant une représentation de langue en danger face aux autres langues en Europe (revendication pour que le français reste une « grande langue » des institutions par exemple), aux langues régionales ou de la migration.

Les représentations du français de « l'intérieur » laissent donc peu de place aux autres langues ou à la variation. Ainsi, malgré les travaux en didactique sur ces questions, afin de reconnaître les langues ou variations du français pour coconstruire des apprentissages en français qui tiennent compte de cette réalité, les représentations grèvent la mise en œuvre de ces recherches tant dans l'enseignement du français langue première, que seconde ou étrangère. Ainsi, si l'on considère l'enseignement du français langue étrangère, en France, comme à l'étranger, la prise en compte des langues des apprenants pour développer des compétences en français est assez récente. Il aura fallu attendre l'émergence des approches plurielles, donc de l'intercompréhension des langues, de l'éveil aux langues, de l'interculturel ou de la didactique intégrée des langues pour que la question de l'altérité linguistique soit prise en compte. Mais ces approches restent assez marginales en raison des programmes et de la formation des enseignants.

Pour ce qui est du français langue seconde, malgré les circulaires relatives, en 2002 puis 2012, à l'enseignement aux enfants allophones migrants et à l'encouragement à utiliser leurs langues comme une ressource pour l'apprentissage du

français, cette pratique n'est guère généralisée (Auger, 2019) que ce soit en classe UPE2A (nom donné aux dispositifs de scolarisation à mi-temps des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) ou en classe ordinaire (Auger, 2016). Plusieurs facteurs génèrent ces représentations et pratiques : la forte valeur du français, l'idée tenace qu'apprendre une langue nécessite de penser directement dans cette langue et d'oublier les autres idiomes de son répertoire ainsi qu'une formation insuffisante des enseignants à ces questions. Cette idée n'est pourtant pas nouvelle au Canada (Cummins, 1976) ou en France. Pour Louise Dabène (1994, p. 97), « dans une situation pédagogique, les interférences sont considérées comme des déviations par rapport à la langue objet d'apprentissage et, comme telles, stigmatisées ».

Qu'il s'agisse donc des représentations de l'enseignement du français en France comme langue étrangère ou seconde, la permanence de l'unicité de la langue (et derrière de l'État, de la nation ou de la République) reste bien présente.

Concernant les recherches sur l'enseignement de la langue française dite « maternelle », ces dernières mettent en valeur le fait que « les linguistes et les didacticiens sont de plus en plus nombreux à adhérer au constat que le monolinguisme n'est peut-être qu'un cas particulier du plurilinguisme, et que finalement celui qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme. Ce qui a pour conséquence que le plurilinguisme apparaît moins comme un objet d'étude en soi, ou comme une pratique spécifique, que comme un appel à une réflexion plus attentive sur la variation dans le langage en général, et sur les implications pédagogiques de cette variation » (Py, 2006, p. 169).

En France, un mouvement s'est amorcé à la fin des années 1980 sous la forme d'une sociolinguistique scolaire concernant la didactique du français langue maternelle. Une réflexion approfondie sur certaines notions primordiales pour les terrains scolaires : la norme/la variation (les normes/les variations), leurs statuts, les marchés linguistiques, les notions de sécurité/insécurité linguistique (et leurs conséquences : hypercorrection, stigmatisation), les représentations à la fois des langues et de leur apprentissage ont permis de placer la variation comme étant le propre de l'énonciation. Cependant, la représentation de la « crise du français » est si récurrente que les recherches de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP – Marcellesi, Romian, Treignier, 1985) concernant l'élaboration d'une didactique plurinormaliste qui proposait de partir des pratiques des enfants, de leurs représentations, qu'il fallait « faire émerger afin de pouvoir progressivement les modifier-structurer » (Vargas 1991, p. 15) n'ont pas reçu l'écho escompté pour apporter des pratiques renouvelées à l'enseignement

de la langue française. Des projets de recherches européens (Maledive¹, Listiac²) cherchent pourtant à travailler aujourd'hui encore sur ce *continuum* français langue étrangère, seconde et maternelle en mettant au centre des enjeux la question du plurilinguisme/plurinormalisme arguant que la diversité est devenue la norme des classes actuelles. Il y a donc un intérêt à procéder à une « révision des programmes traditionnels de toutes les matières scolaires en raison de leur présupposition implicite du monolinguisme en tant que « normal » parmi les individus et les sociétés » (Gogolin 2002, p. 18). Il faudrait « remplacer ceci par la notion que le multilinguisme dans une classe (une société) est une normalité. Accorder la plus grande attention au fait que la langue spécifique de l'école — la "langue de l'éducation et de la formation" — n'est pas une condition naturelle que les enfants apportent à l'école mais qu'elle doit être enseignée explicitement et sérieusement dans toutes les matières » (*ibid.*).

Dans les territoires d'outre-mer, la représentation et l'enseignement du français sont également un enjeu fort pour assurer l'unité du pays. Ils le sont d'autant plus que les locuteurs sont éloignés de l'hexagone, et qu'ils doivent donc faire preuve de leur intégration dans l'espace national, intégration qui passe par la maîtrise de la langue. Par ailleurs, ces territoires ultra-marins sont le berceau de nombreuses autres langues. En effet, dans ces douze territoires : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion, Mayotte, la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, les Terres australes et antarctiques françaises et les îles de Wallis-et-Futuna, il y a près de trois millions d'habitants, dont plus d'un million de jeunes. C'est donc un enjeu majeur, pour la francophonie, d'enseigner le français aux générations futures de ces territoires parfois très éloignés de la Métropole, sachant que la langue française n'est pas la langue maternelle de la plupart de ces locuteurs qui pratiquent des créoles (première langue régionale) caribéens ou réunionnais, des langues kanakes de Nouvelle-Calédonie, amérindiennes ou hmong de Guyane, polynésiennes ou encore des langues de Mayotte. Par ailleurs, une note du Premier ministre en date de 2014 explique que « si en France métropolitaine, en 2012, 7 % de la population est touchée par l'illettrisme (enquête IVQ), cette proportion varie du simple au quadruple suivant les territoires ultra-marins³ ». De nouveau, la représentation de la « crise du français » occupe le devant de la scène et, au lieu de solliciter les langues ou variantes du français des locuteurs

1. <https://maledive.ecml.at>.

2. <http://listiac.org>.

3. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/10/note_sur_la_situation_dans_les_outre-mer.pdf.

afin de travailler à la co-construction avec les élèves de la norme académique du français, celles-ci sont souvent stigmatisées, ou citées comme cause d'échec : certaines analyses extrapolées du dernier rapport PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de 2018¹ laissent croire que le niveau d'échec des élèves est dû à la pratique d'autres langues que la langue de scolarisation en famille, alors que la corrélation à faire est celle avec les conditions économiques de vie de ces jeunes. Par ailleurs, concernant la France, le niveau de compétence en lecture pour les élèves immigrants est un peu au-dessus de la moyenne.

Les représentations du français langue étrangère ou seconde, qu'elles soient vécues à l'intérieur de l'Hexagone ou dans la périphérie des territoires ultra-marins, sont encore centrées sur une homogénéité de la langue qui laisse peu de place aux autres langues en présence : langues régionales, de la migration ou des territoires anciennement colonisés car « l'histoire du français est celle de la construction, multiséculaire, d'une langue conçue comme homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique : un monolinguisme institutionnel » (Cerquiglioni, 2003²).

LES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS DE L'EXTÉRIEUR VERS L'INTÉRIEUR : LA FRANCOPHONIE AU RISQUE DE LA DIVERSITÉ

La présence du français est importante hors de l'Hexagone, au-delà même des territoires ultra-marins, et cette langue occupe une place de choix dans la mondialisation (voir *supra*). Mais cette représentation positive est paradoxalement à nuancer lorsque cette présence du français à l'étranger, donc de l'extérieur, s'approche de l'intérieur : de l'Hexagone ou du Canada francophone pour ne citer que ces deux exemples. Ainsi, les francophones d'Afrique subsaharienne et du Maghreb qui arrivent massivement au Canada ne sont pas toujours considérés comme des francophones légitimes. Certains de ces francophones deviendront pourtant les enseignants de français de demain. En effet, ils « forment environ 40 % de la population étudiante totale des campus d'Ottawa, de Toronto et de Windsor » selon Duchesne (2018). Au Canada, notamment dans les contextes où le français est langue minoritaire comme en Ontario, ces « nouveaux francophones » ont pourtant de la peine à s'insérer socialement en tant qu'enseignants

1. <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/FRA?lg=en>.

2. B. Cerquiglioni, « Le français, religion d'État ? », *Le Monde*, 25 novembre 2003.

de français car, malgré la pénurie de postes d'enseignants observée, « "la moitié (49 %) des néo-Canadiens certifiés en Ontario ne trouve pas de travail dans sa première année de carrière" (OEEQ¹, 2017, p. 33), ce qui constitue le groupe d'enseignants ayant le plus de difficulté à trouver un emploi. Paradoxalement, la présence des nouveaux enseignants issus de l'immigration (dorénavant NEII) est grandement souhaitée dans les écoles de l'Ontario, afin d'assurer une certaine représentativité auprès de la population scolaire de plus en plus diversifiée de cette province » (Duchesne, 2018, p. 15-16).

Cependant, ces locuteurs francophones sont souvent perçus comme extérieurs au groupe des francophones, à la fois pour des questions de variation de langue française parlée et/ou écrite et pour des questions ethniques (Mianda, 2018, p. 30). En France, les statistiques de type « ethnique », contrairement au Canada, sont interdites, mais il semble que les francophones de l'extérieur, de l'Afrique francophone par exemple, passent davantage des concours du second degré pour être professeurs de langues étrangères (anglais par exemple) que pour enseigner le français. Dans ces contextes, il est complexe de comprendre quelle est la part du sentiment d'illégitimité qui conduit ces francophones à ne pas postuler sur certains postes de professeurs. Dans tous les cas, les représentations du français « de l'extérieur » ne sont pas toujours inclusives pour les francophones qui viennent à « l'intérieur » d'espaces francophones où le français est la langue légitimée. La francophonie vit donc parfois la diversité comme un risque : risque de perte d'unité du groupe des francophones qui forme une élite (les enseignants, les politiques par exemple) et qui n'a pas toujours une représentation ouverte de la francophonie. La perception est donc quelque peu paradoxale : une représentation positive d'une forte présence du français dans la mondialisation en même temps qu'une crainte que cette diversité ne comporte un danger pour l'homogénéité recherchée de la maîtrise du français, d'autant plus si ces francophones de l'extérieur s'approchent des centres névralgiques du français légitimé.

1. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEQ). (2017). *Transition à l'enseignement*, https://www.oct.ca/-/media/Transition_to_Teaching_2020/2020T2TMainReportFREWEB.pdf.

Chapitre 10

Les effets des représentations du français langue étrangère sur les locuteurs

CES REPRÉSENTATIONS et attitudes relatives au français dans la mondialisation, en France ou dans le reste du monde, ne sont pas sans impact sur les locuteurs eux-mêmes. L'attente est grande face au français : désirs de réussite professionnelle, de détention de capital social, patrimonial. D'après les chiffres fournis par l'OIF en 2018, le français est langue d'enseignement dans trente-six pays et territoires, le maillage des Alliances françaises et Instituts français est très dense dans le monde et plus de quatre-vingts millions de personnes apprennent le français dans le monde. Une majorité d'entre eux se trouvent en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (43 %), les autres sont en Afrique subsaharienne et Océanie (23 %), en Europe (21 %), en Amérique et Caraïbe (8 %) ainsi qu'en Asie-Pacifique (3 %).

Le français est une langue recherchée dans le monde professionnel ou dans la sphère de l'enseignement. Cette volonté de développer des compétences en français, voire cette contrainte pour certains apprenants, peut engendrer de l'insécurité linguistique. Ce sentiment d'insécurité n'est pas sans impact sur les apprentissages et les représentations qui y sont liées. Paradoxalement, les contextes où le français est en relation avec un passé colonial (même au Canada ou aux États-Unis) et où sa présence est bien installée génèrent parfois des

représentations contrastées de la part des locuteurs (sur eux-mêmes, sur les autres francophones). Ces représentations impactent également à la fois les motivations d'apprentissage et les cultures éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, 2005). Par ailleurs, les locuteurs et apprenants de français entretiennent des représentations parfois complexes avec les autres langues de leur répertoire et de leur contexte, notamment certaines qui exhibent des représentations de domination liées au génie de la langue ou à la crise du français. On remarque que, conscients de ces enjeux, les instances politiques, l'OIF et le chef de l'État lui-même ont tenté dernièrement d'offrir une représentation renouvelée du français dans un contexte multilingue assumé, notamment depuis le discours du président Macron en 2018 « Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme »¹.

REPRÉSENTATION DU FLE ET DE SON APPRENTISSAGE : INSÉCURITÉ ET POIDS DU NATIF

L'*insécurité linguistique* est une notion issue de la sociolinguistique (Labov, 1976) qui a toute son importance lorsqu'il est question de comprendre, plus subjectivement, la relation que les apprenants développent au cours de leur apprentissage du français. Que cet apprentissage du français ait lieu dans ou hors de l'Hexagone, produit par des contraintes ou choix personnels, il va avoir un impact sur le sentiment de *sécurité linguistique* en français qui aura un rôle crucial dans le parcours de l'apprenant.

Labov (1976) a travaillé sur l'anglais à New York et a pu démontrer que les locuteurs qui sont socialement à la fois les plus proches de l'élite (la petite bourgeoisie) et les plus susceptibles d'être déclassés vers les milieux populaires ont des représentations très figées de la langue, et produisent des jugements très normatifs sur des productions qui s'en écartent et dont ils ont par ailleurs hérité. Si l'on reprend cette idée en la transposant à la situation francophone, on comprend que, dans la situation qui vient d'être décrite, les locuteurs en apprentissage du français pourront être, malgré des compétences parfois très hautes en français, en insécurité chronique pour pouvoir répondre aux attentes de leur contexte professionnel ou d'enseignement. Des recherches montraient déjà, dans les années 1990, que plus les locuteurs faisaient des études et plus

1. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/03/20/une-ambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme>.

la notion d'insécurité était présente et qu'il en allait de même dans les communautés où le français peut être « insécurisé » par la présence d'autres langues en Belgique (voir Francard, 1997), mais aussi au Canada anglophone comme on vient de le voir. Par ailleurs, le statut des langues, les relations que peuvent entretenir les locuteurs avec l'oral ou l'écrit ont un impact sur les représentations des performances des francophones.

Ces représentations ne sont donc pas uniquement générées par le contexte socioculturel de l'apprenant mais par bien d'autres facteurs liés à la biographie langagière des locuteurs, les relations à l'apprentissage et à celui des langues en particulier, aux besoins et objectifs visés. Le français peut « casser la langue d'un étranger » (Auger, 2003) quand ses spécificités phonologiques paraissent insurmontables pour un apprenant. Cette notion d'insécurité est donc à la croisée de l'intrinsèque et de l'extrinsèque, du parcours de l'apprenant face aux représentations et aux pratiques du français qu'il expérimente.

Les apprenants de FLE sont parfois prisonniers de certaines représentations liées à la culture d'apprentissage, qui ne sont pas sans impact sur la façon dont ils souhaitent qu'on leur enseigne. Ils peuvent, par exemple, partager certaines représentations populaires, et penser que la langue, c'est la grammaire et vouloir avant tout une explicitation et un apprentissage grammatical alors que les recherches montrent qu'il n'y a que peu de corrélations entre un apprentissage explicite de la grammaire et un développement des compétences en compréhension et en production rapides. Par ailleurs, la représentation du professeur natif comme étant le meilleur atout pour apprendre le français est encore tenace. Au Japon par exemple, il est habituel que la grammaire française soit expliquée en japonais aux apprenants par un professeur de FLE japonais avant que l'apprenant ne suive des cours pour développer l'oral avec un francophone natif.

La question du locuteur natif est également au cœur des représentations de l'enseignement du FLE dans le monde. Ainsi, de nombreuses offres d'emploi d'enseignants de FLE recherchent des natifs, alors même que cette définition reste vague. Qui peut se considérer comme natif ? Est-ce que l'enfant migrant, arrivé en France à l'âge de 10 ans qui veut devenir professeur de FLE, peut être considéré comme un natif ? Est-ce qu'un étudiant marocain qui a fait la plupart de ses études en français et qui a souvent utilisé cette langue comme idiome véhiculaire au Maroc peut postuler à ces offres d'emploi qui visent des natifs ? Le marché de l'emploi pour les enseignants de FLE est donc impacté par cette représentation qu'un francophone natif est probablement le professionnel le plus adéquat pour enseigner le français. Ces pratiques insécurisent donc les enseignants de FLE non-natifs. Ainsi, les professeurs de français langue

étrangère, non natifs, qui ont appris le français avant de pouvoir à leur tour l'enseigner, ont le plus souvent une représentation exacerbée de la norme du français doublée d'une perception propre, en tant qu'enseignant, du devoir de maîtriser parfaitement le français et d'être capable de l'expliquer.

Au-delà même des apprenants et enseignants de FLE, c'est une bonne part des locuteurs francophones qui peuvent par ailleurs se sentir insécurisés par les représentations circulantes du français et développer parfois un sentiment d'illégitimité.

LES LOCUTEURS FRANCOPHONES FACE À LA VARIATION : DU SENTIMENT D'ILLÉGITIMITÉ À LA REVALORISATION

Les locuteurs francophones partagent largement l'idée que le français a une norme unique, celle du centre, et que plus ils en sont éloignés, plus ils sont potentiellement en insécurité et non légitimes. Les variations à la norme sont malgré tout limitées et contredisent ces représentations. Elles se focalisent surtout en termes de changements phoniques, lexicaux ou syntaxiques (voir la partie 5). On sait que l'accent (qui est le produit de la prosodie, de variations phonologiques) est l'un des vecteurs les plus propices aux représentations : l'accent du francophone suisse est lent et peut discriminer le dynamisme supposé des locuteurs par exemple. Les variations syntaxiques du français en Afrique auront donné l'expression stigmatisante de « parler petit nègre » (Amedegnato, Sramski, 2003). Si ces variations sont souvent pointées du doigt, Les médias en sont pour partie responsables. On peut en effet le remarquer par le fait de sous-titrer dans les médias français des locuteurs québécois ou d'Afrique francophone par exemple.

Au-delà des médias, les représentations populaires de la bonne norme, du bon usage, selon le célèbre titre de la grammaire descriptive et prescriptive du français, publiée en 1936 par Maurice Grevisse, sont tenaces. Plus les locuteurs vivent en périphérie (en France, en région, ou à l'étranger) plus les représentations de la norme vont devenir puissantes en termes de domination. Certains locuteurs francophones d'Afrique par exemple peuvent alors se sentir délégitimés alors qu'ils se sont approprié le français (Dumont, 1998). Le français d'Afrique est « aujourd'hui encore trop souvent ignoré des programmes en cours sur la rénovation des systèmes éducatifs en Afrique » alors que, selon lui, il est « le seul moyen de lutter contre l'insécurité linguistique qui s'est trop souvent manifestée

à travers un respect sacrosaint des normes hexagonales, voire parisiennes du XVI^e arrondissement » (Dumont, 2019, p. 37).

Que ce soit en Afrique francophone ou aux Antilles, de nombreux auteurs plaident en faveur de la prise en compte des spécificités du français parlé/écrit dans leur contexte et cherchent ainsi à contrer une représentation dévalorisante de la « périphérie » (Lafont, 1997). En témoignent aussi des ouvrages comme celui d'Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française* (Paris, Le Robert, 2006) qui explore les spécificités du français dans différents pays et légitime ainsi des pratiques de la variation parfois stigmatisées par des représentations. Sans compter que le français se retrouve, par effet de contact (Calvet, 2017), dans les langues africaines tout comme les langues africaines ont un impact sur le français d'aujourd'hui qui peut en inclure divers mots. On voit par exemple émerger des formes comme le *nouchi* de Côte d'Ivoire, le *tolé bangando* du Gabon ou le *chiac* de Moncton au Canada.

Dans ce pays, la revendication des spécificités québécoises, franco-ontariennes ou albertaines par exemple va de pair avec une recherche de reconnaissance de la minorité francophone face à la majorité écrasante des anglophones (plus des deux tiers des locuteurs canadiens). Pour contrer des représentations négatives comme la dénomination de « joual » (forme du mot « cheval » prononcé dans la variante du français locale), une autoreprésentation positive du parler français local est valorisée et les programmes pour l'enseignement du français en milieu minoritaire (voir par exemple d'Entremont *et al.*, 2004, p. 9) insistent sur ce fait :

« L'identité et la culture francophones sont donc multiples et diversifiées et la langue est un véhicule de la multiplicité des cultures et des identités francophones. Il s'ensuit que l'individu doit choisir l'identité, et les pratiques correspondantes, les plus appropriées à la situation dans laquelle il se trouve ou à laquelle il aspire. Il appert donc qu'afin de répondre à leurs multiples besoins de communication, les élèves doivent apprendre, acquérir, voire réinventer, un répertoire linguistique francophone riche et varié. »

Daniel Coste (2010)¹ évoque la possibilité que la didactique du français langue étrangère, à l'instar des recherches sur les créoles, puisse considérer le français comme ayant une « grammaire polylectale (Berrendonner, Le Guern et Puech, 1983) ». Mais la variabilité des contextes implique des inégalités dans le fait de prendre en compte ou non l'hétérogénéité du français.

1. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 7-1, 2010.

LES ÉVOLUTIONS POLITIQUES RÉCENTES : VERS LA PRISE EN COMPTE DE LA VARIÉTÉ DE LA FRANCOPHONIE DANS LA MONDIALISATION

Devant ce constat, les positions politiques récentes de la France vont en effet dans le sens de la prise en compte de la variété des Français et de leur inscription dans des contextes multilingues. Dans son discours de 2018 « Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme », le président Macron argumente pour l'enseignement-apprentissage du français au côté des langues africaines et souhaite offrir la possibilité aux migrants de suivre en France des cours de français. Cependant, la place des variétés de français, le lien avec les autres langues restent encore à préciser même si le plaidoyer en faveur du multilinguisme, notamment dans les organisations régionales et internationales, correspond aux vœux de l'OIF. En effet, le français est la langue principale ou unique langue d'enseignement dans les systèmes éducatifs du Bénin, Burkina Faso, de la République centrafricaine, des Comores, du Congo, de la République démocratique du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Gabon, de la Guinée, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Togo.

Il convient à ce stade de donner quelques éléments concernant l'économie du français et les aspects socioculturels qui lui sont liés. Selon le rapport de l'OIF de 2018 (p. 2), « le français est la troisième langue des affaires et du commerce, la seule avec l'anglais à être parlée sur tous les continents » ce qui lui confère un poids économique de choix après le chinois, l'anglais, l'espagnol et l'arabe. L'importance des industries créatives et la valeur ajoutée que le français confère sur le marché de l'emploi renforcent encore sa force économique dans le monde. Les secteurs les plus dynamiques (*op. cit.*, p. 20) sont « les relations internationales et ventes, les organisations internationales (gouvernementales et non gouvernementales), hôtellerie et tourisme ». À ce titre, un niveau B2 est un gage de participation à cette économie francophone. Sans compter que dans certains contextes comme au Québec, le français est la langue exigée pour être légitime à l'immigration qui remédie à la pénurie d'infirmiers et d'enseignants.

Par ailleurs, la dimension économique du français se situe à divers niveaux : comme « matière première » (*op. cit.*, p. 18) en termes de pensée, parole et écriture, « de facteur de production ou de produit intermédiaire » comme l'information, les données, l'histoire, le scénario avec des chaînes comme TV 5 Monde qui « rassemble chaque semaine en moyenne 60 millions de téléspectateurs » (*op. cit.*, p. 23), comme « produit final » (le conte, le roman, la chanson, etc.) et

comme « cadre réglementaire et normatif ». Ces niveaux sont donc pris en considération dans leur ensemble pour mesurer et soutenir l'économie liée au français dans le monde. L'espace francophone est donc très préservé, « fort de 540 millions d'habitants » cet espace « rassemble, en 2016, 7,3 % de la population mondiale » et continue d'être en progression même si « 90 % du PIB de l'espace est produit par les pays du Nord ». Les avantages de l'appartenance à cet espace sont indubitablement la part des exportations et des importations mondiales (de 10 % à 12 %). Les échanges de biens dans l'espace francophone sont supérieurs à 17,8 % comparativement aux échanges entre deux pays n'appartenant pas à l'espace francophone.

Conclusion

DIRE QUE LE FRANÇAIS est LA langue maternelle en France ou au Québec par exemple, laisse de côté une bonne part de la population pour qui le français est langue seconde. Dire que les créoles sont des langues parentes et faire du français une langue seconde n'implique pas, ni dans les représentations, ni dans les pratiques, une reconnaissance de la langue créole comme ressource d'apprentissage pour le français qui est une langue autre. Il en va de même des pays où le français est la langue officielle (trace coloniale). Enfin, dans la dernière situation où le français est langue étrangère, il ne faut pas sous-estimer les représentations de « langue de prestige » qui peuvent expliquer la place privilégiée mais problématique dans laquelle le français peut parfois se trouver.

Mettre en valeur le fait que parmi les quarante « immortels » de l'Académie française, deux membres n'ont pas la langue française comme langue maternelle (François Cheng et Assia Djebar) met finalement en exergue la représentation plus assimilatrice qu'inclusive du français puisque l'Académie est garante d'une norme et non de la variété (voir *supra*). Le fait également de valoriser les prix littéraires donnés à des lauréats non francophones de langue maternelle, ce qui représente un quart des lauréats, montre que la littérature peut en revanche montrer son ouverture à la diversité, si tant est que la créativité dans la langue soit valorisée (voir partie 4).

Il est donc nécessaire de prendre en compte les représentations du français pour mieux comprendre l'intérêt ou le désintérêt dont il est l'objet, le lien avec les pratiques et les apprentissages. Cette problématisation se présente comme un

outil de réflexion pour les acteurs de la politique linguistique, les enseignants de français de par le monde, les étudiants de FLE et les médias. Questionner les représentations permet de dépasser une vision de surface, très émotionnelle, liée aux enjeux du français dans le monde et dans la mondialisation. Cette représentation souvent fantasmée du français iconique de l'« unité ne vit que de sa diversité. L'entrecroisement des influences sociales, culturelles, des âges, des sexes modifie constamment les équilibres assurés par l'école et les prestiges de civilisation » (Chevalier, 2010, p. 62). C'est une approche complexe (Morin, 2000) mais décomplexée du français, de ses représentations et de ses pratiques, qu'il convient de proposer. Au-delà des binarités de légitimation ou délégitimation, il est crucial de comprendre que le français dans le monde est en lui-même un monde de représentations à mettre en perspective avec l'histoire, les cultures d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les politiques.

PARTIE III

Le FLE et la francophonie : institutions et acteurs

Jean-Pierre CUQ

Introduction	115
■ Chap. 11 Les institutions francophones et les institutions du français langue étrangère	117
■ Chap. 12 Aspects linguistiques de la francophonie	135
■ Chap. 13 Les acteurs du FLE et leur formation	143
Conclusion	157