



Sensibiliser à la francophonie et aux variétés du français : une expérience menée à la Faculté de Lettres de l'Université Marie Curie-Sklodowska à Lublin (Pologne)

Lucille Chemin

► To cite this version:

Lucille Chemin. Sensibiliser à la francophonie et aux variétés du français : une expérience menée à la Faculté de Lettres de l'Université Marie Curie-Sklodowska à Lublin (Pologne). Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00736216

HAL Id: dumas-00736216

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736216>

Submitted on 27 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Sensibiliser à la francophonie et aux variétés du français :

une expérience menée à la Faculté de Lettres de
l'Université Marie Curie-Skłodowska à Lublin
(Pologne)

CHEMIN Lucille

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère

Sous la direction de Madame Marinette MATTHEY

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à sincèrement remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long du projet et de la rédaction de ce mémoire.

Avant tout, ma directrice de mémoire, Madame Marinette Matthey, pour ses relectures, ses suggestions et ses conseils précieux.

Ensuite, ma directrice de stage, Madame Maria Cichoń, pour ses conseils et la confiance qu'elle m'a témoignée durant mon stage.

Je remercie également l'équipe enseignante de l'Institut de Philologie Romane de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin pour leur accueil, leurs conseils et leur aide.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour ses relectures, ses conseils, son soutien et sa patience, ainsi que mes amis pour leurs conseils et leur soutien.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CHEMIN PRENOM : Lucille

DATE : 14 septembre 2012

Table des matières

Table des matières	7
<u>Introduction</u>	9
I. CONTEXTE DU STAGE ET COMMANDE	11
1. CONTEXTE DU STAGE.....	11
<u>1.1. Pologne</u>	11
1.1.1. Lublin.....	11
1.1.2. La place du français en Pologne.....	12
1.1.3. Le système éducatif polonais	13
1.1.4. Présentation de l'institut d'accueil	15
1.1.4.1. L'offre	16
1.1.5. La commande de stage	17
2. CONTEXTE DU STAGE.....	17
<u>2.1. L'enseignement du français en Pologne</u>	17
3. ANALYSE DES BESOINS	18
<u>3.1. Objectifs de l'institut de Philologie Romane</u>	19
<u>3.2. Mes objectifs</u>	19
4. LE PROJET	20
<u>4.1. Les contraintes envisagées</u>	20
4.1.1. Matérielles.....	21
4.1.2. Humaines	21
4.1.3. Temporelles.....	21
II. NOTIONS IMPORTANTES ET DIFFUSION DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	22
1. NOTIONS ET SAVOIRS PRIMORDIAUX.....	22
<u>1.1. La notion de langue</u>	22
<u>1.2. La notion de norme</u>	22
1.2.1. L'histoire de la norme (évaluative).....	23
<u>1.3. La notion de variation</u>	23
1.3.1. Les patois	24
1.3.2. Le français régional et les dialectes.....	25
1.3.1. La langue standard	26
1.3.4. La notion d'erreur	26
1.3.5. L'insécurité linguistique	27
1.3.5.1. Conséquences de cette insécurité linguistique	27
1.3.5.2. La sécurité linguistique.....	28
<u>1.4. Francophonie et francophonie</u>	28
1.4.1. La langue française en France (de 1643 à 1882).....	29
1.4.2. Le français parlé en Belgique.....	31
1.4.3. Le français parlé en Suisse.....	33
1.4.4. La colonisation.....	36
1.4.4.1. La langue française au Canada et au Québec	36
1.4.4.2. Le français en Algérie	39
1.4.4.3. Le français en République Démocratique du Congo (RDC)	43
III. DEROULEMENT DU STAGE ET ANALYSE DES DONNEES	49
1. METHODOLOGIE POUR LA CONCEPTION DU PROJET.....	49
<u>1.1. Les objectifs du projet</u>	49
1.2. Ma démarche.....	49
1.2.1. Intérêt du projet.....	49
1.2.2. La démarche adoptée.....	51
1.2.2.1. Délimitation du sujet.....	51
1.2.2.2. Les contenus	52
1.2.2.3. Les moyens envisagés.....	54
1.2.2.4. Les représentations et les stéréotypes.....	57
1.2.2.5. L'intuition.....	59
1.2.2.6. Tâche et activité	60

1.2.2.7. Faute et erreur	61
1.2.3. Les conditions d'enseignement et les contraintes rencontrées.....	62
1.2.3.1. Les salles et le matériel disponible.....	62
1.2.3.2. Le temps	63
1.2.3.3. Le contrat didactique.....	64
a) Attentes et besoins	65
b) Les consignes et l'exécution des activités et des tâches	68
c) La motivation.....	71
<u>1.3. Analyse des traces et des données récoltées</u>	<u>73</u>
1.3.1. Analyse des traces.....	73
1.3.2. Les questionnaires.....	74
1.3.2.1. Dépouillement des questionnaires des L3	74
1.3.2.2. Dépouillement des questionnaires des L2	75
1.3.2.3. Synthèse et analyse des réponses	75
1.3.2.4. Notations des contenus des cours des L3	76
1.3.2.5. Notations des contenus des cours des L2	83
1.3.2.6. Analyse globale des questionnaires et du projet.....	85
1.3.3. Analyse des entretiens.....	90
<u>1.4. Bilan du stage et propositions d'améliorations du projet</u>	<u>92</u>
<u>Conclusion.....</u>	<u>95</u>
<u>Bibliographie</u>	<u>97</u>
Table des annexes.....	102

Introduction

[...] la francophonie est multiple dans ses mots, dans ses accents, dans ses façons de dire les réalités. La norme française, si toutefois elle existe comme unité aussi large, peut apparaître pour ce qu'elle est : une des variétés possibles du français. Accepter ce fait, c'est préserver la richesse et la vitalité du français (Cuq & Gruca, 2003 : 353).

La francophonie et les variétés du français constituent un sujet très intéressant, voire même fascinant, pour les francophones et les francisants. Découvrir qu'il n'y a pas une langue française unique, mais bien une diversité de français, permet de mieux connaître le monde qui les entoure et incite à la tolérance par le biais de l'interculturalité.

Ce sujet m'a toujours beaucoup intéressé et mon stage de Master 2 FLE était l'opportunité de sensibiliser les étudiants polonais francisants de l'Institut de Philologie Romane de la Faculté de Lettres, à l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin à ce sujet, tout en en apprenant davantage. Ces étudiants philologues étaient le public idéal pour mettre en place un projet de sensibilisation à la francophonie et aux variétés du français. En effet, étudier le français est une très bonne chose, mais il est réducteur de s'attacher uniquement à l'étude du français standard. C'est pourquoi élargir la représentation de la langue française est nécessaire, tout particulièrement dans le cas présent.

Après divers obstacles sur lesquels je reviendrai, j'ai pu concevoir, réaliser et animer un cours-atelier sur ce sujet, mais sa seule conception a suscité une certaine réflexion de ma part sur la manière dont m'y prendre. C'est ce qui a donné naissance à la problématique suivante : **comment sensibiliser les étudiants polonais francisants à la francophonie et aux variétés du français ?**

Le sujet étant très vaste, le restreindre était indispensable. C'est pourquoi six régions ont été abordées dans le projet et le seront dans ce mémoire : le Québec, la Belgique, la Suisse, l'Algérie, la République Démocratique du Congo (RDC) et la France.

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'ai conçu mon projet de cours-atelier en deux séquences : une séquence introductive pour permettre aux étudiants de découvrir les pays et se familiariser avec les accents, un peu de lexique et un peu d'histoire et une séquence d'approfondissement. J'ai également créé un cours sur l'histoire de la

langue française et les variétés régionales françaises, hors séquences, afin de permettre aux étudiants de mieux comprendre l'évolution diachronique et diatopique de la langue qu'ils étudient. Ma démarche de conception du projet, sur laquelle je reviendrai, a fait appel aux documents audiovisuels, ainsi qu'à l'intuition.

L'objectif de ce mémoire est de rendre compte de cette démarche et de l'analyser à l'aide du contexte, de plusieurs situations rencontrées au cours du projet et des traces et des données recueillies. Cela afin de mesurer la portée du projet et d'envisager des améliorations pour ce dernier.

Ce mémoire aborde, dans un premier temps, le contexte du stage, ainsi que l'ingénierie du projet. Dans un deuxième temps, il revient sur les notions soulevées par le sujet et la manière dont s'est diffusée le français dans les pays traités. Enfin, il relate la démarche adoptée pour concevoir, réaliser et animer le projet, les difficultés rencontrées, suivi de l'analyse du projet.

I. Contexte du stage et commande

1. Contexte du stage

Mon stage s'est déroulé du 15 février au 15 juin 2012 au sein de l'Institut de Philologie Romane, dans la faculté de Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin, en Pologne.

1.1. Pologne¹

La Pologne, ou *Rzeczpospolita Polska* en polonais, est une République comptant un peu plus de 38 millions d'habitants, pour une superficie de 312 685 km². La capitale est Varsovie, ou *Warszawa*, qui compte 1,7 millions d'habitants. Le président est Bronisław Komorowski, élu le 4 juillet 2010, suite à la catastrophe de Smolensk du 10 avril 2010, dans laquelle le président Lech Kaczynski et sa femme, entre autres, ont péri. Ce pays de l'Europe Centrale est membre de l'Organisation des Nations Unies (ONU) depuis le 24 octobre 1945², de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) et de l'Union Européenne (UE) depuis 2004. La monnaie est le *złoty*, l'adoption de l'euro est prévue pour les environs de 2015.

1.1.1. Lublin

Lublin est une ville étudiante de 362 000 habitants, dont environ 100 000 étudiants, et se trouve être la neuvième plus grande ville du pays.³ Elle est le chef-lieu de la voïvodie de Lublin, ou *Województwo lubelskie*, région administrative située à l'est du pays, près des frontières biélorusse et ukrainienne.

¹ Sauf mentions contraires, toutes les informations proviennent du site du Ministère des Affaires Etrangères : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/pologne/presentation-de-la-pologne/>, repéré le 01 août 2012.

² Date trouvée sur le site de l'ONU : <http://www.un.org/fr/members/index.shtml#p>, repéré le 01 août 2012.

³ Chiffres trouvés sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/lublin_fr.asp, repéré le 01 août 2012.

La région de Lublin est une région agricole où 80% du houblon national et 43% du tabac national y sont cultivés tout comme le blé, les pommes de terre et les betteraves à sucre. La région compte un bon nombre de fermes laitières et d'élevages porcins. Elle est renommée pour son miel, dont la tradition est maintenue et perpétuée par une école spéciale, située à Pszczela Wola. A Lublin, se déroulent chaque année les Foires Internationales d'Apicultures « Api Expo ». Le climat de la région est propice à la récolte de divers fruits, tels que la framboise (70% de la récolte nationale), la groseille (30%), la fraise, la pomme et la cerise (15%). A cela, s'ajoutent les plantations de différentes herbes. « Herbapol », de Lublin, est l'un des plus importants producteurs de thés, de tisanes, d'infusions et de sirops en Pologne.⁴

Lublin est une ville très culturelle, où de nombreuses manifestations et festivals ont lieu, comme le festival des théâtres d'Europe Centrale « Voisins », les rencontres folkloriques internationales ou encore le concours international des jeunes violonistes, et c'est pourquoi elle est candidate au titre de « Capitale européenne de culture 2016 ». La ville est très connue en Pologne pour sa vieille ville, considérée comme étant l'une des plus belles du pays, et pour son château et la chapelle de la Sainte-Trinité, tous deux érigés au XIV^{ème} siècle, sous Casimir le Grand⁵ et qui surplombent ce qui formait le « quartier juif », qui avait plus des allures de ville. Un autre aspect plus récent de l'histoire de la ville est la construction d'un ghetto en mars 1941⁶, détruit par les Nazis, mais dont on peut voir les traces dans la ville, et d'un camp de concentration-extinction en 1941 également, devenu un musée national en 1944 et qui se visite librement.

1.1.2. La place du français en Pologne

La langue française est la quatrième langue la plus apprise en Pologne. Les chiffres pour l'année scolaire 2009/2010 totalisent 3,5% d'apprenants, dont 2,7% d'apprentissage obligatoire et 0,8% d'apprentissage supplémentaire.⁷ Cela ne constitue pas une bonne

⁴ Informations tirées de la brochure papier de la Région de Lublin, 2004.

⁵ Informations tirées de la brochure d'information touristique :

http://lublin.eu/images/media/1246447596_informator_francuski_DRUK_1.pdf, repéré le 01 août 2012.

⁶ Date trouvée sur le site du United States Holocaust Memorial Museum :

<http://www.ushmm.org/wlc/fr/article.php?ModuleId=29>, repéré le 01 août 2012.

⁷ Chiffres trouvés sur le site de PROF-EUROPE : <http://prof-europe-pol.fipf.org/category/newsletter/commission-de-leurope-centrale-et-orientale/association-des-professeurs-de-fra-7>, repéré le 01 août 2012.

nouvelle pour les enseignants de français et de français langue étrangère (FLE) et encore moins pour la Francophonie puisque, la Pologne fait partie des membres observateurs. En Pologne, « ces dernières années, le nombre d'apprenants a considérablement baissé, c'est l'anglais qui est massivement choisi ou imposé comme langue obligatoire à partir de l'école primaire », le français se trouvant derrière l'anglais, l'allemand et le russe (Maria Cichoń, 2009).

La langue française serait davantage enseignée dans les villes, avec un apprentissage favorisé au centre et au sud du pays, ainsi qu'à l'est, dans les villes proches de la frontière allemande. Cependant, « la langue française, par rapport aux autres langues étrangères, a toujours eu une place très particulière dans notre pays: associée à la culture, la connaissance du français constituait une marque distinctive des élites aux XVIII^e et XIX^e siècles » [*sic*] (*ibid.*). Ce taux d'apprentissage relativement faible du français résulterait d'un changement de statut de la langue dû à trois facteurs : la prépondérance de l'anglais dans les domaines politique, économique et scientifique ; le plurilinguisme encouragé par la politique de l'UE et, enfin, la difficulté stéréotypée de l'apprentissage de la langue française (*ibid.*).

1.1.3. Le système éducatif polonais⁸

En Pologne, le système éducatif a été réformé en 1999 de manière assez radicale, tant au niveau des programmes qu'au niveau des attentes envers les élèves et le système d'évaluation. Une nouvelle réforme a débuté depuis le premier septembre 2009 et se terminera en 2017. L'enseignement est gratuit. L'école est obligatoire de 6 ans à 16 ans et, depuis cette année 2012, l'entrée en école primaire est nécessairement précédée par une année d'école maternelle, nommée *zerówka*, ou classe zéro. De 6 ans à 12 ans, les élèves vont donc à l'école primaire où ils apprennent l'anglais dès la première classe.

⁸ Les informations proviennent des sites suivants, excepté celles sur l'université qui sont celles recueillies durant mon stage :

Article de Quirion, C. EDUCATION- Pologne, bardzo dobry! France, passable, publié le 9 décembre 2010 <http://www.lepetitjournal.com/varsovie/actu-varsovie/69485--education-pologne-bardzo-dobry-france-passable-.html>, repéré le 01 août 2012.

Le système éducatif polonais

<http://www.zsjerzykowo.internetdsl.pl/projekt/comenius/comenius.pdf>, repéré le 01 août 2012.

Portail officiel de promotion de la République de Pologne

<http://fr.poland.gov.pl/Syst%C3%A8me,d%E2%80%99enseignement,6406.html>, repéré le 01 août 2012.

article de Skowronek - Raffin, S. Le Baccalauréat en Pologne - la réforme

<http://www.beskid.com/bac2.html>, repéré le 02 août 2012.

De 13 ans à 16 ans, les élèves vont au *gimnazjum*, le collège, et depuis 2009/2010, ils y apprennent deux langues étrangères, comme le rappelle Cichoń (2009). En fin de collège, ils passent un examen, composé d'une partie littéraire et d'une partie scientifique (mathématiques et biologie), dont les résultats déterminent la suite de leurs études. En effet, les élèves poursuivront leurs études soit dans un lycée général pendant 3 ans, soit dans une école secondaire technique pendant 4 ans, soit dans une école technique pendant 2 ou 3 ans. Les élèves d'un lycée général ont désormais le choix d' « une troisième langue étrangère au lycée au lieu de continuer l'étude de celles du collège » (*ibid.*).

Si les élèves de l'école professionnelle passent un examen évalué par un jury extérieur à l'école, les autres élèves passent la *Matura*, le baccalauréat. Depuis 2005, les modalités ont changé et l'examen se déroule en deux temps. Les épreuves orales, soit le polonais, la langue d'une minorité nationale et une langue vivante étrangère, se déroulent dans l'établissement de l'élève. Les matières obligatoires sont le polonais et la langue vivante étrangère, ainsi qu'une autre matière choisie par l'élève. Les épreuves écrites sont évaluées par un jury composé d'enseignants n'appartenant pas à l'école de l'élève. Les élèves passent les examens écrits de polonais, de langue d'une minorité nationale, d'une langue vivante étrangère et de mathématiques. S'il le souhaite, ils peuvent passer une à trois matière(s) optionnelle(s). Ils peuvent choisir de passer le niveau de base ou le niveau élargi de chaque matière, sauf la ou les matières choisies, qui seront passées au niveau élargi. En Pologne, le système de notation va de 1 à 6, cette dernière étant la meilleure note. La note s'accompagne toujours d'une mention, telles que « bien », « très bien » ou encore « passable ».

L'entrée à l'université se fait le plus souvent suite à un examen. L'université polonaise a introduit le système de Bologne. En dernière année de Licence, les étudiants rédigent un mémoire. Si l'enseignement reste gratuit, cela ne l'est plus en cas de doublement d'une année. L'étudiant doit travailler en même temps qu'il refait son année afin de pouvoir la payer, ce qui est assez cher. Les rattrapages du premier semestre se font essentiellement en février. Les examens du second semestre se terminant en juillet, les rattrapages pour ce dernier ont lieu en septembre. Un étudiant est ajourné lorsqu'il reçoit la note 1, cela correspond à une note en dessous de 8/20. Lorsqu'il reçoit la note 2, il peut aller au rattrapage, car cela correspond à 8/20. La note 3 indique qu'il a la moyenne. Il est

possible de trouver les notes 3,5 et 4,5 symbolisées par le signe « + » sur la copie. Cette fois, la note maximale est 5.

1.1.4. Présentation de l'institut d'accueil

L'Université Marie Curie-Skłodowska a été créée le 23 octobre 1944 en tant qu'université d'Etat et regroupe les dix facultés suivantes :

- Biologie et de Géographie
- Sciences (mathématiques, physique et informatique)
- Chimie
- Droit et Administration
- Lettres et Sciences Humaines
- Economie
- Sciences de l'éducation (pédagogie et psychologie)
- Philosophie et Sociologie
- Sciences Politiques
- Arts (musique, dessin, sculpture, etc.)

Trente-trois mille étudiants fréquentent cette université et les enseignants sont au nombre de mille huit cent soixante environ, dont quatre cent huit titulaires et docteurs d'Etat. Les étudiants peuvent suivre des cours le soir et le week-end. L'université a aussi mis en place des formations externes. Les cours se déroulent le week-end et sont fréquentés par des adultes, qui ont déjà leurs activités professionnelles et qui souhaitent compléter leur formation. Ces formations se déroulent surtout à la Faculté de Droit où elles sont très sollicitées.

La faculté des Lettres et des Sciences Humaines se divise en différents instituts, qui sont les suivant :

- Philologie Polonaise
- Philologie Slave (Russe, Ukrainien et Bulgare)
- Philologie Germanique
- Linguistique Appliquée
- Philologie Anglaise
- Histoire
- Archéologie

- Sciences de la Culture
- Science du Livre (formation des bibliothécaires, formation e-société, etc.)
- Philologie Romane (Français, Italien, Espagnol et Portugais)

1.1.4.1. L'offre

Au niveau Licence, il y a d'une part les Etudes Françaises, qui proposent les couples de langues suivantes, avec une spécialisation en didactique ou non :

- Italien et français
- Espagnol et français
- Français et italien
- Français et espagnol

Cette dernière filière n'est désormais plus proposée en première année de Licence. D'autre part, il y a les Etudes Ibériques, qui permettent d'étudier l'espagnol et le portugais. Jusqu'à présent, cette filière n'a pas formé les enseignants, mais la mise en place d'un cursus didactique est prévue en Licence comme en Master, à partir de 2013.

Au niveau Master, il y a la Philologie Romane où l'on poursuit des études didactiques en français et en italien ou bien en français et en espagnol.

Il y a également la Philologie Ibérique où l'on continue des études non-didactiques en espagnol et en portugais. Les diplômés travaillent dans les éditions, les offices du tourisme, les services de traduction des entreprises polono-espagnoles, les institutions publiques, etc.

Les étudiants sont recrutés avec un niveau A2, car ils ont étudié le français au lycée. Ce cursus forme les étudiants en langues et en didactique. A la fin de la licence, les étudiants doivent posséder un niveau C1 dans la première langue et un niveau B2 dans la seconde.

Depuis cette année, l'étude du français, avec une spécialisation en journalisme, en tourisme ou en relations européennes a été mise en place. Les étudiants de ce cursus sont généralement de vrais débutants. Ils ont 1600 heures de français et 435 heures de cours, dont certains seront dispensés en français dans un futur proche, relevant du domaine de spécialisation choisi, à savoir le tourisme, le journalisme ou les relations européennes. Le Français sur Objectifs Spécifiques est une filière que l'université a pour objectif de développer.

1.1.5. La commande de stage

La commande initiale du stage consistait en différentes tâches, comme l'animation de cours de français pratique, comprenant l'expression orale et écrite et la civilisation française, et des cours de français généraliste pour des publics A2 à C1.

Il était également fait mention de cours sur objectifs spécifiques, dans le domaine du tourisme, du journalisme et des relations européennes pour des niveaux A2.

La co-animation d'un cours intitulé « TICE et didactique du FLE », avec l'élaboration éventuelle de tâches utilisant les ressources internet, était proposée, tout comme un soutien linguistique aux étudiants souhaitant approfondir leurs compétences linguistiques et culturelles.

Enfin, la commande suggérait la préparation de soirées thématiques sur le cinéma, la chanson, le théâtre ou d'autres thèmes culturels, le « Cercle Scientifique des Etudiants Romanisants » pouvant les encadrer.

L'éventuel projet proposé était l'animation d'un atelier « Langue et culture françaises », dans le cadre de la promotion du français, qui aurait été destiné aux lycéens se préparant à des études de français.

2. Contexte du stage

2.1. L'enseignement du français en Pologne

L'enseignement du français en Pologne est, comme cela a été précédemment signalé, moins populaire qu'auparavant. Les chiffres le prouvent et, d'après le directeur-adjoint de l'Institut Français de Cracovie (IFC) et attaché de coopération pour le français à Cracovie, Alain Schneider, « la fin de l'obligation d'apprendre le français a entraîné une chute définitive de la demande de formation, au profit de l'anglais. [...] La tradition francophone de la Pologne s'est affaiblie presque jusqu'à disparaître ».⁹

La plupart de mes étudiants de Licence m'ont effectivement expliqué que, lorsqu'ils avaient étudié le français au lycée, ils ne possédaient pas un bon niveau, car au lycée, le niveau était faible et qu'ils étudiaient sans cesse les bases, ne faisant ainsi aucun progrès. A la sortie du lycée, les élèves possèdent le niveau A2 du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR).

⁹ Entretien avec Fumet, J.-C., L'école polonaise en question, 15 mars 2011
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/03/15_ecole_pologne.aspx, repéré le 02 août 2012.

Il m'a été donné de constater que le niveau en français au lycée est effectivement faible, lors d'une intervention que j'ai faite pour promouvoir la langue française. Je suis intervenue auprès de la première et dernière classe, l'équivalent de la seconde et de la terminale. Ces élèves se trouvaient, qui plus est, dans des sections bilingues, mais cela leur avait été imposé par la politique linguistique française. Ces sections avaient été créées afin de faire la promotion du français et il avait donc fallu les « remplir », comme me l'a expliqué le professeur.

Le manque de motivation se répercutant sur l'apprentissage, sur les deux classes, seuls deux élèves ont fait l'effort de s'exprimer un peu en français. Les autres m'ont répondu en polonais, avant de découvrir avec stupeur que je ne le parlais pas. Une fois la surprise passée, soit ils n'ont rien voulu dire, soit ils m'ont répondu en anglais, voire même en allemand. Heureusement, la plupart des étudiants ayant choisi de poursuivre leur étude du français étaient des élèves très motivés et très intéressés par la langue française, tout comme ceux qui avaient entamé leur apprentissage du français à l'université.

L'Ambassade de France se fait moins présente, depuis plusieurs années, dans l'aide à la promotion du français. Comme les postes de lecteur ont été supprimés il y a quelques années, l'institut de Philologie Romane doit recruter tout seul les enseignants de français. L'achat des livres et du matériel didactique se fait également à la charge de l'université. L'institut ne peut recruter qu'à peine vingt personnes après le baccalauréat pour les études de français, faute d'un niveau suffisant en français en fin de lycée. Concernant les autres étudiants, ceux-ci débutent leur apprentissage du français à leur arrivée à l'université.

3. Analyse des besoins

Il existe ainsi le besoin très important d'un lecteur natif pour faire la promotion de la langue française, qui suscite peu d'intérêt en général, d'une part par manque de promotion et, d'autre part, par sa réputation stéréotypée de langue difficile et peu utile. La politique linguistique française n'est pas très efficace, car elle n'est pas assez développée. De plus, en Pologne, l'espagnol est une langue dont l'émergence devient de plus en plus importante et, ce, au détriment du français.

3.1. Objectifs de l'institut de Philologie Romane

Les objectifs consistaient en un travail de l'oral, tant avec les débutants qu'avec les intermédiaires-avancés, et des cours de civilisation francophone. L'objectif de promotion de la langue française, de faire réfléchir à son utilité s'est fait tant pendant les cours et à travers mon projet qu'en dehors, par exemple lors de la journée « Portes Ouvertes » de l'université ou lors de mon intervention dans un lycée. Le travail de la compétence orale avec les étudiants devait se faire à travers des débats, des jeux de rôles, des présentations de documents sur un thème précis, de la conversation, etc.

A mon contact, les étudiants devaient progresser dans leur compréhension orale et élargir leur vocabulaire. Les débutants devaient améliorer leur prononciation, gagner en aisance et étoffer également leur vocabulaire.

De manière plus générale, les apprenants devaient en apprendre davantage sur la culture et la langue françaises. Quant à ceux qui avaient déjà séjourné en France lors d'échanges ou bien de vacances, ils ont été confrontés à un autre accent que le mien, ainsi qu'à une autre manière de parler, ce qui est toujours bénéfique dans l'apprentissage d'une langue.

Ma présence, en tant que native francophone, devait également permettre de renforcer la motivation des étudiants ou, tout du moins, de les motiver dans leur apprentissage. N'ayant pas toujours l'occasion d'être en contact avec des natifs francophones, ma venue devait susciter de l'intérêt et aussi une envie de pratiquer ce qu'ils avaient déjà appris.

3.2. Mes objectifs

Mes objectifs consistaient, avant tout, à mener à bien et au mieux mon projet et mon stage. Mon choix d'effectuer ce stage de fin d'études au sein d'une université avait été conditionné par mon envie de me confronter à un nouveau public, afin de me démarquer de mes précédentes expériences et de déterminer quel type de public me conviendrait le mieux.

Un autre de mes objectifs, qui découlait de ceux de l'institut, était de promouvoir la langue française, puisqu'elle n'est pas très populaire, que cela soit en Pologne, comme ailleurs ainsi que j'ai pu le constater lors de mes expériences antérieures.

Enfin, ce stage était également l'opportunité d'apprendre toujours plus sur mon futur métier au niveau de la pédagogie. J'estime que toute expérience d'enseignement, bonne

comme mauvaise, est toujours très formatrice. L'occasion de côtoyer des professeurs de français ayant une autre culture que la mienne reste très utile pour se développer lorsque l'on veut exercer le métier d'enseignant de FLE.

C'est pour cela que je n'ai pas hésité à discuter du sujet de la pédagogie, à rechercher des conseils, solliciter des remarques, afin de m'améliorer et c'est aussi pourquoi j'ai participé aux manifestations de la section de Lublin de l'association Prof-Europe, qui a organisé des séminaires didactiques, des présentations de publications d'éditeurs français, tels que Hachette, CLE International, Didier-Hatier. Le Président de la section Prof-Europe de Lublin est Richard Sorbet, lecteur de français à l'Institut de Philologie Romane, et la vice-présidente est dr Maria Cichoń.

4. Le projet

Dès le début, mon projet était centré sur la francophonie, ce qui concordait presque totalement avec mes missions, qui consistaient en la promotion du français et l'animation FLE. Seul l'éventuel projet proposé dans la commande de stage ne correspondait pas. Il s'agissait, pour mémoire, de l'animation d'un atelier « Langue et culture françaises », dans le cadre de la promotion du français, qui aurait été destiné aux lycéens se préparant à des études de français.

En se basant sur la promotion du français, un premier projet a donc été pensé avec Marinette Matthey, celui d'un atelier sur la francophonie. Ayant ensuite discuté avec ma directrice de stage, Maria Cichoń, de ce projet, il s'est avéré que le sujet de mon mémoire était trop compliqué pour des niveaux A2, qui est, pour rappel, celui des élèves en fin de lycée.

Cela a permis à un projet quasiment similaire de voir le jour, celui de la création d'un cours-atelier facultatif pour les étudiants, avec pour problématique « **comment sensibiliser les étudiants polonais à la francophonie et aux variétés du français ?** » et un cours pour les débutants et un autre pour les intermédiaires-avancés.

4.1. Les contraintes envisagées

Comme pour tout projet à mettre en place, il faut lui associer des contraintes, d'une part, car il y a des attentes et des besoins à prendre en compte sur lesquels je reviendrai dans la partie III et, d'autre part, car rien ne se déroule jamais sans heurts, quels qu'ils soient.

4.1.1. Matérielles

Par quels moyens allais-je mettre en œuvre ce projet ? La faculté possédait des salles informatiques et certaines salles de cours contenaient un rétroprojecteur et un accès à Internet. En outre, il y avait une bibliothèque. Seulement, aurais-je accès à tout cela lorsque j'en aurais besoin ? De plus, quels jours et quels horaires choisir pour ce cours-atelier facultatif ?

4.1.2. Humaines

Les contraintes humaines envisagées étaient essentiellement les effectifs, qui dépendrait du « choix » des jours et des horaires. Il faut bien reconnaître qu'il n'y a pas toujours le choix, d'autant plus quand il s'agit de cours facultatifs, ce qui implique qu'ils n'auront pas la priorité sur ceux de la faculté, bien qu'ils constituent une priorité vis-à-vis de mon cursus et de mon diplôme.

Une autre contrainte était celle de la motivation. L'optionalité du cours-atelier pouvait laisser penser aux étudiants qu'ils venaient en dilettante, c'est-à-dire une fois de temps en temps, ce qui, bien évidemment, n'était pas ma manière d'envisager le projet.

4.1.3. Temporelles

La question du temps s'était obligatoirement posée en début de projet. Le fait de gérer son temps correctement pour sa conception, sa réalisation et sa mise en place était une chose, mais quand plusieurs personnes étaient impliquées dans le projet, comme les étudiants, la gestion du temps pour l'animation du projet ne dépendait plus entièrement de moi, car il fallait se préparer aux imprévus inhérents à la classe. Il fallait également prendre en compte les vacances, les jours fériés, ainsi que les imprévus au niveau de l'administration.

Une fois mis en place, le plus important était que ce projet réussisse mais, surtout, qu'il perdure après mon départ et, autant dire que cela constituait la difficulté majeure, dans le fond.

Le contexte du stage venant d'être présenté, je vais maintenant m'intéresser aux notions de Francophonie, de francophonie, ainsi que celles qui se rapportent de près comme de loin à l'expression « variétés du français ».

II. Notions importantes et diffusion de la langue française

1. Notions et savoirs primordiaux

Avant d'aller plus loin, il me semble essentiel de faire le point sur différentes notions et sur différents savoirs qui seront hautement utiles pour comprendre le projet, sa définition et la manière dont il a été envisagé.

1.1. La notion de langue

Qu'est-ce qu'une langue ? D'après Saussure (1989 : 19), « *la matière de la linguistique est constituée d'abord par toutes les manifestations du langage humain, [...] en tenant compte, non seulement du langage correct et du « beau langage », mais de toutes les formes d'expression* ». Par cette définition, la notion de norme apparaît en filigrane. En effet, l'évocation d'un "langage correct" et d'un "beau langage" indique qu'il existe, par opposition, un langage incorrect et un « langage laid », qui impliquent les notions de norme, de variation, ainsi que d'apprentissage.

1.2. La notion de norme

Labelle (2004) rappelle que les sociolinguistes en distinguent deux : une explicite qui correspond à la manière correcte de s'exprimer et une implicite qui correspond à ce qui est perçu comme la manière correcte de s'exprimer. Pour Klinkenberg (1999), « *la normalisation répond [...] en premier lieu à des besoins communicatifs. Mais elle correspond aussi à d'autres besoins moins explicites (comme celui d'assurer la domination d'une classe sur les autres)* ». Il distingue deux types de norme : la norme objective, qui est « *la mesure de pratique réelle* » et la norme évaluative, qui est « *produite par une attitude sociale : celle qui consiste à étalonner les variétés sur une échelle de légitimité* ».

En d'autres termes, la norme évaluative correspond à ce que l'on appelle tout simplement « norme de la langue » et qui a valu à la langue française d'être « manipulée », afin de devenir conforme à cette norme évaluative. Ce point sera repris et détaillé plus bas, dans la partie consacrée à l'évolution du français en France.

1.2.1. L'histoire de la norme (évaluative)¹⁰

Les premières traces de mise en place d'une norme de la langue oïlique remonte au XII^{ème} siècle. Le royaume de France est en effet divisé en trois grandes aires linguistiques : la zone d'oïl, au nord, couvrant une partie de la Belgique ; la zone d'oc, au sud et la zone franco-provençale à l'est, couvrant une partie de la Suisse romande et des vallées alpines au nord de l'Italie¹¹.

Au XII^{ème} siècle, les locuteurs d'oïl ont déjà conscience que les parlers varient et mais ils les considèrent comme faisant partie de la même langue, le « françois ». Pourtant, cela n'empêche pas les problèmes de compréhension et de communication, qui empirent lorsque deux personnes provenant de deux zones linguistiques différentes tentent de discuter. C'est à cette période-là qu'une distinction entre « bon français » et « patois » émerge ; le « bon français » étant celui parlé à la Cour.

Avant de revenir à ce sujet, intéressons-nous d'abord à la notion de variation.

1.3. La notion de variation

L'utilisation du singulier pour définir une langue se fait par « *facilité* », car « *le français, le chinois n'ont guère d'existence ; ce qui existe, ce sont des français, des chinois* » (Klinkenberg, 1999). « *Cette diversité à l'intérieur d'une langue réputée homogène peut être telle qu'elle gêne l'intercompréhension [...]. Parfois, la variation peut carrément empêcher la compréhension* » (*ibid.*). La gêne de l'intercompréhension passe essentiellement par l'accent ou encore par le lexique. Les parlers spécifiques de certaines régions francophones peuvent entraver la compréhension. La variation touche le lexique, la phonétique, la morpho-syntaxe, ainsi que la pragmatique, et se distingue en trois axes, nommés « variation diatopique », l'espace, « variation diachronique », le temps, et « variation diastratique », la société (*ibid.*).

La variation linguistique est le fait qu'une langue varie dans le temps et l'espace et que ces variations diachronique et diatopique soient liées¹². Effectivement, une langue parlée à un moment donné ne sera pas tout à fait la même quelques années après et davantage après quelques siècles.

¹⁰ Les informations de cette sous-partie proviennent du cours de l'histoire de la langue française, qui se trouve en Annexe 2 B).

¹¹ Se reporter à la carte de l'Empire Romain figurant dans le Powerpoint "Histoire de la langue française" [CD].

¹² Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 8 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine4.pdf>

Plus deux états de langue sont éloignés dans le temps, plus ils risquent d'être différents ; de même, plus deux variétés d'une même langue sont éloignées dans l'espace, plus elles différeront l'une de l'autre – mais seulement si cet éloignement est ancien, le facteur temps s'avérant beaucoup plus déterminant que le facteur espace (*ibid.* : 1).

La variation diastatique, quant à elle, correspond aux différents registres de langues, mais sera très superficiellement traitée dans ce mémoire. La variation diachronique et la norme sont également étroitement liées, dans la mesure où la langue française ne s'est pas formée du jour au lendemain. Elle est passée par différentes formes, dont les plus importantes vont être passées en revue (*ibid.* : 1).

1.3.1. Les patois

Durant le Moyen-Age, le mot « patois » désigne « *une langue incompréhensible* », comme le rapporte Jacques Leclerc¹³. L'Académie Française définit ce terme dans son *Dictionnaire* (1694) comme un « *langage rustique, grossier comme est celui d'un païsan, ou du bas peuple* » [*sic*].¹⁴ Dans la troisième édition (1740) est ajouté « *on donne aussi quelquefois, par extension, le nom de Patois, à certaines façons de parler qui échappent aux* » [*sic*] *gens de Province* ». ¹⁵ Dans l'édition suivante (1762), cet ajout est augmenté : « *On donne aussi quelquefois par extension le nom de Patois, à certaines façons de parler qui échappent aux gens de Province, souvent même, quelque soin qu'ils prennent pour s'en défaire* » [*sic*].¹⁶ En revanche, dans la cinquième édition (1798), « patois » est défini autrement : « *On appelle ainsi Le langage du peuple et des paysans, particulier à chaque Province* » [*sic*].¹⁷

Ce qui est remarquable est que le sens de « patois » fluctue entre le XII^{ème} siècle et la fin de la période de la Révolution Française en 1799. D'un sens extrêmement péjoratif au départ, il s'est ensuite peu à peu nuancé pour le désigner comme le langage d'une partie précise de la population, qui n'est toujours pas l'élite. Cela confirme donc que la notion de

¹³ Informations tirées de « Une période sombre : le moyen français » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15 octobre 2010. Repéré le 28 janvier 2012.

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s4_Moyen-francais.htm

¹⁴ [http://portail.atilf.fr/cgi-](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1694&headword=&dicoid=ACAD1694)

[bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1694&headword=&dicoid=ACAD1694](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1694&headword=&dicoid=ACAD1694)

Site consulté le 16/07/2012.

¹⁵ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50402s/f290.image>

Site consulté le 17/07/2012.

¹⁶ [http://portail.atilf.fr/cgi-](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1762&headword=&dicoid=ACAD1762)

[bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1762&headword=&dicoid=ACAD1762](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1762&headword=&dicoid=ACAD1762)

Site consulté le 16/07/2012.

¹⁷ [http://portail.atilf.fr/cgi-](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1798&headword=&dicoid=ACAD1798)

[bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1798&headword=&dicoid=ACAD1798](http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1798&headword=&dicoid=ACAD1798)

Site consulté le 16/07/2012.

norme comme « façon de parler des élites » reste bien présente et qu'elle s'est renforcée, tout en étant paradoxalement moins radicale, puisque le patois n'est plus désigné comme le "langage incompréhensible" sus-mentionné.

Thibault confirme la valeur péjorative de « patois »¹⁸, tout en rappelant que « *les patois ne doivent pas être confondus avec le français régional* »¹⁹.

1.3.2. Le français régional et les dialectes

En effet, les patois sont à présent quasiment éradiqués et en lieu et place sont utilisées les variétés régionales du français, ce qui contribue à cette confusion²⁰.

Au XVI^{ème} siècle, Ronsard ne voulait pas utiliser le terme « patois », puisqu'il était très péjoratif²¹. Il a alors introduit le terme « dialecte », qui est « *emprunté au grec *dialektos** » (Walter, 1998 : 88). Thibault décrit « dialecte » comme étant un mot technique qui n'est donc pas dépréciatif, ce qui démontre que le sens n'a pas changé depuis le XVI^{ème} siècle.²²

[...] le dialecte est subordonné à la langue, il en fait partie ; il constitue un sous-ensemble de quelque chose de plus grand [...] [qui] relève de l'espace et non du temps, des classes sociales ou de la catégorie socio-professionnelle (*ibid.* : 4).

Selon lui, « langue » et « dialecte » ne sont pas une réalité, mais simplement une représentation, une abstraction et qu'il n'y a pas lieu de parler de « dialecte » pour parler des variétés du français de France, qui a été normé (*ibid.*).

D'après Labelle (2004), le français régional correspond à un français parlé par un groupe francophone délimité au niveau géographique. Il existe donc des français régionaux dans chaque régions francophones.

Le mot « topelecte » regroupe les termes « patois », « dialecte » et « français régional » sans aucune connotation et permet de contourner les différentes postures idéologiques sur la langue. Cependant, son usage reste peu fréquent²³.

¹⁸ Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 23 février 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine3.pdf>

¹⁹ Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 8 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine4.pdf>

²⁰ Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 8 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine4.pdf>

²¹ Informations tirées de Leclerc, J. « La Renaissance : l'affirmation du français » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 05 décembre 2010. Repéré le 28 janvier 2012.

²² Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 23 février 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine3.pdf>

²³ Informations tirées du cours "Linguistique Comparée des langues modernes" du 23 février 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine3.pdf>

1.3.1. La langue standard

Lorsque l'on évoque la norme, la notion de langue standard est automatiquement convoquée. Françoise Labelle (2004) explique que, pour cela, n'importe quelle personne parlant l'une des variétés de cette langue est en mesure de comprendre ou de parler cette langue standard et que cette dernière est normée, en général à l'aide de dictionnaires, de grammaires, etc. Cette langue standard s'impose soit d'elle-même, car elle est utilisée par un groupe éminent, supérieur, prépondérant, ou bien soit à l'aide d'une loi, d'un texte et de l'école.

La langue standard est institutionnalisée, essentiellement par le biais de l'école, où les modèles sont enseignés, mais les médias, la famille et la religion y jouent également un rôle. Cette dernière est souvent responsable du « *processus de standardisation d'une langue [...]. Car le besoin d'une unité religieuse, comme celui d'unité politique, fait beaucoup pour la stabilisation d'une langue* » (Klinkenberg, 1999).

La norme s'élabore durant les « *phases historiques où de grands ensembles sociaux se constituent ou se fortifient* » (*ibid.*) et ses origines proviendraient de la religion, de l'économie, de la culture, bien que cela ne soit pas si fréquent, ou encore de la politique, ce qui correspond bien à la langue française, comme cela sera bientôt détaillé et la désignation d'une variété « *qui aura le monopole de la légitimité* » deviendra la norme évaluative (*ibid.*).

1.3.4. La notion d'erreur

La notion d'erreur découle de la norme évaluative. En effet, là où existe le « bon français » existe aussi le « mauvais français », qui, comme cela vient d'être abordé, était souvent étiqueté comme patois. La tolérance envers les variétés du français n'est pas toujours très grande et un enfant français entendra souvent qu'il ne doit pas utiliser tel ou tel mot en dehors de la maison, car ce n'est « pas français ». En réalité, ces mots interdits sont bel et bien français, mais ils n'obéissent pas à la norme véhiculée en France par le biais de l'Académie Française et l'école, puisque ce sont des mots régionaux et non pas standards.

Néanmoins, une autre forme de norme est en vigueur dans d'autres pays ou régions francophones, il s'agit de la norme régionale, très présente au Québec, en Belgique et en

Suisse. Dans tous les cas, il existe un certain conditionnement envers les francophones qui n'est pas sans conséquences.

1.3.5. L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est une répercussion de la norme évaluative. En effet, en décidant qu'une variété est « *parfaite* » et que seul son usage est légitime, cela implique une dépréciation plus ou moins forte des autres variétés dont l'utilisation s'en trouve décriée.

L'insécurité ou l'insécurité linguistique sont des phénomènes produits par le rapport entre norme évaluative et norme objective. Il y a insécurité dès que le locuteur a d'une part une représentation nette des variétés légitimes (norme évaluative) et que, d'autre part, il a conscience de ce que ces propres pratiques (norme objective) ne sont pas conformes à cette norme (Klinkenberg, 1999).

Les causes de cette insécurité proviennent des représentations de la langue, des couches sociales, ainsi que de la scolarisation, puisque l'école « *entraîne à la connaissance de la norme évaluative, mais sans pour autant donner la maîtrise effective de cette norme* », ce qui conduit « *à ce résultat paradoxal que l'école renforce l'insécurité linguistique* » (*ibid.*). Selon Boyer (2001 : 38), ce serait dû à une vision rigoriste de la langue, « *diffusée en particulier par l'école, à travers la chasse organisée [...] aux « solécismes »²⁴ et aux « fautes »* ».

1.3.5.1. Conséquences de cette insécurité linguistique

L'auto-dépréciation découle de l'insécurité linguistique. En effet, si une personne s'exprime sans conformité à la norme et que d'autres le lui font ressentir, voire même remarquer, la personne peut développer un complexe d'infériorité vis-à-vis de sa propre façon de parler français qui est stigmatisée et considérée comme « *hors langue* ». À l'inverse, un jeune s'exprimant de manière plutôt soignée, pour ne pas dire soutenue, pourrait être considéré comme « *hors norme* » du langage des autres jeunes de son âge, car les phénomènes d'évaluation normative sont liés aux différents groupes qui s'enchevêtrent dans la société (Klinkenberg, 1999).

Une deuxième conséquence est « *la compensation* », qui se retrouverait dans le langage des Schtroumpf ou encore dans les insultes du Capitaine Haddock. Ainsi, la création d'une langue, d'expressions ou de mots permettrait de contrebalancer l'insécurité

²⁴ Ce sont des barbarismes.

linguistique, en mettant en avant ce qui est considéré comme une faiblesse : ne pas savoir s'exprimer conformément à la norme évaluative (*ibid.*).

Enfin, la troisième conséquence est l'hypercorrection, qui est « *une réalisation « fautive » »* de la langue, « *on en fait un peu trop, dans certains cas où l'on se sent plus ou moins « contrôlé »*, pour montrer que l'on connaît la forme grammaticale ou le mot ou la prononciation qui convient », faute au manque de « *maîtrise* » de la norme (Boyer, 2001 : 40). Par exemple, l'emploi récurrent du subjonctif après « après que », alors que l'Académie Française préconise l'emploi de l'indicatif, constitue une hypercorrection (*ibid.* : 41).

1.3.5.2. La sécurité linguistique

Elle se rencontre dans deux cas de figure. Soit lorsque la personne estime que son expression est correcte, vis-à-vis de la norme évaluative, soit quand elle « *n'a pas conscience* » de cette non-conformité (Klinkenberg, 1999).

1.4. Francophonie et francophonie

La distinction entre francophonie et Francophonie est somme toute simple, mais reste trop souvent floue.

Ainsi que l'explique Thibault, ce qui est appelé « francophonie » renvoie aux personnes qui utilisent le français de manière courante. En revanche, la « Francophonie » réfère généralement à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), qui regroupe 56 gouvernements et Etats qui partagent l'utilisation du français. S'y trouvent également 19 gouvernements et Etats non-francophones en tant qu'observateurs, tels que la Pologne, la Croatie, la Thaïlande ou encore l'Estonie. Cela implique donc que la Francophonie n'est pas la francophonie et la francophonie n'est pas non plus la Francophonie, puisque les francophones des Etats-Unis (Louisiane et Nouvelle-Angleterre), ainsi que l'Algérie n'appartiennent pas à l'OIF. De même que les francisants, c'est-à-dire les étudiants de FLE, qui sont des « *oubliés* » de la Francophonie²⁵.

Afin de bien comprendre la Francophonie et la francophonie, il convient de retracer un peu l'histoire de la langue française en Europe, c'est-à-dire en France, en Belgique et en

²⁵ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 09 février 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine1.pdf>

Suisse, puisque cette histoire lie ces trois pays qui faisaient partie de la Galloromania et qui se sont orientés vers le français dès le Moyen-Age.²⁶

1.4.1. La langue française en France (de 1643 à 1882)

Lorsqu'en 1643, Louis XIV fut couronné Roi de France, l'Académie française existait déjà depuis 8 ans. Le français n'était encore parlé que par la classe sociale privilégiée. Au XVIII^{ème} siècle, l'Eglise et l'Etat n'incitaient pas les Français à apprendre le français, estimant que l'éducation était superflue et l'Eglise jugeait que le français était un obstacle à la diffusion de la Foi, c'est pourquoi elle préférait l'usage des patois pour ce faire²⁷.

En revanche, le français devint une langue assez importante, suffisamment pour être parlée en Europe, dans 25 autres Cours, mais à partir de 1750, l'anglais devint également important, ce qui se traduisit par des emprunts à cette langue. En même temps, la France perdit plusieurs de ses colonies, dont la Louisiane et le Canada, au profit de l'Angleterre, après la guerre entre les deux pays, ce qui fit perdre du terrain au français dans le monde, vis-à-vis de la langue anglaise²⁸.

La Révolution Française eut lieu en 1789, la prise des Tuileries, en 1792, suivie par l'exécution de Louis XVI l'année suivante. Pendant ce temps, l'abbé Grégoire faisait parvenir à la population son questionnaire de 43 questions sur les patois parlés. Il reçut des réponses jusqu'en 1792 et en fit un rapport de 28 pages, sobrement intitulé « *la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française* ». La Révolution avait engendré un profond sentiment patriote, qui se manifesta par l'idée d'une « *République unie et indivisible* », contredite par la réalité linguistique de l'époque, à savoir l'existence de tous ces patois. C'est pourquoi il fut décidé d'éradiquer les patois, tel un fléau, afin de pouvoir faire place à une langue unique²⁹.

²⁶ Pour davantage d'informations, se reporter au cours d'histoire de la langue française en Annexe 2 B).

²⁷ Leclerc, J. « Le français au Grand Siècle » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 18 avril 2012. Repéré le 28 janvier 2012.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s6_Grand-Siecle.htm

²⁸ Leclerc, J. « Le français au siècle des Lumières » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 23 janvier 2012. Repéré le 28 janvier 2012.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s7_Lumieres.htm

²⁹ Leclerc, J. « La Révolution et la langue nationale des Français » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 21 décembre 2011. Repéré le 28 janvier 2012.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm

La langue qui s'imposa finalement ne fut pas celle du roi et de la noblesse, puisqu'il ne restait plus de nobles après la Révolution, mais celle du peuple.

Le Duché de Savoie fut envahi par les armées révolutionnaires en 1792 et devient français en 1796. Il redeviendra indépendant en 1815 avant d'être définitivement français en 1860, ce qui provoquera la disparition quasi-totale de ses dialectes au profit du français.

En 1793 commença le Régime de la Terreur, Robespierre faisant guillotiner tous les citoyens qui s'opposent à lui, et l'Académie française fut supprimée pour devenir un Institut National. Le décret Lakanal fut adopté en 1794 par la Convention nationale, afin de construire 24 000 écoles primaires, une école pour 1000 habitants. Dans la réalité, ce fut difficile à mettre en place, surtout parce que le pays n'était pas très stable au niveau politique. A la fin de la Révolution, une véritable politique linguistique avait été mise en place et la langue française était devenue importante pour la France (*ibid.*).

Napoléon vint au pouvoir en 1799, après son coup d'Etat. Cette venue apporta une stabilité au pays. Napoléon, qui parlait corse et qui n'avait appris la langue française qu'à l'âge de 15 ans, ne fit rien pour la propagande de cette dernière. A son initiative, les écoles repassèrent sous le joug de l'Eglise, l'enseignement fut donc repris en latin. La conséquence fut que la langue française recula davantage.

L'Académie française fut finalement réinstaurée en 1803 par Lucien Bonaparte, le frère de Napoléon. Ce retour eut un impact sur la codification de la langue, mais dans le Sud l'occitan se maintenait fortement et cohabitait avec le français. A la fin du règne de Napoléon, le statut de la langue française en Europe, au sein des Cours, était affaibli en raison de la désapprobation générale dont la France faisait l'objet, mais d'un autre côté, les guerres permirent la diffusion de la langue.

L'expansion coloniale en Afrique noire, au Maghreb et dans le Pacifique eut lieu sous Louis Philippe et sa Monarchie de Juillet (1830-1848) (*ibid.*).

Un système conservateur d'éducation primaire d'Etat fut mis en place, mais n'était pas obligatoire. En 1832, il était primordial de posséder une certaine maîtrise de la grammaire, afin de trouver du travail, ce qui indique l'ampleur que prenait la langue française au sein de la société. La loi Guizot sur l'enseignement primaire fut promulguée en 1833 et stipulait, en outre, que chaque département devait entretenir une école normale, où

étaient formés les instituteurs, et que chaque commune devait entretenir une école primaire élémentaire.³⁰

L'instituteur devait donc posséder un diplôme pour enseigner et l'enseignement devait également être public avec cette loi. Les manuels n'étaient plus en latin, mais en français, en revanche, l'école n'était pas encore obligatoire.

Dans la deuxième partie du XIX^{ème} siècle, sur les 38 millions d'habitants de l'époque, seuls 7,5 millions ne parlaient pas français mais les patois restaient les langues de socialisation primaire. En 1881 et 1882 furent votées les lois Jules Ferry rendant l'école primaire gratuite, puis laïque et obligatoire. Les instituteurs devaient enseigner le français jusque dans les campagnes, zones peu exposées au français, à l'aide de tous les moyens possibles et pas les plus sympathiques : espionnage, délation, refoulement, répression, etc. Tout était bon pour éliminer les patois considérés comme un frein à la maîtrise du français (*ibid.*).

1.4.2. Le français parlé en Belgique

L'histoire de la Belgique a été mouvementée jusqu'à la création officielle du pays en 1830, dont la moitié de la population d'alors était francophone³¹. En 1789 sont proclamés les Etats-Belgique unis, puis la France annexe la Principauté de Liège, ainsi que les Pays-Bas méridionaux en 1794. Un peu plus tard, en 1815, le royaume des Pays-Bas est créé par le Congrès de Vienne, unissant donc les Pays-Bas septentrionaux et méridionaux, jusqu'à l'indépendance des provinces belges en 1830, Léopold 1^{er} devenant roi en 1831 (Centre International de Documentation et d'Echanges de la Francophonie - Agora Francophone Internationale (CIDEF-AFI), 2006).

La Belgique est un pays de plus de 10 millions d'habitants pour environ 30 000 km². Moins d'1% de la population est germanophone, 40% est francophone et 60% est néerlandophone. A Bruxelles, il y a un million d'habitants, dont 75% est francophone, 90% avec les personnes bilingues. La Belgique se divise en trois Communautés, la flamande, la

³⁰ Informations tirées du site du Ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html#les-lois-plus-anciennes>
Site consulté le 17/08/2012.

³¹ Leclerc, J. « Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 21 décembre 2011. Repéré le 24 juillet 2012.
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiqueetat_histoire.htm

française et l'allemande et également en trois Régions, la Flandre, la Wallonie et Bruxelles-Capitale. La communauté germanophone se trouve près de l'Allemagne, à l'est de la Wallonie (communauté française de Belgique). La Flandre appartient à la communauté flamande et Bruxelles-Capitale est officiellement bilingue³².

Les patois d'oïl sont longtemps restés en vigueur en Wallonie, davantage qu'en France, et semblent être sur le déclin de nos jours, leur transmission aux nouvelles générations se faisant moins soutenue (*ibid.* : 4). Le français parlé à Bruxelles est marqué par le contact avec le flamand, mais possède les mêmes origines latines que ceux parlés en Wallonie.

Il est toutefois à noter que « *la grande bourgeoisie flamande était partout bilingue autrefois. Cette francisation a atteint un point de non-retour à Bruxelles, alors qu'en Flandre elle a carrément reculé [...]* » (*ibid.*). Le français était effectivement la langue à connaître et à maîtriser pour gravir l'échelle sociale, elle était la langue des élites, mais elle a fini par perdre ce statut en Flandre, supplantée par le néerlandais standard (*ibid.*).

Les particularités les plus importantes s'expliquent par l'histoire, mais aussi par la géographie, comme il sera donné de le constater à travers les exemples qui vont suivre. En Belgique, il n'y a pas d'opposition faite entre [ʊ] et [w], mais il y en a une entre /a/ et /ɑ/ et entre /o/ et /ɔ/ en « finale absolue », ainsi qu'entre /e/ et /ɛ/ en finale absolue, ces distinctions n'étant plus tellement faites en France, excepté dans l'Est, comme en Franche-Comté, par exemple. La distinction des voyelles nasales /ẽ/ et /œ̃/ est encore pratiquée, contrairement en France où elle a quasiment disparu. Les syllabes dites « fermées », comme [i], [y] et [u], sont ouvertes ; il y a ajout d'une semi-consonne en cas de hiatus, ce qui donnera [vẽtɛjœ̃] pour « vingt-et-un » (*ibid.* : 5-6).

Pour ce qui est du lexique, on connaît surtout *septante*, *nonante*, *déjeuner*, *dîner* et *souper*, que l'on retrouve aussi en Suisse et dans une partie de la France, mais on peut aussi mentionner des emprunts. Le wallon *barakî* a donné « baraquî », qui signifie « forain, habitant en roulotte ». L'allemand a donné « thé » au sens de « tisane, infusion » et « académique » dans le sens d'« universitaire », mots qui se retrouvent en Suisse. Le néerlandais a donné la « drache », la pluie, et « kot », qui signifie « petit débarras » mais

³² Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 23 février 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine3.pdf>

qui, au sens figuré, désigne une chambre d'étudiant. En ce qui concerne les formes endogènes, l'on peut citer « taiseux » pour taciturne, « ramassette » pour pelle à poussière ou encore « avant-midi » pour la matinée, qui se retrouve également au Québec (*ibid.* : 8-9).

Les constructions grammaticales notables sont la tournure « qu'est-ce que c'est pour... », calquée de l'allemand « *was ist das für...* », qui signifie « tu peux me dire ce que c'est que... » ; l'emploi du verbe savoir dans le sens de « pouvoir », comme « tu sais me dire où se trouve ton frère ? »³³ ; les adjectifs antéposés, vraisemblablement hérité du wallon, comme « du sale linge » ; l'emploi de l'auxiliaire avoir, suivi d'un adjectif, comme « avoir facile/difficile » pour « faire ou obtenir quelque chose facilement ou difficilement » et aussi une construction dite de « l'infinitif substitut » : « *Ces enfants-là ne se battent jamais, ni même se quereller* » [*sic*] (*ibid.* : 9).

Comme il est exagéré de parler du français parlé en France, il est tout aussi excessif de parler du français parlé en Belgique, en raison des particularités qui existent dans chacune des provinces francophones.

1.4.3. Le français parlé en Suisse

En Suisse, « *la diffusion de la langue [française] écrite et celle de la langue parlée [...] ont progressé à des rythmes très variables selon les régions* », sachant que la langue orale se transmet plus rapidement que la langue écrite (Knecht, 1985 : 157). Cette dernière a lentement commencé à remplacer le latin dès le XIII^{ème} siècle et s'établit complètement après la Révolution.

Cependant, « *ce n'est pas avant le XVII^e siècle que le français s'implante, dans certains milieux d'abord, comme langue de conversation générale au détriment du dialecte* », la propagation du français ne se terminant qu'au début du XX^{ème} siècle dans le canton du Valais (*ibid.*). En effet, au XIII^{ème} siècle, il est très probable « *qu'un certain nombre d'individus maîtrisant l'écriture devait être en mesure [...] de parler le "français" en usage à l'époque* » (*ibid.* : 145). De la même manière qu'en France, ces élites vivaient en ville et le français s'y est plus rapidement diffusé qu'à la campagne auprès du peuple (*ibid.* : 146).

³³ Cet exemple est le mien, les autres sont cités par André Thibault.

La Suisse est un pays d'un peu plus de 7 millions d'habitants pour 41 293 km². Il y a 64% de germanophones, dialectes et langue normée inclus ; 7,5% d'italianophones ; 0,6% de romanchophones, qui sont bilingues alémanique, et 20% de francophones, hors bilingues. Le français est appris comme langue seconde obligatoire en Suisse italienne et en Suisse alémanique³⁴.

Le pays est donc divisé en 4 régions linguistiques, elles-mêmes divisées en cantons. La Suisse romande comporte 4 cantons francophones unilingues, qui sont les cantons de Genève, de Vaud, de Neuchâtel et du Jura, et 3 cantons officiellement bilingues français-alémanique, qui sont les cantons de Fribourg - majoritairement francophone, du Valais - aux deux tiers francophone, et de Berne, majoritairement germanophone (*ibid.* : 2).

La Suisse romande a également appartenu à la Gaule romaine et à la zone franco-provençale, mis à part le nord du canton du Jura qui appartient à la zone d'oïl. Les patois ne sont plus parlés que par moins d'1% des habitants du Jura, du Valais et du canton de Fribourg, tous trois majoritairement catholiques. Cette survivance est due au fait que les cantons majoritairement protestants ont été francisés plus tôt.

Cependant, dans la commune d'Evolène, située dans le Valais, la variété dialectale d'un patois franco-provençal s'y transmet encore (*ibid.* : 5). Notons que le terme patois en Suisse romande n'a pas les connotations péjoratives qu'il revêt en France. Selon Knecht (1985 : 158), un « *trait linguistique* » qui s'entend dans toute la Suisse romande s'entendra également dans les régions françaises limitrophes, car ceux qui sont inhérents à la Suisse romande ne se retrouvent que dans « *une partie de son territoire* ».

Les particularités notables du français parlé en Suisse, aux niveaux phonétique et phonologique, sont les distinctions faites entre /o/ et /ɔ/ en « finale absolue », entre /e/ et /ɛ/ en « finale absolue » et entre les voyelles nasales /ɛ̃/ et /œ̃/. Il existe une opposition de longueur entre /a/ et /ɑ:/ et entre /ɛ/ et /ɛ:/, « faites » n'étant pas « fête ». Le « caractère long, voire diphtongué des finales féminines » se retrouve notamment dans le canton de Vaud, par exemple « amie » sera prononcé [ami:j]. Si tous les [e] fermés en « position finale » sont diphtongués, cela n'est pas le cas en Suisse, car les mots terminant en -té et en -er ne connaîtront pas de diphtongaison. Certains mots ont des consonnes finales qui ne

³⁴ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 08 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine4.pdf>

sont pas prononcées, comme dans « gyps », [ʒi], tandis que la nasale d'« agenda » est prononcée [ã], presque [œ]³⁵.

Au niveau du lexique, des emprunts à l'allemand sont notables, ainsi que des calques, par exemple « tenir les pouces à quelqu'un », de « *jemandem die Daumen halten* », qui signifie « croiser les doigts pour quelqu'un » ; « witz », blague ; « bancomat », de « *Bankomat* », distributeur automatique de billets, ou encore « *Neinsager* », qui désignent « ceux qui disent toujours non aux votations ». La forte migration italophone du XXe siècle a laissé des traces dans les emprunts à l'italien comme « bonne-main », de *buonomano*, ou encore dans « *soccolis* », « sandales à semelles de bois ».

L'on peut aussi entendre « heurter à la porte » pour « frapper à la porte » et « chambre », désignant une pièce d'une habitation autre que la cuisine, la salle d'eau et la salle de bain, deux mots considérés comme archaïques ; ainsi que « être loin », calqué des patois, signifiant « être parti, ne plus être là » ou encore « décevoir en bien », dans le sens de « surprendre agréablement » (*ibid.* : 9-13).

Au niveau grammatical, les spécificités notables sont l'utilisation du verbe « vouloir » « comme auxiliaire du futur proche », par exemple « *tu veux tomber* » [*sic*] ; le verbe « oser » employé comme auxiliaire modal de permission, calqué de l'allemand *dürfen* [« j'ose vous passer devant ? »] ; le passé surcomposé, comme dans « j'ai eu couru jusqu'à trois heures par jour »³⁶ et dont l'emploi se retrouve dans les régions françaises limitrophes, comme en Rhône-Alpes ; l'emploi de l'article défini devant les prénoms, sans connotation péjorative et qui s'entend dans l'Est de la France, comme en Franche-Comté ; « la préposition *sur* à fonction locative » [« L'orage est sur France »] ; la construction « aider à », qui est un archaïsme, renforcé par l'allemand *jemandem helfen* ; la préposition « vers » pour « près de, auprès de », comme dans « *reste vers moi* », et qui s'entend aussi en Franche-Comté et en Rhône-Alpes et aussi la « féminisation des titres de professions et de métiers », notamment « la cheffe »³⁷ (*ibid.* : 13).

³⁵ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 08 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine4.pdf>

³⁶ Cet exemple est le mien.

³⁷ Cet exemple est aussi le mien, les autres sont cités par André Thibault.

1.4.4. La colonisation

L'extension coloniale de la France a diffusé le français dans de nombreuses parties du monde, à différentes époques.

1.4.4.1. La langue française au Canada et au Québec³⁸

D'abord connu sous le nom de « Nouvelle-France », ce territoire est exploré par les frères da Verrazzano pour François 1^{er} en 1524, mais c'est Jacques Cartier qui, dix ans plus tard, en 1534, donne à la France des privilèges sur cette « Nouvelle-France », sans pour autant parvenir à fonder une colonie, ce pour quoi François 1^{er} l'a mandaté.

A partir de cette date et jusqu'en 1763 avec le traité de Paris, le territoire appartient à la France et ce fut Samuel Champlain qui fonda le Québec en 1608. Le but de ces explorations était de pouvoir profiter des richesses présentes sur ces nouvelles terres mais, dans le cas de la France, « *sa souveraineté sur l'Amérique se justifiait officiellement par la propagation de la foi chrétienne dans le Nouveau Monde* »³⁹. D'ailleurs, la souveraineté française avait délégué des missionnaires, « *agents de la politique de l'Etat* » (*ibid.*), qui devaient éduquer les autochtones, considérés comme des « *sauvages* » et des « *païens* », car ils ne possédaient pas le lexique religieux du christianisme, tels que les mots « *vice* », « *vertu* », « *tentation* » ou encore « *grâce* » et qu'ils craignaient les symboles de cette religion, par exemple la croix (*ibid.*).

En revanche, les Français qui portaient la barbe étaient mal perçus par ces mêmes indigènes, car ils les jugeaient comme « *physiquement inférieurs, difformes, hirsutes et moralement dépravés, qui répandaient la maladie sur leur passage et qui faisaient fuir le gibier* » (*ibid.*). En effet, la colonisation de cette Nouvelle-France apporta nombre d'épidémies et de maladies qui exterminèrent une bonne partie des habitants.

Par le biais d'un programme créé par les jésuites et les récollets⁴⁰, afin « *d'assurer la pérennité de la France* » (*ibid.*), des enfants furent envoyés en France pour qu'ils apprennent le français, l'idée étant qu'en rentrant, la maîtrise acquise pousseraient les autres

³⁸ Sauf mentions contraires, les informations de cette partie proviennent de Leclerc, J. « La Nouvelle-France (1534-1760) : L'implantation du français au Canada » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 21 décembre 2011. Repéré le 25 juillet 2012. http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HISTfrQC_s1_Nlle-France.htm

³⁹ Leclerc, J. « La Nouvelle-France (1534-1760) : L'implantation du français au Canada » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. 10 septembre 2012. Repéré le 25 juillet 2012 à <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histfrnqc.htm>

⁴⁰ Il s'agit de religieux qui ont été réformés de l'ordre des franciscains.

Amérindiens à apprendre cette langue. Une technique relevant tout simplement de l'assimilation. Cependant, les participants au programme ne revinrent jamais en Nouvelle-France, et le programme fut donc abandonné.

Le ministre Jean-Baptiste Colbert écrivit dans une lettre adressée à l'intendant Talon (13 novembre 1666) que les autochtones avaient été « *il y a longtemps soumis à la domination du Roy* » et que, jusque-là, les autorités françaises avaient peu fait pour les forcer à l'apprentissage du français et qu'au final, c'étaient les Français qui avaient dû apprendre leur langue pour faire du commerce avec eux. Effectivement, puisque les Indiens étaient maîtres du commerce des fourrures, ils étaient en position de force, et ne voyaient donc pas la nécessité d'apprendre la langue de ceux qui désiraient absolument acquérir des peaux (Colbert, cité par Leclerc, *ibid.*).

L'implantation du français était donc timide, mais, vers 1663, des émigrants français ont commencé à affluer et, bien que la France fut encore linguistiquement morcelée à cette période, celle de l'Ancien Régime, « *selon toute probabilité, la présence des patois au Canada fut quasiment nulle ou, en tout cas, pas du tout significative* » (*ibid.*). Les émigrants provenaient, pour la plupart d'entre eux, des villes, ce qui implique qu'ils possédaient une certaine connaissance du français. Quant à ceux qui parlaient encore patois à leur arrivée au Canada, ils finissaient par comprendre passivement le français.

À la lumière de ces informations, il est juste de s'interroger sur la manière dont le français s'est répandu au Canada. La population canadienne était concentrée dans trois centres: « *Québec (zone régionale de 120 km), Trois-Rivières (une zone d'à peine 30 km) et Montréal (une zone d'environ 80 km)* » (*ibid.*), soit environ 230 km, ce qui a contribué à l'unification de la langue et le gouverneur général⁴¹ se déplaçait chaque année de Québec à Montréal avec sa cour, ce qui facilitait la diffusion de la langue. De plus, les documents administratifs étaient, à l'instar de ceux en France, rédigés dans la langue de la Cour et, comme mentionné préalablement, l'armée et le clergé s'exprimaient en français ; les missionnaires ayant, eux, appris les langues des autochtones afin de pouvoir les convertir (*ibid.*).

L'arrivée d'un régiment de 1200 soldats et de 80 officiers à Québec en 1665 contribua fortement à la pérennité de la langue au sein de la colonie et cela fut renforcé par

⁴¹ Chaque colonie était dirigée par un gouverneur.

la venue, dès cette période et jusqu'en 1973, des « *filles du Roy* », destinées à épouser les colons pour développer la colonie, qui ne comptait, « [...] à l'été de 1665, [...] que quelque 3200 habitants » (*ibid.*). Ces femmes auraient été au nombre de 900 et parlaient toutes français à des degrés divers. Ce contact permanent avec le français a permis à la langue de s'installer dans la colonie de manière durable.

En Acadie, rattachée en 1631 à la Nouvelle France en tant que colonie indépendante⁴², la plupart des habitants provenaient de l'ouest de la France et une partie provenait du Poitou. A Montréal et à Québec, les émigrés étaient originaires du Nord, du Centre et de l'Ouest, mais les franciliens se sont principalement installés à Québec, tandis que Montréal a davantage accueilli des personnes venant de l'ouest. C'est ce qui permet donc désormais de distinguer plusieurs parlers au Québec : l'Acadien ; le parler de l'Ouest, employé vers Montréal ; le parler de l'Est, employé vers Québec, puis le parler du Centre, employé à Trois Rivières en tant que zone intermédiaire⁴³.

Les origines du français québécois, ainsi que le résume Thibault⁴⁴, sont donc les français régionaux de l'ouest de la France, ainsi que le français populaire de Paris, qui constituait la norme de l'époque, comme cela a été expliqué plus haut. Thibault mentionne également les rôles limités de l'adstrat⁴⁵ amérindien et du substrat⁴⁶ dialectal et le rôle important de l'adstrat anglais et anglo-américain dans le français québécois.

Effectivement, il est aisé de remarquer qu'un certain nombre de calques ont été fait sur la langue anglaise, notamment « bienvenue », qui signifie alors « de rien » ou encore « prendre une marche », qui a le sens de « faire une promenade » (*ibid.* : 14).

Du côté du substrat dialectal, la Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) du Québec⁴⁷ relève, par exemple, « ameuiller », un mot rural provenant des parlers du Nord-Ouest, de l'Ouest et du Centre, qui réfère au pis gonflé de la vache qui va véler ; mais aussi « écore », un mot du français ancien et des parlers du Nord et de l'Ouest, signifiant « bord escarpé (*d'un cours d'eau, d'une étendue d'eau*) ; falaise ». La BDLP du Québec recense également des mots d'origine amérindienne, tels que

⁴² Voir carte en Annexe 1.

⁴³ Voir carte en Annexe 1.

⁴⁴ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 15 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine5.pdf>

⁴⁵ Langue qui influence une autre langue, sans mettre l'une ou l'autre en péril.

⁴⁶ Langue qui influence une autre langue et qui est remplacée par cette dernière.

⁴⁷ <http://www.bdlp.org/accueil.asp?base=QU> Repéré le 03 janvier 2012.

« cacaoui (ou kakawi) », de la langue micmac⁴⁸ *kakawegech*, qui désigne un « *canard des régions arctiques [...] qui passe l'hiver le long des côtes* » ou bien « caribou », dont l'étymon vient de l'algonquin *kalibu*.

Depuis la Révolution Tranquille de 1960, le français et l'anglais partagent toutes les fonctions qu'une langue remplit, que cela soit au niveau de l'économie, du travail, de la religion, des médias, de l'enseignement, etc. C'est pourquoi Thibault affirme que l'on peut parler « *d'une véritable situation de bilinguisme et non de diglossie, car il n'y a plus de répartition fonctionnelle entre les deux codes en présence* » (*ibid.* : 16).

En ce qui concerne la prononciation québécoise, seront repris ici les traits les plus notables à l'aide de la description de Thibault⁴⁹. Il explique que les Québécois ne distinguent plus les sons [ɑ] et /ɔ/, ce qui fait que le mot « part » ressemblera au mot « port ». En revanche, ils ont gardé des distinctions que la plupart des Français ne font généralement plus, telles que celles entre la nasale /ẽ/ et la nasale /œ̃/ et entre le /o/ et le /ɔ/, mais s'ils distinguent correctement le /a/ de « patte » de /ɑ/ de « pâte », cela n'est pas le cas lors que la lettre "a" est en final. Dans ce cas, la lettre sera prononcée /ɑ/ et non pas /a/.

Les voyelles nasales sont moins marquées par rapport à ce qui est entendu en France et sont ainsi perçues comme étant des voyelles orales. Cela viendrait du fait que les voyelles nasales sont prononcées comme elles l'étaient dans les dialectes du nord et de l'ouest, qui ont influencé à moindre échelle le français québécois. La prononciation la plus notable chez les Québécois, rappelle Thibault, reste la palatalisation « *des dentales [d] et [t] devant voyelle (ou semi-voyelle) antérieure fermée [i] et [y] (ou [j] et [ɥ])* » (*ibid.*). La conséquence de cette modification est que les dentales se transforment en affriquées [dz] et [ts], ce qui donne concrètement [tsitsybe] pour le mot « tituber ».

1.4.4.2. Le français en Algérie

Unis sous le nom de l'Islam et du Coran les autochtones et les Arabo-Musulmans propagèrent l'Islam sur le territoire et sur l'autre rive de la Méditerranée. Le métissage des Berbères et des Arabes a conduit à l'apparition d'une langue mixte et d'une variété de dialectes maghrébins. Il faut souligner que l'arabisation du territoire s'est faite en même temps que l'islamisation [*sic*] (Ali-Bencherif, 2010 : 59).

⁴⁸ La langue micmac appartient à la famille des langues algonquiennes.

⁴⁹ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 15 mars 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine5.pdf>

En 1830, la langue française devint la langue officielle de l'Algérie, passée sous domination française. Cette décision s'étendit dans tous les domaines et, ce, « *de manière exclusive, contre l'enseignement et la reconnaissance de l'arabe classique, et contre les langues locales parlées : l'arabe algérien et le berbère* » (Siagh, 1991 : 90).

La négation du progrès et le maintien dans l'ignorance était l'objectif de cette « *politique d'acculturation* » en « *[obstruant] les identités arabo-musulmane et berbère* » (Ali-Benchérif, 2010 : 60).

Lorsque les affrontements commencèrent en 1954 pour obtenir l'indépendance, il était primordial pour les Algériens « *d'opposer aux arguments "culturels" colonialistes, les mêmes arguments concernant l'existence d'un peuple, d'une nation, ayant une Histoire, une Religion et une Langue* », car puisqu'il s'agissait d'une langue normée, écrite et qu'elle était aussi la langue littéraire, culturelle, ainsi que celle du Coran (Siagh, 1991 : 90).

Une fois l'indépendance obtenue en 1962, commença alors l'arabisation l'année suivante, en 1963, afin d'enrayer la suprématie du français dans tous les domaines et rétablir l'identité des Algériens, véhiculée par l'arabe classique. « *En effet, le président algérien Ahmed Ben Bella déclarait le 05 juillet de la même année à Alger que « l'arabisation est nécessaire, car il n'y a pas de scolarisation sans arabisation »* » (Ben Bella, cité par Chachou, 2011 : 120). Le premier objectif de cette politique était très clair, il s'agissait de rendre à l'arabe classique son statut institutionnel par rapport au français. Le second objectif était moins apparent, il s'agissait de supplanter « *la place des langues parlées multiples, arabes et surtout berbères* » (Grandguillaume, cité par *ibid.* : 121).

Toutefois, il est à noter que l'arabe classique n'est pas une langue maternelle. Les arabophones ont pour langues maternelles des dialectes, qui sont référencés sous les noms d'arabe algérien, tunisien, marocain, égyptien, etc., sans oublier les langues berbères (Chachou, 2011 : 61). Si l'arabe classique remplit désormais des fonctions institutionnelles, comme « *prêches religieux, administration, école et université, médias audiovisuels, diplomatie internationale arabe* » (Dourari, cité par *ibid.* : 123), les langues maternelles sont utilisées « *dans des situations de communication informelles* » (Chachou, 2011 : 61).

Ainsi, « *lorsque les usages des langues sont hiérarchisés, il en résulte une diglossie* » (*ibid.* : 59), voire même d'une « *polydiglossie* » dans le cas de l'Algérie, puisque les langues berbères rivalisent avec l'arabe dialectal et que le français rivalise avec l'arabe classique (*ibid.*).

C'est pourquoi, d'une part, « *l'essentiel de la vie quotidienne se passe en arabe dialectal, en berbère et en français* » (Ali-Bencherif, 2010 : 61) et que, d'autre part, le français, bien que langue étrangère, est utilisé pour rédiger des « *textes officiels* », tel que « *le journal officiel de la république algérienne* », ce qui empiète sur l'une des fonctions de l'arabe classique, celle des "médias audiovisuels" (Chachou, 2011 : 148).

Il en est de même dans le domaine de l'administration où les documents « *sont tantôt rédigés en arabe, et tantôt en français, parfois traduits dans une autre langue et parfois non* » (*ibid.*) et « *dans les pièces d'Etat civil et les autres documents officiels, les mentions sont rédigées en arabe et en français* » (*ibid.*). Cette « *ambivalence* » se retrouve dans les domaines des « *finances et domaines* », « *de la santé* », « *des postes et des télécommunications* », « *de l'énergie* », etc. (*ibid.*).

Il apparaît donc que la langue française, symbole de l'époque coloniale, a toujours été « *en contact permanent avec toutes les langues existantes en Algérie* » (Ali-Bencherif, 2010 : 62) et reste tout aussi importante « *dans l'enseignement, les médias écrits et électroniques, ainsi que dans diverses productions culturelles (musique, théâtre, cinéma et littérature)* » (Centre International d'Etudes françaises de l'Université Catholique de l'Ouest-Année Francophone internationale (CIDEF-AFI), 2006 : 233). Elle s'utilise particulièrement en alternance avec l'arabe dialectal, c'est ce qui se nomme « *l'alternance codique* ». Cette alternance a lieu lors de situations culturelles, mais aussi lors de « *situations de communication ordinaires* » (Chachou, 2011 : 150).

La langue française est apprise « *dans les cycles primaire et secondaire publics* », mais est la « *langue d'enseignement dans le supérieur et dans l'enseignement professionnel et technique* » et l'obtention d'un diplôme dans le supérieur est étroitement liée au niveau de français des étudiants (L'Observatoire de la langue française de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 2010 : 110).

Cependant, le manque de maîtrise du français, dû à « *l'échec d'un enseignement bilingue* » (*ibid.* : 149) peut s'avérer dérangeante, puisque cela conduit à diverses situations : des gens vont suivre des cours privés, les universités créent des centres d'apprentissage intensif et des formateurs sont employés par l'Etat pour former en langues le personnel dans les entreprises (*ibid.* : 156-157).

Aussi, certains étudiants en technologie et en sciences vont « *préparer une licence en langue française* » (*ibid.* 148), afin de pouvoir augmenter leurs possibilités de recherche. En effet, le manque de maîtrise du français constitue un obstacle dans les

recherches, car cela ne leur permet pas « *l'accès à des ressources écrites traduites [sic] ou produites dans cette langue, ce qui constitue un atout majeur pour le développement de la recherche* » (*ibid.* : 152).

De nos jours, selon les chiffres du Centre International d'Etudes françaises de l'Université Catholique de l'Ouest-Année Francophone internationale (CIDEF-AFI) (2006 : 233), il y aurait « *30% de francophones réels et [...] 30% de francophones occasionnels* », sans compter les émigrés francophones (*ibid.*). Les francophones réels emploient la langue française dans la vie quotidienne et les francophones occasionnels l'alternent avec l'arabe. Un troisième type de francophones existe, il s'agit des « *francophones passifs* », qui ne parlent pas français, mais le comprennent (Asselah-Rahal, citée par Chachou, 2011 : 150).

Quant au « *français parlé d'Algérie* », il n'y en aurait apparemment pas, puisque, au niveau méthodologique, « *ce français, mis à part quelques descriptions locales en contexte algérien, n'a jamais fait l'objet d'un travail de recherche qui attesterait de son existence en tant que variété* » (Chachou, 2011 : 151). Néanmoins, ces descriptions locales sont utiles pour avoir une idée du français parlé **en** Algérie.

Par exemple, « *obligé* », qui est un « *calque de l'arabe dialectal bessif* », comme dans « *Pourquoi tu dois dormir ? - Obligé. Demain, j'ai une réunion à neuf heures pour le bouclage du journal* » (Benaïssa, cité par Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, Cherrad-Benchefra & Queffelec, 2002 : 447). L'on peut également citer « *jumeler* », qui signifie « *prendre à bord d'un taxi plusieurs clients se rendant à des destinations différentes* » (Derradji et al., 2002 : 368) ; « *froidi* » qui signifie « *refroidi* » (*ibid.* : 319) ; « *examination* » qui signifie « *examen* » (*ibid.* : 300), « *clubisme* », un mot péjoratif référant au « *fanatisme des membres ou supporters d'un club sportif* » (*ibid.* : 252) ou encore « *bidonvilliser* » qui signifie « *transformer en bidonville (un quartier, une zone urbaine)* » et qui existe aussi en verbe pronominal (*ibid.* : 210).

Ces exemples donnent un petit aperçu du français en Algérie qui, selon Derradji et al. (2002) comporte beaucoup d'emprunts dans les langues arabes et berbères, ainsi que des calques et « *les règles de dérivation et de composition du français [son appliquées] à des bases françaises ou arabes* » (*ibid.* : 136), d'où les néologismes « *examination* », « *bidonvilliser* » et « *clubisme* » sus-mentionnés.

1.4.4.3. Le français en République Démocratique du Congo (RDC)

Si les Français ont eu beaucoup de colonies, ils ne sont pourtant pas les seuls à avoir implanté la langue française à travers le monde. La Belgique a également possédé des colonies : le Rwanda, le Burundi et la République Démocratique du Congo (RDC), également connue sous les noms de Congo belge, Zaïre ou encore Congo-Kinshasa. Licata & Klein (2005) relatent que ce pays, avant 1850, était peuplé par des ethnies différentes qui étaient organisées en tribus, en royaumes ou encore en empires, tels que ceux de Bakouba et Balouba.

A partir de 1850 jusqu'en 1880, des expéditions furent menées, d'abord par David Livingstone, puis poursuivies par Henry Morton Stanley, ces dernières ayant été financées dès 1878 par le Roi des Belges, Léopold II. Lors de la Conférence de Berlin, entre 1884 et 1885, Léopold II obtint la tutelle du territoire, nommé alors « Etat indépendant du Congo » et qui est 80 fois plus grand que la Belgique. Après l'avoir dirigé tout seul, il le céda à la Belgique en 1908, qui le renomma en Congo belge, puisque officiellement devenu une colonie belge. En 1959, des émeutes dans la capitale Léopoldville provoquèrent l'indépendance du pays le 30 juin 1960.

Si le colonialisme est désormais condamné, il fut un temps où il était soutenu. Licata & Klien (2005 : 253) rapportent qu'un colonisé doit être assujéti, mais rester utile, ce qui implique de s'occuper de sa santé et de son éducation. Ainsi, il est possible d'affirmer que, dans la colonisation, il y a l'idée de domination entre colonialiste et colonisé. Ils rapportent les résultats d'une enquête qu'ils ont menée auprès d'anciens coloniaux et de Congolais installés en Belgique, afin « *d'établir des liens entre les représentations sociales du passé et les impératifs du système social dans lequel ces représentations sont exprimées* » (*ibid.* : 256). Il en résulte que les anciens coloniaux estiment que la colonisation a apporté une certaine organisation dans le territoire, notamment des infrastructures dans les domaines scolaire, médical, ainsi que de la communication ; les Congolais de l'époque étant décrits comme « *paresseux, désorganisés et dépendants, ils auraient été incapables de 'progresser' d'eux-mêmes* » (*ibid.* : 270) et que tout cela a permis l'évitement de guerres tribales ou encore une traite des esclaves.

En effet, il est important de souligner que Léopold II a initié les campagnes anti-esclavagistes en Afrique, suite à la condamnation de l'esclavage par la Belgique lors de la

Conférence internationale de Bruxelles en 1890, comme le rappelle la Monarchie belge⁵⁰. En revanche, les anciens colonisés, s'ils sont reconnaissants envers les infrastructures mises en place durant la colonisation, mettent en doute « *les fondements mêmes de l'idéologie coloniale, à savoir la légitimation du système par référence aux niveaux différentiels de développement et par l'attribution d'un stéréotype d'incompétence au colonisé* », rapportent Licata & Klein (*ibid.* : 274).

Cela signifie que l'idéologie de la colonisation était d'étendre son territoire, avoir plus de puissance, de pouvoir, ce qui indique bel et bien un esprit de domination ; tout en asservissant la population locale, considérée comme n'étant pas assez forte, riche, intelligente et autonome pour se développer.

Il y a ainsi l'idée de faveur(s) faite aux colonisés : les coloniaux les instruisent, contribuent fortement au développement du pays, mais en échange, ils doivent se montrer serviles, leur liberté est quelque peu usurpée et ils se voient imposer l'apprentissage et l'utilisation d'une ou deux langues.

En effet, Léopold II avait demandé à Stanley de lui trouver un territoire sur lequel il pourrait faire prospérer la Belgique, qui était devenue indépendante du Royaume des Pays-Bas en 1830 et subissait déjà des conflits linguistiques vis-à-vis du français et du néerlandais ou flamand⁵¹. Des débats eurent effectivement lieu en 1908 dans le Parlement belge entre francophones et néerlandophones, ces derniers « *exigeant que soit proclamée une égalité linguistique dans la Colonie entre les deux langues nationales* » (Faïk, 1974 : 442). D'ailleurs, il avait été prévu dans une convention, établie entre le Saint-Siège et l'Etat Indépendant du Congo en 1906, que les deux langues seraient enseignées à l'école (*ibid.*).

Cependant, en dépit des textes, les prêtres étaient les seuls à apprendre le néerlandais, depuis 1928. « *Mais, le cas des Grands Séminaires mis à part, aucun enseignement du néerlandais ne fut prescrit ni dispensé au Zaïre jusqu'en 1948* » (*ibid.* : 443). Ce fut après la Seconde Guerre mondiale que le conflit linguistique, qui déchirait déjà la Belgique, eut également lieu en RDC. En effet, « *durant l'entre-deux-guerres, une série de lois [avait] consacré sur le territoire belge l'égalité des deux langues nationales et le caractère unilingue de chacune des grandes régions linguistiques* » (*ibid.* : 443), ce qui

⁵⁰ Site de la Monarchie belge. Consulté le 25 juillet 2012 à <http://www.monarchie.be/fr/node/191>

⁵¹ Leclerc, J. « Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 16 juin 2011. Repéré le 24 juillet 2012 à http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiqueetat_histoire.htm

se répercuta sur la RDC, puisque beaucoup de familles belges flamande étaient parties s'y installer après la Seconde Guerre mondiale. La langue flamande se répandit alors dans le pays par le biais de l'école, des journaux et de sermons des hommes d'église.

Cette « *flamandisation* » finit par provoquer « *une vive réaction et même une certaine angoisse* » (*ibid* : 444), autrement dit, un sentiment d'insécurité linguistique, puisque le français était difficilement maîtrisé et que la population devait aussi apprendre le néerlandais.

En 1958, seule subsista la langue française, la population ne voulant pas du néerlandais, ce qui conduisit à la disparition de cette langue en RDC et, par conséquent, le conflit linguistique, qui d'ailleurs oppose toujours deux parties de la Belgique à l'heure actuelle (*ibid.*).

Néanmoins, contrairement aux Français, les Belges n'ont pas cherché à éradiquer les langues locales, d'une part car le néerlandais et le français ont été tardivement enseignés dans les écoles, comme précédemment signalé, et d'autre part, car il y avait pour but de maintenir ces langues locales pour ne pas dépayser les Congolais. Il aurait même existé un prospectus, en 1929, indiquant qu'une des langues locales était enseignée dans les écoles primaires. De plus, les missionnaires jugeaient effectivement que pour convertir les Congolais au christianisme, il leur fallait parler leurs langues et non pas l'inverse⁵². Cette démarche s'est d'ailleurs retrouvée chez les missionnaires envoyés au Canada mais, religion mise à part, les Français et les Belges n'avaient pas la même politique linguistique pour leurs colonies.

« *Les Français ont tenu à scolariser les élèves intégralement en français, alors que les Belges ont opté pour la scolarisation en langues autochtones* »⁵³. Le choix des Belges a conduit à une consolidation du statut dialectal du lingala et du swahili, deux des quatre langues nationales avec le tshiluba et le kikongo, en RDC. La langue française a perduré en RDC après l'indépendance en 1960 pour plusieurs raisons, alors que, à ce moment-là, « *les élites francophones étaient numériquement moins importantes dans les ex-colonies belges que dans les ex-colonies françaises* » (*ibid.*).

⁵² Leclerc, J. « Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 16 juin 2011. Repéré le 24 juillet 2012.

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiqueetat_histoire.htm

⁵³ Informations tirées du cours "Francophonie et variétés des français" du 03 mai 2012 d'André Thibault : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine10.pdf>

La première raison étant que le français était la langue administrative, que les privilégiés la maîtrisaient et qu'elle « *jouissait d'un immense prestige dans toutes les couches de la population* » (*ibid.*). La deuxième raison est qu'au niveau politique, le choix du français en tant que langue officielle était plus neutre. Assurément, si une des langues nationales avait été désignée comme langue officielle, cela aurait certainement créé des tensions entre les ethnies. Ensuite, au niveau international, le choix du français permet l'échange avec les pays voisins, ainsi que le reste du monde, grâce à la fonction diplomatique que possède le français (*ibid.*).

De la même manière qu'en Suisse et en Algérie, le phénomène de diglossie se retrouve en RDC. Les langues nationales sont utilisées pour communiquer au quotidien avec la famille et les amis, tandis que le français reste la langue administrative, mais aussi celle de l'enseignement, de la diplomatie, etc. Il y a clairement des fonctions distinctes pour les langues nationales et le français, ainsi, il y a lieu de parler de diglossie en RDC (*ibid.*).

Le français n'était utilisé que de manière occasionnelle « *en dehors des grands centres* », y compris dans les villes et que, « *sauf exception plutôt rare [...], il n'est pas la langue que l'on parle en famille* » (*ibid.* : 441). Le français, bien que langue officielle, reste une langue seconde, car elle n'est pas utilisée dans le quotidien et son apprentissage « *se fait essentiellement par la scolarisation* » (Ilunga Ntumba, 2007 : 94). Il s'agit donc d'un paradoxe qui a désormais des répercussions importantes sur l'usage du français en RDC. En effet, alors qu'il s'agit de la langue d'enseignement, l'expression en français est de moins en moins répandue parmi les étudiants, car les enseignants ne s'adresseraient pas tous en français aux étudiants en dehors des cours, selon Mbuyamba Kankolongo (2010).

Généralement, les étudiants tout comme les enseignants l'emploieraient ; pourtant, Mbuyamba Kankolongo note que l'utilisation de l'oral est en chute, tandis que celle de l'écrit reste stable, grâce aux travaux écrits. En revanche, il qualifie de « *faible* » le niveau tant écrit qu'oral du français parlé par les étudiants. « *Cette faible maîtrise du français se manifeste à tous les niveaux : phonético-articulaire, lexico-sémantique et syntaxique* » (*ibid.*). Ce "faible niveau" existait déjà auparavant, la qualité de l'enseignement et les moyens mis à disposition étant assez pauvres, ainsi que l'écrit Faïk (1974) :

En effet, la valeur douteuse des maîtres le relâchement de la discipline scolaire, la généralisation de l'instruction avec le surpeuplement des classes qu'elle entraîne, le manque de manuels et de matériels pédagogiques [...] expliquent de manière bien plus évidente l'affaiblissement de la connaissance du français (p. 452).

Néanmoins, cette "faiblesse de maîtrise du français" amène alors à s'interroger sur les spécificités du français de RDC concernant les niveaux sus-mentionnés. De manière générale, les Congolais tendent à confondre les timbres vocaliques, suite à « *la confusion des lieux d'articulation et degrés d'aperture des voyelles* », selon Ilunga Ntumba (2007 : 106), ainsi /y/ devient /i/, /ə/ devient /e/, etc. Ils emploient des consonnes entre la voyelle nasale et l'occlusive⁵⁴, entraînant ou non un phénomène de désanalisation de la voyelle : [ãbigy] devient [ãmbigy] ou [ambigy]. Les consonnes sont assimilées, il y a donc des phénomènes d'assourdissement, mais aussi palatalisation ; des semi-voyelles sont ajoutées en début de mots - [õz] devenant alors [wõz] - ou insérées en milieu de mots, par exemple [kree] qui devient [kreje] (*ibid.*).

Concernant le lexique, il est surtout composé d'emprunts, tant au sens qu'à la forme, de néologismes, de transferts et ce, vis-à-vis des langues nationales. Par exemple, « insécuriser », qui signifie « créer l'insécurité » (*ibid.* : 99) ; « blessé de guerre », qui désigne, au sens figuré, un billet de banque très usé (*ibid.* : 101) ; « inzulukable » désignant un « tissu imprimé qui ne se décolore pas, qui est peu bon marché et d'une qualité moindre » est créé à partir du mot lingala *konzuluka*, décolorer (*ibid.* : 102) ou encore « *kitendi* », mot lingala qui désigne un habit magnifique ou bien un habit d'un créateur renommé (*ibid.*).

Quant à l'aspect syntaxique, l'on trouve par exemple « accuser au tribunal » pour dire « poursuivre ou traduire en justice ; déférer devant un tribunal » (*ibid.* : 104), ce qui ne sera jamais considéré comme une erreur, puisque les particularités proviennent de la traduction littérales des langues locales. Cependant, il existe bel et bien des fautes syntaxiques, comme « ensemble avec » ou encore « on t'appelle par X » pour dire « X t'appelle » et ces fautes seraient dues à une mauvaise maîtrise du français (*ibid.* : 105).

Dans la vie quotidienne, les Congolais utilisent la langue française lorsqu'ils n'ont pas de langue locale commune pour communiquer, mais il est à noter que « *le français est proportionnellement plus utilisé sous forme écrite (correspondance) que sous forme orale* », car les langues locales sont plus habituellement parlées qu'écrites et certaines d'entre elles sont uniquement parlées (Faïk, 1974 : 451).

⁵⁴ Phénomène d'épenthèse.

Une enquête menée par TNS Sofres en 2009 sur une base de 1121 personnes montre que 92% peuvent parler français contre 87% en 2008. Ils étaient 35% à le parler « *assez bien* », en 2009, ils sont 43%. Leur connaissance du français dans les autres compétences est là encore en hausse, bien que la fréquentation des écoles françaises soit stable à 77% : le français lu passe de 83% à 88% ; le français écrit, de 82% à 87% et la compréhension, de 84% à 92%.

Cependant, le pourcentage de très bonne maîtrise est systématiquement en baisse. Par exemple, ils étaient 27% à pouvoir très bien parler le français, un an après, ils ne sont plus que 21%. Ils étaient 32% à pouvoir très bien le comprendre, ils ne sont plus que 25%. L'augmentation a surtout eu lieu dans la catégorie « *assez bien* », en réalité.

Concernant l'importance de la connaissance de la langue française dans certains domaines de leur vie, les Congolais interrogés ont répondu à 54% que cela n'était pas important pour « *réussir sa vie* », mais que cela l'était pour « *faire des études supérieures* », « *réaliser des démarches administratives* », trouver un emploi et « *s'informer dans les médias* » (L'Observatoire de la langue française de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 2010 : 53, 54, 57 & 61).

A présent qu'un point notionnel et un point historique viennent d'être fait, la partie suivante développera la démarche adoptée pour concevoir le projet et analysera son déroulement, ainsi que les différentes données recueillies.

III. Déroulement du stage et analyse des données

1. Méthodologie pour la conception du projet

1.1. Les objectifs du projet

Comme je l'avais indiqué auparavant, le projet de cours-atelier était facultatif et destiné à deux publics différents : les débutants et les intermédiaires-avancés. Il avait pour but de **sensibiliser** les étudiants à la Francophonie/francophonie et aux variétés du français. Pour cela et aussi pour pouvoir répondre à la problématique posée, il m'a fallu suivre une certaine démarche pour concevoir et mettre en place le projet, tout en envisageant les contraintes que tout cela engendrerait.

1.2. Ma démarche

Lorsque l'on crée un projet, il faut définir un plan d'action, afin que le projet puisse être correctement élaboré et voir le jour. Ma démarche a donc été basée sur un processus d'ingénierie, qui a été détaillé au chapitre 1. Le contexte et les besoins de l'Institut de Philologie Romane ayant été analysés et ayant pris en compte les contraintes de tous types (matérielles, humaines et temporelles) conditionnant le projet, je vais à présent détailler la démarche que j'ai adopté en évoquant également le déroulement du stage.

1.2.1. Intérêt du projet

L'intérêt du projet est de faire découvrir aux étudiants polonais qu'il n'existe pas un français, mais **des** français, que la langue française n'est pas uniquement parlée en France, mais sur les cinq continents et que cela signifie que la langue est soumise à des variations. Des variations qui peuvent également se retrouver au sein des pays, comme en France, par exemple. « *Toutes les langues vivantes évoluent : elles varient géographiquement, historiquement, socialement et, par conséquent, l'image que l'on se fait du bon usage évolue elle aussi* » (Cuq & Gruca, 2003 : 352).

Ainsi, ce projet était avant tout culturel. Apprendre le français ne consiste pas, pour un non-francophone, à simplement maîtriser parfaitement le français standard. En effet, si les francophones comprendront ce non-francophone lorsqu'il s'exprimera dans son français appris à l'école, ce dernier ne sera pas toujours en mesure de comprendre les francophones,

ni même leurs cultures, car « l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons » (Byram, 1992 : 18).

L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la **langue** dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre [sic] (*ibid.*).

Et cela est tout aussi valable dans le cas des variétés du français, qui renvoient à des cultures différentes, bien qu'il s'agisse de la même langue, puisque celle-ci n'a pas eu le même parcours dans les divers pays et les diverses régions, ni les mêmes contacts.

Donc, ne pas prendre l'apprentissage de la langue et de la culture en compte est une ignorance délibérée des « *aptitudes et des savoir-faire interculturels* » préconisés par le CECR, qui impliquent une « *sensibilisation à la notion de culture* » [sic] (CECR, 2001 : 5.1.2.2).

Cuq & Gruca (2003) définissent ainsi la culture :

La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de *culture cultivée*, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique* [sic] (p. 83).

Il ne s'agit donc pas de se contenter de faire écouter une chanson ou travailler sur un texte littéraire pour être en mesure d'approcher la culture d'un pays francophone, il faut aussi s'intéresser aux habitants de ce pays et c'est là qu'interviennent les notions de Francophonie et de francophonie. Montrer aux étudiants que tous ces différents pays sont liés par la langue française et qu'elle appartient à leurs cultures, de près comme de loin, passe par la sensibilisation à ces deux notions.

Le CECR préconise en outre que les apprenants possèdent des compétences plurilingues et pluriculturelles pour pouvoir communiquer, impliquant donc la connaissance de variétés d'une ou plusieurs langues étrangères, en plus de celles de sa langue maternelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 6.1.4.1). La sensibilisation aux variétés du français n'est donc pas inappropriée, davantage lorsqu'il est mentionné qu'au niveau B2, les apprenants doivent savoir « *s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations et aux acteurs sociaux* » et commencent à se familiariser aux « *variations du discours* » (*ibid.* : 5.2.2.5).

Cela signifie l'expression appropriée s'apprend au niveau B1 et « *l'enseignement des usages standards du français et de ses pratiques périphériques aux niveaux C1/C2 paraît nécessaire pour répondre aux dispositifs européens* » (Sadowska-Gronert, 2009 : 259).

Quant aux débutants, s'il n'y a pas d'insistance faite sur les variétés, car ils doivent d'abord maîtriser la langue standard, « *dès le niveau A1 ils s'habituent aux différents registres de la langue, à la portée du français et à la notion de la Francophonie* » [sic] (*ibid.* : 257).

Le projet était donc adapté au public et d'autant plus puisqu'il s'agissait de philologues, un contexte correspondant à ce qu'explique Beacco (2000 : 48). Néanmoins, une des difficultés anticipées à l'aube du projet, pour mémoire la possibilité qu'aucun étudiant ne s'inscrive pour y participer, a été rencontrée et a donc rendu le **projet obligatoire**. Les circonstances seront détaillées plus bas.

1.2.2. La démarche adoptée

De manière générale, ma démarche pour aborder le projet, le concevoir et l'ajuster en fonction de son déroulement correspond avec la section 6.4 du CECR (*ibid.*). Pour rappel, la problématique autour du projet était « comment sensibiliser les étudiants polonais à la francophonie et aux variétés du français ? », ce qui impliquait un certain nombre d'étape pour mener à bien sa conception, sa création et son animation.

1.2.2.1. Délimitation du sujet

La question principale est de déterminer ce qui doit être enseigné, quel contenu culturel doit être retenu pour être présenté aux apprenants et comment la présentation doit être intégrée à l'ensemble des enseignements de la langue. [...] Le choix d'un pays plutôt qu'un autre peut être guidé par des considérations de proximité géographiques et la possibilité d'inclure le vécu direct de la culture dans le cours (Byram, 1992 : 129).

En effet, le sujet étant en lui-même très vaste, il a fallu le restreindre et c'est pour cette raison que les pays traités durant le projet ont été limités à six, avec l'aide de Marinette Matthey, c'est-à-dire la France, la Belgique, la Suisse, le Canada (la province du Québec), un pays du Maghreb, l'Algérie et enfin un pays de l'Afrique subsaharienne. Souhaitant apporter un peu d'originalité à mon travail, plutôt que d'opter pour le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Cameroun ou encore le Tchad, j'ai choisi un pays peu connu, la RDC.

Comme je l'ai relaté dans le chapitre précédent, ce pays s'est retrouvé sous domination belge et ce détail était important pour mon projet, puisque, d'une part, cela démontrait que les colonisateurs francophones n'étaient pas uniquement Français, qui est un stéréotype ayant la vie dure et, d'autre part, cela permettait de pouvoir présenter une politique linguistique autre que française en matière de colonisation. De plus, du 12 au 14 octobre 2012, Kinshasa va accueillir le XIVème Sommet de la Francophonie, c'était donc une raison supplémentaire pour traiter de la RDC.

L'intérêt de la sensibilisation à une variété du français qui a le statut de langue seconde comme en Algérie, ou qui ne le possède pas officiellement, mais l'a dans la réalité quotidienne, comme en RDC, c'est que « la langue seconde produit et est le produit d'une culture qui est en partie complémentaire de celle que produit ou produisent la ou les langues premières, avec laquelle ou lesquelles elle forme un ensemble original » (Cuq & Gruca, 2003 : 84). Cette complémentarité résulte de la colonisation, car même si l'implantation du français par les colons dans ces deux pays a échoué, par rapport à la situation dans la province du Québec, cela reste une langue qui appartient à l'histoire des deux pays. En somme, le français fait partie de l'identité des Algériens et des Congolais, d'où l'intérêt porté à ces deux variétés.

Il a également fallu choisir quelques variétés régionales françaises car, là encore, il était impossible de tout traiter. Je m'étais donc principalement décidée pour des régions frontalières aux pays voisins, comme le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine, la Franche-Comté, le Rhône-Alpes, etc.

1.2.2.2. Les contenus

Il a également fallu déterminer les contenus pour mener à bien cette sensibilisation à la Francophonie/francophonie et aux variétés du français. Tout d'abord, je l'avais envisagé par le lexique, à l'aide de thèmes, tels que l'ivresse, la colère, l'idiotie, la maladresse, la paresse, le nettoyage et la marche, car « *pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures* » (Galisson, 1991 : 118).

A cela se seraient ajoutées la sensibilisation *via* la musique, la littérature et, éventuellement, la gastronomie. Il m'est toutefois assez rapidement apparu que l'enseignement du lexique par thèmes était impossible dans le cas des variétés et que la gastronomie serait un peu complexe, tout comme la littérature, j'ai donc préféré étudier le lexique sans utiliser de thèmes aussi spécifiques et remplacer la gastronomie et la littérature par l'histoire de la langue française et l'histoire de l'Algérie et de la RDC, car « *ces repères historiques constituent une imagerie nationale dont la connaissance est nécessaire pour l'étranger - car la communication quotidienne y puise ses références - mais qui doit être comprise comme une lecture particulière du passé* » (Zarate, 1986 : 56).

En effet, l'histoire d'une langue est souvent complexe, en particulier celle du français, et je considère comme un obstacle de ne pas connaître les origines de la langue française, ainsi que tout ce qui a contribué à sa forme moderne. Il s'agit d'un handicap tant

pour les francophones que pour les francisants et, une fois cela surmonté, l'apprentissage du français paraît moins compliqué, puisque les étudiants ont appris pourquoi cela fonctionnait ainsi.

Par exemple, il m'a fréquemment été donné d'entendre des plaintes, au cours de mes précédentes expériences d'enseignement, concernant la prononciation et l'orthographe. Ayant été une nouvelle fois confrontée à ces mêmes plaintes lors du stage, mon idée de faire un cours sur l'histoire de la langue française, dans le cadre du projet, avait été renforcée. En expliquant, par exemple, aux étudiants que les francophones n'y sont pour rien en ce qui concerne les normes orthographiques, puisqu'elles dépendent des décisions de l'Académie Française, que les lettres muettes trouvent leurs origines dans les étymologies et les fausses étymologies et en comparant brièvement le système vocalique très compliqué de l'ancien français avec celui, simplifié, du français moderne ; le fonctionnement de la langue avec ses difficultés est finalement compris et ils constatent que ce qui sont des problèmes pour eux en constituent également pour les francophones⁵⁵.

J'en veux pour preuves le grave problème que les francophones ont avec l'orthographe, en particulier les jeunes générations qui utilisent le langage SMS, et les problèmes de prononciation que causent certains mots, tels que « ananas », « anis », etc., et certains noms de villes, comme Auxerre, par exemple.⁵⁶

Pour ce qui est de l'histoire de l'Algérie et de celle de la RDC, les deux pays ayant été colonisés respectivement par la France et par la Belgique, cela impliquait des différences en matière de colonisation, comme cela a d'ailleurs été traité dans le chapitre précédent. De plus, la décolonisation ne s'est pas faite en douceur dans les deux cas et ces deux anciennes colonies sont importantes pour l'histoire des deux pays colonisateurs. Il m'a donc paru important d'évoquer cela lors de mon projet. J'aurais également pu parler de l'histoire du Canada et du Québec, mais le projet n'étant qu'une initiation, je ne pouvais donc pas tout traiter.

⁵⁵ Voir à ce sujet ledit cours sur l'histoire de la langue française pour de plus amples explications (Annexe 2 B)).

⁵⁶ Bruxelles reste un cas à part, des Wallons m'ont affirmé que cela se prononçait « Brusselles ».

1.2.2.3. Les moyens envisagés

La conception des séquences m'a rapidement semblé constituer un obstacle assez conséquent, à cause du travail que cela demandait, mais aussi à cause de la limite de temps, puisque je devais également tester le tout au même moment.

C'est pourquoi bien avant mon arrivée en Pologne et, ce, jusqu'à ce que je trouve des horaires et des salles pour lancer le projet, j'ai recherché des documents authentiques.

Il m'a, en effet, paru impossible de sensibiliser des étudiants philologues polonais aux variétés du français sans utiliser des documents authentiques. Ce projet permettant de travailler la compétence langagière, les documents authentiques m'ont semblé tout indiqué dans la mesure où ce sont « *des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* » (Cuq & Gruca, 2003 : 391).

Avec le temps, je me suis dirigée vers l'audio-visuel au fur et à mesure que mon projet et ma démarche se précisaient. Cela explique le fait que je me sois limitée à des reportages, des publicités, des chansons, etc., car cela permet aux étudiants d'accéder à la réalité linguistique sans aucun filtre et les met également sur le même pied d'égalité que les francophones. Ainsi, cela leur prouve que cet apprentissage n'est pas vain et leur fait découvrir des pays et des cultures, dans l'espoir qu'ils puissent approfondir par eux-mêmes ces découvertes, par des recherches ou bien des voyages, tout en étant en accord avec les recommandations du CECR, mentionnées auparavant.

Cependant, le problème de fiabilité s'est posé, car lorsque les ressources Internet sont utilisées, il faut faire attention à leur provenance. Sont-elles fiables, notamment en ce qui concerne le lexique ? L'objectif étant de sensibiliser les étudiants, il y a là l'idée d'enseignement, mais il ne faut pas leur enseigner n'importe quoi et la fiabilité des sources est d'autant plus délicate à vérifier lorsque l'on ne maîtrise pas complètement son sujet en tant que future enseignante, d'autant plus que les étudiants attendent d'un professeur qu'il soit compétent, qu'il connaisse son sujet.

Pour ce faire, j'ai recoupé les différentes sources que j'avais jusqu'à ce que je puisse moi-même pouvoir m'y retrouver. Lorsque cela n'était pas possible, je contournais la difficulté en, par exemple, sollicitant les connaissances d'un étudiant, comme cela a été le cas lors du cours introductif sur la Belgique, puisqu'un étudiant originaire de la province de l'Hainaut se trouvait en L3 « enseignante ». Les étudiants apprécient aussi lorsqu'un professeur assume le fait qu'il ne puisse pas tout savoir et tout maîtriser. Cela a aussi

permis de valoriser son identité, tout en mettant cette dernière en parallèle avec la mienne, afin que tout le monde puisse profiter des différences qu'elles constituaient.

Les documents authentiques oraux regroupent l'oral dit « *spontané* », comme les entretiens, les discussions animées, etc., et l'oral dit « *oralisé* », tel que les chansons, les discours, etc. Leur utilisation peut provoquer une certaine frustration chez les apprenants, puisque « *le débit de la parole, l'impossibilité d'intervenir sur le locuteur, l'absence de visuel et la méconnaissance du référent constituent les obstacles majeurs* » (ibid. : 395). Ceci dit, le travail sur ces documents permet justement aux étudiants d'apprendre comment dépasser ces difficultés, puisqu'à force d'y être exposé, ils finissent par développer des stratégies qui leur permet de progresser en compréhension orale.

En ce qui concerne la chanson, il s'agit d'un document authentique de plus en plus utilisé pour travailler la compréhension orale et parfois aussi écrite, ainsi que la compétence culturelle, à condition qu'elle soit « intelligente », c'est-à-dire qu'elle doit offrir un regard sur la culture. C'est pour cela que les chansons sélectionnées pour mon projet ne l'ont pas été par hasard.

« *Comme tout document authentique, la chanson doit s'insérer dans une dynamique pédagogique regroupant des supports variés avec des objectifs bien définis, sinon elle risque de n'être qu'une simple parenthèse récréative* » (ibid. : 396). La chanson de Lynda Lemay pour le cours sur le Québec⁵⁷ m'a permis non seulement de travailler un peu le lexique québécois, mais aussi de traiter des stéréotypes que les Québécois ont sur les Français et *vice versa*. Il faut effectivement tenir compte des stéréotypes lorsque l'on travaille sur la culture, car ils appartiennent immanquablement à cette dernière, mais cet aspect sera développé plus tard. La chanson de Sarcloret pour le cours sur la Suisse⁵⁸ a certes été détournée, puisqu'elle a été travaillée sans l'audio, faute d'avoir pu la trouver sur Youtube et Dailymotion ; mais elle a permis aux étudiants de se familiariser avec les helvétismes, tout en travaillant la compréhension écrite, puisque la chanson était une petite histoire comportant une chute. C'est pour cela que j'ai tenu à travailler sur cette chanson.

⁵⁷ Voir Annexe 2 A).

⁵⁸ Voir Annexe 2 A).

Quant à la chanson de Papa Wemba du cours sur la RDC⁵⁹, étant donné qu'elle était aux trois quarts en lingala, une des langues nationales, elle a surtout servi de prétexte à la présentation de la culture africaine et à la réflexion sur la politique linguistique et son impact. Bien évidemment, cette chanson a constitué un choc culturel pour les étudiants, bien que je les avais prévenu avant de leur diffuser la chanson, car « *il se peut qu'une culture trop éloignée crée des obstacles [...]* » (Byram, 1992 : 55).

Selon les apprenants, leur curiosité et leur degré d'ouverture d'esprit, ce choc culturel peut être plus ou moins grand et être dépassé relativement aisément ou non. Si par exemple un étudiant est ethnocentré, le choc culturel sera grand et difficilement ou bien jamais surmonté. Dans le cas contraire, l'étudiant peut développer un intérêt pour cette culture. C'est donc à double tranchant, mais cela en vaut tout de même la peine.

De plus, la chanson, lorsqu'elle est accompagnée d'une vidéo, ne constitue plus un document authentique oral, mais un document authentique audio-visuel, comme cela a été le cas avec la chanson de Papa Wemba. L'intérêt du document audio-visuel est qu'il allie à la fois son et image, mais aussi « *une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication* » (Cuq & Gruca, 2003 : 397). C'est-à-dire qu'il permet un meilleur accès à la réalité par rapport à un simple document authentique oral, car il expose le non-verbal, ainsi que le cadre, d'où l'intérêt culturel.

Par exemple, les extraits de reportages présentés durant les cours introductifs sur l'Algérie et la RDC ont montré les rues, les passants, un aperçu de la vie quotidienne dans ces deux pays, qui sont assez éloignés pour les Polonais. Grâce à ces vidéos, les étudiants ont été en mesure d'accéder « *directement [à] la réalité sociale et culturelle, [créant ainsi] un sentiment de « proximité du lointain* », pour reprendre une expression de Heidegger dans un tout autre contexte, [ce qui a permis] la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle » (ibid.).

En ce qui concerne la controverse de l'authenticité que soulève Zarate (1986 : 76), à savoir s'il faut arranger un document authentique ou bien le laisser tel quel, j'ai pris le parti de ne pas le retoucher. La raison est simple : bien que sensibilisée à la Francophonie/francophonie et aux variétés du français, je suis bien loin d'être spécialiste et

⁵⁹ Voir Annexe 2 B.

j'ai voulu montrer à mes étudiants qu'en dépit de mon statut de francophone, j'éprouvais, tout comme eux, des difficultés de compréhension de certains accents et de certains mots. C'est pourquoi j'ai exactement retranscrit les quelques passages de la vidéo sur les accents francophones et la publicité de la Communauté française Wallonie-Bruxelles du cours introductif sur la Belgique⁶⁰. Il faut en effet bien comprendre qu'un natif francophone n'est pas capable de comprendre et de maîtriser toutes les variétés du français et encore moins capable de s'exprimer avec les différents accents francophones de façon innée, simplement parce qu'il est francophone. Et c'est ce sur quoi j'ai insisté en maintenant les documents tels qu'ils étaient et en leur faisant part de certaines de mes difficultés.

Somme toute, les documents authentiques oraux et audio-visuels restent donc la meilleure manière d'aborder ce projet.

Il est toutefois à noter que, même sans être « arrangé », un document authentique perd son authenticité quand il est utilisé en classe, car il est détourné de sa fonction première, de ce pour quoi et pour qui il a été conçu. Un document authentique possède donc une authenticité relative en classe de FLE. Ce n'est pas forcément le cas des chansons quand elles sont présentées dans un objectif ludique, mais cela le devient dès qu'elles sont exploitées, notamment au niveau des textes. C'est d'autant plus flagrant avec mon détournement de la chanson de Sarcloret, puisque n'ayant jamais eu accès à l'audio, j'ai tout de même décidé de l'utiliser, quitte à vraiment la détourner de son usage initial : son écoute.

L'authenticité du document authentique exploité en classe de FLE constitue peut-être qu'un détail, mais mérite quand même d'être souligné.

1.2.2.4. Les représentations et les stéréotypes

Comme je l'ai abordé plus haut, les stéréotypes appartiennent à l'enseignement de la culture. Non pas qu'il s'agisse de les véhiculer, puisque de toute façon, ils se transmettent sans grande difficulté de génération en génération. Au contraire, il s'agit de les prendre en compte et de s'employer à neutraliser car, au fond, ils n'aident pas à mieux connaître le monde qui nous entoure.

Les représentations et les stéréotypes sont différents, dans la mesure où les premières « *permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres* »

⁶⁰ Voir Annexe 2 B.

(Castellotti & Moore, 2002), c'est-à-dire qu'elle fluctuent, elles ne sont pas figées, puisque les personnes évoluent.

En revanche, les stéréotypes permettent de pallier à un manque de connaissance sur une langue, une culture, un pays ou encore une personne en « mettant des étiquettes », ils découlent de préjugés. Ce sont des « représentations figées », si je peux m'exprimer ainsi.

« *Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes* » (ibid.). La mémoire commune entretient ces "images stables et décontextualisées", dont « *le degré d'adhésion et de validité [...] peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissages* » (ibid.).

J'ai été confrontée à cela lors du cours d'introduction au projet⁶¹, lorsque j'ai demandé aux étudiants de s'imaginer convaincre des personnes d'apprendre le français et donc de trouver des arguments en faveur de cet apprentissage. S'ils ont su trouver des arguments pour le moins convaincants concernant l'utilité d'apprendre et de maîtriser le français, certains stéréotypes sont inévitablement revenus, tels que « *c'est la langue des artistes* » ; « *elle est rigoureuse sur le plan syntaxique, car "ce qui n'est pas logique n'est pas français", comme on dit* » ; « *c'est une des plus belles langues du monde, à cause de ses sonorités* » et « *en Pologne, elle est associée à une image du beau, la langue française est belle, elle provoque des réactions positives de la part de ceux qui ne la parlent pas* ».

Mon statut de native francophone et mon expérience m'incitent à réfuter tout cela, puisque les artistes ne sont pas tous francophones ou bien tous francisants ; que les règles du français sont bien trop souvent accompagnées de plusieurs exceptions, ce qui ne la rend en rien "logique et rigoureuse" ; qu'à mes yeux, il n'existe pas de langue "moche" à proprement parler et qu'entendre parler français ne déclenche pas toujours des réactions positives. Ce sont donc des stéréotypes, puisque ces affirmations, bien que positives, sont coupées de la réalité et, par conséquent, rigides.

Parce qu'ils s'ancrent dans la réalité, les documents authentiques, en particulier audio-visuels, peuvent contribuer à enrayer les stéréotypes. Bien sûr, l'apprentissage d'une ou plusieurs cultures étrangères reste à double tranchant, comme cela l'est signalé dans le

⁶¹ Voir Annexe 2 A).

CECR : « *il n'est pas rare que l'apprentissage d'une langue et le contact avec une culture étrangères renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 6.1.3.3). Cela peut notamment se produire en cas de choc culturel, ainsi que je l'ai évoqué précédemment.

Cependant, ces chocs culturels tout comme les stéréotypes peuvent se surmonter lorsque l'on possède une connaissance plus ou moins grande de diverses langues et de diverses cultures. Cela ne se fait pas obligatoirement de manière très rapide, mais ces connaissances permettent de les relier entre elles pour augmenter les chances de passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, dont le premier stade est l'acceptation. Reconnaître sa propre identité culturelle, ainsi que celle des autres, c'est-à-dire les valeurs culturelles propres à chacun d'entre nous et s'instruire à propos des cultures qui nous entourent constituent cette étape d'acceptation, tel que l'explique Bennett (1994) dans son modèle de la sensibilité interculturelle.⁶²

Avec ce projet, c'est ce que j'ai voulu faire, tenter d'ouvrir davantage leur conscience interculturelle et je l'ai donc conçu en ce sens, d'autant plus que le CECR préconise un enseignement de la langue et de la culture étrangère qui a pour objectif de servir « *à construire [l'] identité langagière et culturelle [des apprenants] en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité, [ainsi qu'] à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 6.1.3.3).

1.2.2.5. L'intuition

La conception du projet a également reposé sur un autre principe, celui de l'intuition. J'ai en effet voulu observer la manière dont s'y prenaient mes étudiants polonais d'un niveau intermédiaire, voire presque avancé pour les L3, pour effectuer les exercices sur les variations du français. Je pars toujours du principe qu'un élève possède des connaissances sur un sujet qu'il dit ne pas connaître, celui des variétés du français dans ce contexte. Ce sont simplement des « connaissances enfouies », dans la mesure où l'élève possède des notions sur le sujet, mais n'en a pas conscience. Il n'est pas forcément en mesure de pouvoir distinguer les variétés du français - excepté s'il a déjà été exposé à une ou plusieurs et, ce, de quelques manières que ce soit - mais il peut tenter de deviner le sens

⁶² Modèle cité et traité dans le cours "Rapports intergroupes, exolinguisme et didactique des langues" de Marinette Matthey, Master 1 FLE, 2009-2010.

de quelques mots, comme je l'ai proposé dans le cours introductif sur la Belgique, le cours sur le Québec, celui sur la Suisse et lors de la clôture de la séquence introductive.⁶³

En ce qui concerne la connaissance du monde, l'apprentissage d'une nouvelle langue ne signifie pas que l'on part de rien. Une grande partie, si ce n'est l'essentiel de la connaissance dont on a besoin, peut être considérée comme allant de soi (CECR, 2001 : 6.4.6.1).

Dans le cas présent, même si tout n'était pas évident pour eux, les étudiants n'ont pas dû participer au projet sans la moindre connaissance préalable, simplement parce qu'il s'agissait des variétés de la langue française, une langue loin d'être étrangère pour eux. Et, dans le cas des L3, l'un d'entre eux était Wallon et appartenait à la promotion depuis la première année, ce qui a constitué un point de comparaison intéressant entre lui et moi et un enrichissement durant les cours, particulièrement pendant le cours introductif sur la Belgique, puisque les autres étudiants étaient en présence de deux natifs francophones, au lieu de la mienne seule pour le projet.

De plus, cette démarche est loin d'être novatrice, puisqu'elle a été développée par le pédagogue suisse alémanique Johann⁶⁴ Heinrich Pestalozzi (1746-1827), qui « *accordait [effectivement] une grande place à l'intuition et à la recherche* » (Cuq & Gruca, 2003 : 133) et qu'elle permet de développer l'indépendance des apprenants en leur demandant, par exemple, de tenter de deviner le sens des mots en s'aidant du contexte, de mots qui leur ressemblent, à faire des hypothèses, etc., comme l'explique d'ailleurs Courtillon (2003 : 19).

1.2.2.6. Tâche et activité

Dans la perspective actionnelle, « *les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche* » [sic] (Conseil de l'Europe, 2001 : 2.1). Ce sont donc des exercices qui préparent à la réalisation d'une tâche. Ces exercices font appel à la compétence de compréhension ou à celle de production ou encore aux deux.

« *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » [sic] (ibid.). Cela implique obligatoirement

⁶³ Voir Annexes 2 A).

⁶⁴ Les auteurs notent "Johan", mais cela s'écrit bien "Johann".

une production, comme l'écriture d'une lettre, la prise d'un rendez-vous chez un médecin, etc.

Aucune tâche finale ne figure dans ma démarche, puisque « *les apprenants doivent maîtriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche [...]* » (*ibid.* : 7.3.1.1). Le projet n'étant qu'une sensibilisation aux variétés du français, les étudiants n'étaient pas en mesure d'effectuer la moindre tâche finale, ni même de produire quoi que ce soit relevant de ces variétés, « *car ce type de compétence exige un bon niveau d'apprentissage* » (Courty, 2003 : 42). C'est donc pour ces raisons que j'ai conçu mes activités dans le seul but de leur permettre de reconnaître certaines variétés et de les comprendre un peu.

Louveau & Mangenot (2006) notent cependant :

De nombreux exercices pourraient avec profit être transformés en **tâches fermées** si les QCM les [questionnaires à choix multiples], les exercices lacunaires, les remises en ordre et les appariements (il s'agit là des quatre types d'exercices le plus courants) s'appuyaient sur des supports authentiques trouvés sur la Toile (p. 48).

Les QCM ont servi pour la compréhension globale et la compréhension détaillée des vidéos et le texte lacunaire du cours introductif sur la Belgique pour la compréhension détaillée de la publicité. Le texte lacunaire de la chanson de Lynda Lemay créé pour le cours sur le Québec ne constitue pas une tâche fermée, puisque la chanson ne se trouve pas exclusivement sur Internet. Il en va de même avec la chanson de Sarcloret et la remise en ordre des strophes pour le cours sur la Suisse, d'autant plus que seul le texte avait été utilisé, comme je l'ai expliqué plus haut, ce qui fausse grandement son caractère authentique au sens qui a été précédemment défini. Ces pourquoi ces deux derniers exercices ne sont que de simples activités.

Mes cours ont également été conçus de manière à rester clairs dans leur présentation et l'utilisation du vidéo-projecteur s'est parfaitement intégré à cette approche. L'emploi du vidéo-projecteur appartient au dispositif de « *présentiel enrichi* », dans le cadre de la typologie Compétice (*ibid.* : 60). Cela m'a permis de diffuser les vidéos, ainsi que des présentations PowerPoint (cours sur la Francophonie et les accents et cours sur l'histoire de la langue française).

1.2.2.7. Faute et erreur

Dans ma démarche, il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse aux activités, puisque ce qui m'intéressait était d'observer comment ils faisaient pour deviner le sens des mots. La correction des activités a servi uniquement à informer les étudiants du sens exact des mots

et non pas à souligner leurs erreurs, car la correction suppose qu'il y a une bonne et une ou des mauvaise(s) réponse(s). Relever les erreurs indique qu'il y a évaluation et le projet, par son objectif de sensibilisation, n'a jamais impliqué d'évaluation au sens strict du terme.

J'ai récolté des traces dans un simple but d'analyse et je l'ai bien précisé aux étudiants tout au long du projet.

1.2.3. Les conditions d'enseignement et les contraintes rencontrées

Les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé influence beaucoup sa qualité, qui aura une répercussion sur la manière dont les apprenants répondront à l'enseignement. Et c'est cette réponse qui influencera également l'enseignant et l'enseignement.

1.2.3.1. Les salles et le matériel disponible

L'endroit où se trouve la salle, ainsi que sa disposition sont des éléments très importants. En effet, si la salle se trouve près d'un environnement bruyant, il sera difficile d'y enseigner et d'y suivre un cours. Si la salle est mal configurée, les interactions s'en ressentiront et le contrat didactique ne sera pas ou difficilement respecté.

Le matériel disponible dans la salle de taille moyenne où j'enseignais aux L2 était donc un tableau noir, un vidéo-projecteur et un écran de projection. Il n'y avait aucun accès Internet. Elle était disposée de manière « *traditionnelle* », pour reprendre le terme de Richterich, cité par Cuq & Gruca, il y avait plusieurs rangées de bureaux avec un passage au milieu pour que je puisse me déplacer (2003 : 122). Le bureau était en décalé, de manière à ne pas cacher le tableau noir, ni l'écran de projection, tout en me permettant d'avoir une bonne vue de l'ensemble des étudiants. Il n'y avait pas d'estrade. Cette disposition de la salle m'a très bien convenu, car tout le monde s'entendait parler et il m'était plus facile d'échanger avec les étudiants.

L'enseignante a tenu à assister aux cours et à y participer de la même manière que les étudiants.

En revanche, la grande salle dans laquelle mon cours aux L3 se déroulait était une salle informatique, qui contenait un tableau blanc, un vidéo-projecteur, un écran de projection et disposait d'un accès Internet. Elle était disposée « *en U* », ce qui devait « *faciliter la communication et les interactions* » (*ibid.*). Cependant, le bureau du professeur était près du tableau, en décalé, mais trop éloigné de ceux des étudiants. Cette

configuration n'était finalement pas l'idéale, car cela m'obligeait à me mettre au milieu de la salle pour pouvoir entendre les étudiants et pour être entendue.

Cela a constitué un problème, dans la mesure où je pouvais difficilement leur projeter quelque chose et le commenter en même temps, car ils ne m'entendaient pas très bien. L'enseignement étant un métier qui sollicite déjà beaucoup la voix, je ne voulais pas crier pour remédier à ce problème, cela aurait mis tout le monde mal à l'aise, moi la première. Il m'a donc fallu m'adapter au mieux en projetant les documents et en me rapprochant des étudiants, même si cela n'était pas pratique du tout. Sans compter que chaque bureau possédait un ordinateur, qui ne me faisait pas face. Ainsi, il m'a été difficile de mener mon cours correctement, tout en surveillant que les étudiants ne soient pas sur Internet en même temps quand je ne le leur avais pas demandé d'y aller.

Maria Cichón était présente, sauf lorsque ses fonctions de d'enseignante-chercheuse et de directrice-adjointe l'en empêchait, mais j'y reviendrais plus tard.

1.2.3.2. Le temps

Chaque cours durait 2x45 minutes et, ce, une fois par semaine. J'avais les L3 le mercredi à 14h35 et les L2 le vendredi à 13h.

Le projet a réellement débuté fin mars en raison de divers contre-temps, indépendants de ma volonté.

Dès mon arrivée, j'ai recherché des salles informatiques et des horaires afin de mettre en place le projet. Malheureusement, les emplois du temps avaient déjà été faits et les salles informatiques étaient les plus réquisitionnées, à cause de projets européens. Elles n'étaient disponibles qu'à des jours et des horaires peu attractifs, il était donc inutile d'insister de ce côté. Personne ne se lèverait pour 8h, ni même ne resterait passées 17h, dans le seul but d'assister à un cours facultatif et encore moins un vendredi, puisque les étudiants rentrent généralement chez eux en fin de semaine.

J'ai donc recherché des salles « normales » équipées d'Internet et après avoir en avoir trouvé deux à des horaires intéressants, un message a été envoyé à la responsable des emplois du temps. Au bout de dix jours, n'ayant reçu aucune nouvelle sur la disponibilité des salles et voyant le temps que je perdais, j'ai recherché et réservé d'autres salles avec l'aide de la secrétaire de l'Institut. Je souhaitais 45 minutes pour le niveau débutant et 2x45 minutes pour les niveaux intermédiaire-avancé, mais je n'ai réussi qu'à avoir 45 minutes pour ce dernier, ce qui était somme toute mieux que rien.

J'ai ensuite conçu une annonce pour le projet, qui a été affichée en trois exemplaires dans le couloir de l'Institut, sur les tableaux des annonces et absences. La semaine suivante, personne ne s'est présenté, ce qui était prévisible, le temps que l'information se transmette et que des étudiants se décident. Des enseignants m'ont expliqué que les promotions de L2 aimeraient venir, mais avaient un emploi du temps trop chargé. La semaine d'après, personne n'est venu, alors ne voulant plus perdre de temps, Maria Cichoń et moi avons décidé que mon projet aurait lieu durant le cours d'expression orale des L2 - dont je partageais la responsabilité avec l'enseignante - et également durant son cours de TICE et didactique du FLE, que je co-animais et qui correspondait aux objectifs qu'elle avait fixé pour ce cours. C'est ainsi que le projet, facultatif au départ, est devenu obligatoire et a débuté trop tardivement à mon goût.

J'avais envisagé une perte de temps en début de projet, mais pas autant, car cela a pris six semaines à partir du début du stage pour qu'il soit lancé. Au cours du stage, six séances ont été perdues, partiellement à cause des vacances de Pâques, mais surtout à cause des « heures du Recteur », qui sont des heures de liberté ponctuellement accordées aux étudiants par le Recteur et qui ont souvent eu lieu pendant ces cours consacrés au projet. Au total, j'ai effectué quasiment tout ce que j'avais voulu faire, en tenant compte de ces aléas et des « *imprévus constitutifs de la classe de langue* », selon le terme employé par Beacco (2000 : 87), et qui le développe ainsi :

Un enseignant sait combien il est malaisé d'aboutir là où l'on souhaitait aller, dans le cadre d'un espace de temps limité : la parenthèse guette, la digression est toujours là, tout comme le commentaire incident qui mènera on ne sait où (*ibid.*).

A présent, je vais détailler d'autres éléments inhérents aux conditions d'enseignement et qu'il m'a aussi fallu prendre en compte pour mener au mieux mon projet.

1.2.3.3. Le contrat didactique

Ce contrat, introduit par Guy Brousseau dans les années 1980, est nécessaire en classe, car il est passé entre les apprenants et les enseignants. Il concilie les attentes des apprenants envers les enseignants et celles des enseignants envers les apprenants. Il n'est jamais « figé », il se régule sans cesse entre les deux parties. Toutefois, cela suppose de connaître les attentes et les besoins de chacune des parties.

a) Attentes et besoins

... des apprenants

Les attentes et les besoins des apprenants varient en fonction de deux types de public : les « *captifs* » et les « *non-captifs* », pour reprendre les termes de J. Courtillon (2003 : 13). Outre le fait qu'ils évoquent les apprenants suivant un cours de langue, tels des oiseaux dans une cage ou, au contraire, en liberté, ces deux termes donnent une idée assez précise de ce que ces deux situations d'apprentissages impliquent. Les apprenants « captifs » se sont vu imposer l'apprentissage d'une langue étrangère et ne la choisissent pas ou, comme souvent dans le secondaire, la choisissent « par défaut », ce qui n'est pas un véritable choix, tandis que les apprenants « non-captifs » ont choisi d'apprendre une langue étrangère. *A priori*, les « captifs » seront peu motivés et plus difficiles à motiver, contrairement aux « non-captifs ».

Les étudiants de L2 et de L3 du projet, tous issus de promotions dites « enseignantes », ont visiblement souhaité continuer leurs études de français et suivre des cours de pédagogie, indiquant au premier abord qu'ils souhaitent embrasser une carrière d'enseignant. Après les avoir interrogé sur ce qui leur avait donné envie d'apprendre le français, de poursuivre des études dans cette langue et ce qu'ils souhaitaient faire après leur diplôme, il s'est avéré qu'ils aimaient vraiment le français et qu'ils continuaient après le lycée pour ne pas oublier leur maigre bagage⁶⁵, pour se perfectionner davantage, mais lorsqu'il est question de devenir enseignant, bien rares sont ceux - ou plutôt celles - qui répondent par l'affirmative. Les réponses les plus fréquentes ont été de devenir traducteur/traductrice ou bien de ne pas savoir encore.

Ces réponses sont somme toute assez universelles quand on est étudiant, mais cela rend un peu difficile l'établissement de leur profil, puisque même s'ils ont choisi ces études, ils ont rarement « *un but précis, professionnel* » (*ibid.* : 16). Vouloir se perfectionner dans une langue est une très bonne chose, mais reste un objectif bien vague, au final, car cela donne le sentiment que tout ce qui enseigné leur conviendra, alors que cela n'est bien évidemment pas la réalité. Il y aura forcément des contenus qui ne correspondront pas du tout à ce qui les intéresse, des contenus qu'ils jugeront parfaitement inintéressants et il est donc difficile d'adapter un contenu à des attentes et des besoins imprécis. Les contenus

⁶⁵ Ce point a été développé dans le contexte, au chapitre 1, dans la partie sur la place du français en Pologne.

d'un cours, d'un projet ne plairont pas à chacun des étudiants, mais la connaissance d'attentes et de besoins clairement formulés permet de les satisfaire au mieux, plutôt que d'avoir une chance sur deux de se tromper complètement et que personne n'y trouve son compte.

Il est toutefois possible de dire que les attentes générales d'apprenants envers un enseignant de langue étrangère est qu'il fasse bien son métier, donc qu'il enseigne bien, qu'il maîtrise bien la langue qu'il enseigne et également son sujet, comme je l'ai mentionné plus haut, mais sans avoir « réponse à tout » et qu'il soit attentif à leurs problèmes et les aide, qu'il réponde à leurs questions (Beacco, 2000 : 88).

Ces attentes générales sont d'autant plus fortes lorsqu'il s'agit d'un enseignant natif, comme le soulignent Cuq & Gruca (2003) :

Dans l'esprit du commun, l'enseignant natif a l'avantage de posséder au mieux la langue qu'il enseigne, notamment en terme de prononciation et de finesses d'emploi syntaxique et lexical. Cet argument est parfois monté en épingle par les centres de langues, comme s'il était un gage de succès infaillible pour l'enseignement (p. 138).

Cela explique pour quelles raisons l'enseignant natif est préféré à l'enseignant non-natif et aussi pourquoi les attentes générales envers un natif seront toujours plus élevées par rapport à un non-natif. Pourtant, être natif n'a pas que des avantages en terme d'enseignement du FLE. Certes, la maîtrise de la langue et l'accent correct - si tant est qu'il en existe un, car l'accent va de paire avec les variétés de la langue - sont possédés, mais il doit acquérir des compétences pour enseigner une langue qui est logique pour lui. Il ne possède pas les mécanismes les moindres nuances dans sa langue, puisqu'il la apprise tout petit par assimilation. C'est pourquoi l'enseignement de la grammaire sera toujours son point faible et qu'il continuellement s'efforce de le résoudre. Il est aussi souvent amené à enseigner à des apprenants dont il ne maîtrise pas, voire ne parle pas du tout, ce qui lui empêche le recours à la traduction et aux explications dans la langue maternelle des apprenants.

En revanche, un enseignant non-natif, s'il ne maîtrise pas toujours parfaitement la langue qu'il enseigne et/ou son sujet, a l'avantage de parler la langue de ses élèves et aussi d'avoir appris la langue qu'il enseigne de manière « mécanique ». Il est donc capable d'expliquer la grammaire sans trop de peine, par rapport à un enseignant natif.

... de l'enseignant

Le niveau que les L2 devaient atteindre à la fin du semestre, soit en fin d'année, était B2. Celui que les L3 devaient atteindre était C1. Cela supposait donc qu'ils avaient respectivement un niveau B1-B2 et B2-C1. Je me suis renseignée auprès de Maria Cichoń, qui m'a dit que les grilles d'interprétation des niveaux de l'Institut étaient exactement les mêmes que celles du CECR. Par conséquent, mes attentes envers les étudiants étaient les mêmes que celles du CECR, surtout qu'ils sont aussi surnommés « spécialistes » car, pour mémoire, le français est la première langue de leur cursus, la seconde est l'espagnol ou bien l'italien, dont le niveau exigé chaque année est toujours un niveau inférieur par rapport au français.

Mes attentes envers eux étaient qu'en fin de projet, ils soient capable de faire preuve : - de « *savoir-être* », c'est-à-dire le fait qu'ils s'ouvrent un peu à des cultures inconnues et éloignées de la leur, s'y intéressent ne serait-ce qu'un minimum ; qu'ils ne voient pas tout à travers de leur culture polonaise, comme s'il s'agissait de la norme et, surtout, qu'ils relèvent les différences sans les juger (Conseil de l'Europe, 2001 : 5.1.3).

- d'« *aptitudes heuristiques* » ou « *aptitudes à la découverte* », particulièrement le fait de s'adapter à la nouveauté, comme la démarche que je proposais et la découverte de cultures différentes, et être en mesure d'observer, de comprendre et, surtout, de retenir (ibid. : 5.1.4.4).

- « *de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel* » (annexe à la *Recommandation R (82) 18*, citée par *ibid.* : 1.2).

Durant le projet, j'attendais d'eux qu'ils fassent preuve d'initiative, c'est-à-dire me signaler quand ils ne comprenaient pas quelque chose, intervenir en posant des questions et en participant aux discussions, et j'attendais aussi qu'ils respectent les consignes, fassent chez eux le travail que je pouvais leur donner et qu'ils soient un minimum attentifs, car s'il est impossible d'être en permanence attentif à tout ce qui se passe, j'attendais qu'il fasse quand même attention aux consignes et à leurs camarades quand ils prenaient la parole.

Dans la réalité, les L2 ont assez bien répondu à mes attentes. Ils ont plutôt bien participé et ont répondu aux questions posées, même si j'ai parfois dû insister un peu, ce que je comprends tout de même. Ils ne m'ont pas toujours signalé quand ils avaient un problème, mais ont été attentifs aux autres, aux consignes, qu'ils ont assez bien respecté.

A l'inverse, les L3 n'ont pas répondu à mes attentes. En effet, ils n'ont pas assez participé et répondu à mes questions. Il existe toujours des éléments qui « parasitent » l'attention et la participation, comme des problèmes personnels, scolaires, un examen en vue, de la fatigue, la digestion ou bien la faim, et qui se comprennent tout à fait, dans la mesure où l'enseignant les rencontrent également, mais la récurrence de ce manque de participation est sujet à questions. Le projet ne les intéressait peut-être pas du tout ? La méthode employée ne leur convenait peut-être pas ? Etait-ce de la mauvaise volonté pour me « tester » ?

Quoi qu'il en soit, il m'a chaque fois fallu insister pour que la parole soit prise, car même désignés, ils ne voulaient pas faire l'effort de répondre. Un cours, ni même un projet, ne peut être uniquement porté par l'enseignant, sans compter que ce n'était pas respecter le contrat didactique.

De même que les L2, ils ne m'ont pas toujours signalé d'eux-mêmes qu'ils rencontraient un problème, mais cela peut-être de la passivité de leur part, comme une question de « face à préserver », selon la théorie développée par Erving Goffman⁶⁶. La règle pour toute interaction est de préserver sa face et celles des autres, autrement dit, ne pas embarrasser les autres et ne pas se ridiculiser. Ainsi, certains élèves préfèrent ne pas dire qu'ils n'ont pas compris, plutôt que de se « ridiculiser » auprès de leurs camarades et de leur professeur. Cela ne les aide pas, mais cela « sauve leur face ». C'est très certainement ce qui explique le silence des deux promotions à ce propos et il m'a fallu y remédier en les questionnant, quand je passais près d'eux pendant les exercices. A ce moment-là seulement, ils m'indiquaient s'ils avaient un problème.

Ils n'ont jamais fait les quelques devoirs que je leur avais donné et n'ont pas toujours été attentifs à leurs camarades, ainsi qu'aux consignes, qu'ils n'ont d'ailleurs que très rarement respectés.

b) Les consignes et l'exécution des activités et des tâches

Un aspect important du contrat didactique réside dans la qualité des consignes. Une consigne confuse et/ou imprécise et/ou trop longue sera en grande partie responsable de l'inévitable échec de l'activité ou de la tâche.

Cuq & Gruca (2003) expliquent que les consignes

⁶⁶ La « théorie de la face » est présentée et développée dans *Les rites d'interactions*, publié en 1967.

[...] sont marquées par la valeur asymétrique et hiérarchisée de l'échange que leur confère le caractère injonctif du faire dire ou faire faire. Il est donc essentiel que cette asymétrie, qui rend ce type d'échange moins évident qu'il n'y paraît, soit planifiée dans le contrat didactique (p. 131).

Le respect des consignes est tacite, il va de soi que si elles existent, c'est qu'elles doivent être suivies, en particulier en classe, pour la bonne réalisation des activités et des tâches. En Pologne, comme partout ailleurs, les étudiants doivent se conformer aux consignes, mais ce n'est finalement pas aussi simple.

En premier lieu, « *la consigne est aussi un problème interculturel* » (*ibid.*) en classe de FLE, car elle se réfère à des valeurs qui sont celles de l'enseignant et pas celles des apprenants. C'est pourquoi j'ai aussi tenu compte de cela lors de la rédaction de mes consignes et l'observation de cours durant mon stage m'a permis de m'adapter à la manière de faire polonaise, bien que pas tant différente de la manière de faire française. Néanmoins, les différences qui existent peuvent tout de même provoquer une réaction de « *refus plus ou moins clairement manifesté face à des valeurs culturelles qui ne sont pas les [leurs]* » (Beaucourt, citée par *ibid.*).

En second lieu, bien que les consignes soient claires, précises et concises, il convient de vérifier si les apprenants les ont bien comprises, soit en reformulant, soit en demandant à un apprenant d'expliquer au reste de la classe le travail demandé. Il est également possible d'explicitier l'objectif, mais j'ai clairement les objectifs du projet dès le départ et les ai ponctuellement répétés, ces objectifs précédemment détaillés se retrouvant dans chaque activité et chaque tâche, je n'ai donc pas jugé nécessaire d'explicitier chaque fois l'objectif des tâches et des activités.

[...] l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage :
- lorsque l'objectif n'est pas explicité par l'enseignement ou que l'explicitation fournie n'est pas "entendue", l'apprenant "invente", le construit à partir de sa perception de la situation d'apprentissage
[...] [*sic*] (Holec, cité par *ibid.* : 135).

Cela expliquerait en très grande partie le rare respect des consignes de la part des L3 tout au long du projet. Malgré le fait d'avoir ponctuellement répété les objectifs du projet et expliqué ce que j'attendais d'eux lors des exercices - les objectifs se recoupant avec ceux du projet, les consignes n'ont pas été suivies.

Si, sur le fond, les activités et les tâches ont été réalisées, ce qui est une partie du travail demandé ; sur la forme, cela ne convient pas, car j'avais rédigé les consignes en fonction de ma démarche intuitive et ce non-respect a faussé mon observation et mon recueil des données. L'exemple le plus flagrant s'est déroulé lors du cours introductif sur la Belgique. J'avais expliqué plusieurs fois que la vidéo serait visionnée ensemble sans son

une première fois. Pendant la projection sur écran blanc, une étudiante visionnait la vidéo sur son ordinateur, que je n'avais jamais demandé d'allumer, avec le casque sur les oreilles et a répondu ne pas avoir su ce qu'il fallait faire quand je lui ai fait signe d'éteindre le tout.

Pour compléter le texte lacunaire, ils étaient allés chercher quelques réponses qui se trouvaient malencontreusement dans les commentaires de la vidéo, alors que je leur avais bien dit de laisser en blanc quand ils ne trouvaient pas et de ne pas utiliser Internet, uniquement leur tête et leurs oreilles.

L'exercice suivant était la recherche intuitive de vocabulaire, mais pendant qu'ils en était encore à essayer de remplir le texte lacunaire, ils cherchaient déjà ce que signifiaient les belgicismes, ce qui constituait la consigne de l'exercice d'encore après, dont le but était simplement de vérifier leurs intuitions. Lorsque j'avais distribué la feuille de route en début de cours, je leur avais demandé de lire toute la feuille, puis de se concentrer sur le premier exercice. Avec leur anticipation, ils n'ont non seulement pas suivi mes consignes, mais également pas respecté la démarche selon laquelle mon projet avait été conçu, en d'autres termes, ils n'ont pas « joué le jeu ».

Cette approche intuitive les a peut-être dérouté par sa nouveauté et peut-être parce qu'ils n'avaient pas tous des connaissances « enfouies », comme je le présupposais. Le fait d'aller chercher sur Internet avant de laisser en blanc une réponse peut être aussi dû à une tentative de préserver sa face. Rechercher une réponse que l'on ne connaît pas et ne pas répondre, plutôt que de ne pas répondre d'emblée, peut sembler plus rassurant.

Suite à ce désastre, du point de vue de ma démarche, j'avais pris le parti de ne plus distribuer la feuille entière, mais activité par activité, afin de pouvoir mieux contrôler l'exécution et la qualité des données recueillies, car il va sans dire que celles récupérées durant ce cours sont inutilisables.

Je tiens également à signaler que dès qu'ils entraient dans la salle, les L3 allumaient aussitôt les ordinateurs, sans même savoir s'ils allaient devoir s'en servir, ce qui était assez déplaisant. Si j'attendais d'eux qu'ils prennent des initiatives, celle-là était « de trop ». Pour le cours introductif sur la RDC, c'est même allé assez loin, puisque je venais de leur expliquer l'activité à suivre, leur distribuer la feuille de route correspondante, leur demander de lire la consigne, puis de ne répondre qu'aux deux premières questions uniquement. Pour la troisième question, comme il leur fallait le texte de la chanson pour y répondre, je le leur ai distribué une fois qu'ils avaient répondu aux deux premières questions. En dépit de mes précautions et de mes anticipations pour que l'activité se

déroule au mieux, les étudiants s'étaient déjà tous précipités sur Internet, que je n'avais pas demandé d'allumer afin de, comme le préconisait la consigne, "justifier leur réponse avec le texte", texte que je venais tout juste de leur distribuer. Et quand je passais dans les rangs pour leur rappeler l'inutilité d'Internet pour faire l'activité, car il fallait se servir du texte que je venais de leur donner, la plupart m'a rétorqué "quel texte ?"... Au final, la moitié m'a rendu leur feuille sans rien avoir justifié, avant que je les leur redonne aussitôt en précisant que je voulais cette justification.

Le fait qu'ils ne changent pas de couleur pour corriger ou pour compléter les réponses notées durant une précédente écoute m'a obligé à leur distribuer des feutres, afin d'être sûre qu'ils ne faussent pas les données. Je concède qu'il s'agit-là d'une manière assez radicale pour faire respecter les consignes, mais il m'a tout de même fallu passer dans les rangs, car certains conservaient quand même leur couleur et me répondaient qu'ils n'avaient pas su ou bien que le français n'était pas leur langue maternelle, alors c'était parfois difficile de tout comprendre. En quoi donc les consignes "après la deuxième écoute, complétez vos réponses dans une autre couleur" et "vous corrigerez vos réponses dans une autre couleur" représentent-elles une difficulté pour des étudiants de niveau B2-C1 ?

Selon moi, ce non-respect des règles pour effectuer les exercices demandés peut provenir d'un manque de connaissances « enfouies », d'une volonté de préserver sa face, d'un dépaysement méthodologique auquel ils n'ont peut-être pas su s'adapter durant le projet, mais aussi d'une certaine passivité, voire mauvaise volonté de leur part. En effet, que penser aussi du fait que, les quelques fois où je leur avais demandé de terminer une activité chez eux - ce qui prenait 5 à 10 minutes tout au plus - pour la prochaine séance, ils soient systématiquement venus sans n'avoir rien fait ?

La part de passivité et de mauvaise volonté est claire en ce qui concerne les deux derniers exemples, mais les autres facteurs sus-mentionnés ne sont pourtant pas à négliger dans cette analyse des consignes et de l'exécution des tâches et des activités.

c) La motivation

Comme je l'ai développé plus haut, le type de public conditionne dès le début les besoins, les attentes, la motivation et les consignes également. Si les apprenants se sentent trop dirigés, les plus motivés peuvent se désintéresser et les moins motivés peuvent se détourner complètement de l'apprentissage. Le sujet du projet pouvant apparaître un peu difficile, le fait de le traiter à l'aide de documents « authentiques » audio-visuels et renforcé par l'emploi du vidéo-projecteur a démontré son utilité, car « *si les étudiants vivent ainsi*

d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques [...], ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue » (Courtyllon, 2003 : 21).

Toutefois, comme je le mentionnais, les consignes et la démarche peuvent être un frein à la motivation si, respectivement, elles oppriment les apprenants et ne leur conviennent pas. Il faut accepter le fait que les étudiants ne seront pas tous motivés lors d'un cours, d'un projet, car ils sont tous différents, mais si une classe entière n'est pas motivée, alors le cours sera à revoir. Il faut aussi toujours veiller à maintenir une motivation générale au moins convenable, sous peine de voir les apprenants le plus motivés se désintéresser, en réaction au manque d'investissement des autres apprenants.

Dans la pratique, c'est quelque chose qui est très difficile à stabiliser, selon comment les étudiants se sentent au moment du cours, de la séance. Comme je l'ai déjà développé plus haut, il suffit d'une préoccupation personnelle et/ou scolaire, d'un manque d'enthousiasme pour le sujet traité durant le cours, etc., pour que la motivation ne soit plus aussi présente. La motivation des apprenants aura un effet sur celle de l'enseignant et *vice versa*.

Ici, le problème de la motivation doit être pris en compte dans l'analyse faite, car elle peut également expliquer en partie le manque de coopération des L3 durant le projet. La démarche intuitive étant nouvelle et les consignes assez strictes, ils se sont peut-être également sentis opprimés par le fait que je leur imposais des valeurs à travers mon projet, ma démarche, mes consignes qui n'étaient pas forcément les leurs et qu'ils ne voulaient pas ou n'étaient pas encore en mesure d'accepter, d'où le non-suivi des consignes, le fait de ne pas faire le travail demandé à la maison et les réponses quelques peu arrogantes de leur part.

[...] certains apprenants sont susceptibles de se montrer plutôt conservateurs et privilégier les formes d'enseignement connues d'eux (celles dont ils ont déjà fait l'expérience dans d'autres situations d'enseignement et que, pour cette raison, ils tiennent pour plus efficace). De nouvelles méthodologies d'enseignement présentent, pour certains, un coût d'implication supérieur, au moins dans la phase de familiarisation avec ces démarches pédagogiques (Beacco, 2000 : 88).

A l'inverse, la motivation chez les L2 n'a pas tellement posé de problème, les activités et les tâches ont été plutôt bien réalisées, grâce au suivi des consignes, ce qui m'a permis de pouvoir récolter beaucoup de traces, dont la plupart sont parfaitement analysable en contexte. Par contre, le taux d'absence, comparé à celui du côté des L3, était plus élevé. Certains étudiants suivaient un autre cursus en parallèle et des cours avaient donc lieu en même temps, mais pour d'autres, peut-être était-ce une manière d'indiquer un manque de motivation ? Cela reste concevable.

Ne possédant pas toutes les réponses, je peux surtout envisager différentes hypothèses pour tenter d'expliquer ce qui a déclenché les comportements et attitudes des étudiants pendant le projet. Dans très peu de cas, je suis en mesure de pouvoir affirmer une ou plusieurs cause(s) de ces comportements et attitudes et, ce, jamais de manière catégorique, car il y a trop de paramètres qui entrent en compte.

Une analyse des données et des traces aidera certainement à éclaircir ces interrogations et à conforter ou non les affirmations faites.

1.3. Analyse des traces et des données récoltées

1.3.1. Analyse des traces

L'analyse des traces en contexte révèle que si l'approche intuitive, utilisée pour transmettre des connaissances, notamment au niveau lexical, était déroutante au premier abord pour les deux promotions, les L2 ont cherché à deviner le sens des mots inconnus et se sont beaucoup amusés durant le cours sur le Québec. J'ai constaté beaucoup de rires durant le cours, certains étaient un peu gêné de ne pas savoir, mais les exercices leur ont semblé ludique et, pendant les corrections, ils ont constaté que leur intuition était plutôt bonne, puisque les réponses données étaient souvent correctes ou très approchantes. Pour ce qui est du cours sur la Suisse, le lexique était un peu plus difficile que le précédent, ce qui permet de relativiser le résultat un peu moins bon que le précédent.

Comme je l'ai mentionné à plusieurs reprises, les L3 n'ont pas souhaité chercher à inférer le sens des mots pour effectuer les exercices conçus en ce sens et ont préféré utiliser Internet pour ce faire. Les traces récupérées lors du cours introductif de la Belgique ne sont donc pas analysables. Pour l'activité finale de la séquence introductive, la consigne préconisait qu'ils pouvaient s'aider d'Internet pour trouver le sens des mots, mais en temps limité. Le but était de savoir s'ils étaient en mesure de terminer l'activité en temps imparti, tout en utilisant leurs connaissances et Internet. Personne n'a été en mesure de le faire, excepté trois étudiants qui avaient presque terminé l'activité.

Pour les textes lacunaires, les L3 ne m'ont pas permis de récupérer des traces analysables, comme je l'ai déjà écrit, mais celles récoltées du côté des L2 lors du cours sur le Québec me permettent de constater que les étudiants sont déjà en mesure de comprendre une petite partie de la chanson, dès la première écoute. La seconde écoute est généralement meilleure, mais les compléments aux premières réponses varient en fonction des étudiants.

Certains complètent beaucoup leurs premières réponses, d'autres très peu. Je constate pourtant que si l'accent les a gêné, comme ils me l'ont dit lors de la correction, ils ont quand même tous réussi à comprendre une partie de la chanson, ainsi que les thèmes.

De manière générale, au vue des traces recueillies lors de presque toutes les activités, l'accent n'a pas empêché les deux promotions de comprendre l'essentiel des documents, mais pour une compréhension plus fine, ils ont eu des difficultés, ce qui était assez prévisible. Pour l'usage de l'intuition, il est possible d'affirmer que le concept fonctionne et permet aussi de valoriser les étudiants - les L2 étaient fiers de voir que leurs réponses étaient correctes ou quasiment correctes - tout en permettant de les aider à s'affranchir de la dépendance liée à la présence d'un enseignant. A condition de vouloir faire appel à cette intuition.

1.3.2. Les questionnaires

Afin de récolter des données concernant le cours-atelier, son contenu, ainsi que son impact, j'ai soumis aux étudiants de L2 et de L3 un questionnaire adapté aux cours dispensés dans ces deux promotions⁶⁷.

1.3.2.1. Dépouillement des questionnaires des L3

17 étudiants ont répondu au questionnaire.

A la première question « de manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français », j'ai obtenu 15 réponses pertinentes, la réponse « oui » n'étant pas traitable d'une part et, d'autre part car un(e) étudiant(e) a noté ce qu'il ou elle n'aimait pas.

A la deuxième question « de manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français », j'ai obtenu 14 réponses pertinentes, un(e) étudiant(e) n'ayant pas répondu et deux autres ayant listé ce qu'il ou elle a aimé.

Les notations des contenus des cours seront traitées un peu plus loin.

A la quatrième question a) « que vous a apporté ce projet », 12 étudiants ont répondu.

A la question b) « quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français », 16 étudiants ont répondu, mais deux réponses ne sont pas pertinentes.

2 étudiants avaient d'autres remarques.

Les réponses seront reprises et analysées plus loin.

⁶⁷ Voir Annexe 3 A).

1.3.2.2. Dépouillement des questionnaires des L2

12 étudiants ont répondu au questionnaire.

A la première question « de manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français », j'ai obtenu 12 réponses.

A la deuxième question « de manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français », j'ai obtenu 11 réponses.

Les notations des contenus des cours seront traitées un peu plus loin.

A la quatrième question a) « que vous a apporté ce projet », 7 étudiants ont répondu.

A la question b) « quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français », 7 étudiants ont répondu, mais deux réponses ne sont pas pertinentes.

Un(e) étudiant(e) avait d'autres remarques.

Les réponses seront également reprises et analysées plus loin.

1.3.2.3. Synthèse et analyse des réponses⁶⁸

... aux deux premières réponses

Après dépouillement, il ressort que les étudiants des deux promotions ont surtout aimé le fait de pouvoir connaître quelques variétés du français, d'autres cultures et l'utilisation des documents audio-visuels pour mener le projet, jugé « intéressant » et « utile ». En général, les reproches faits portaient sur les exercices, qu'une partie des étudiants a jugé soit trop facile, soit trop difficile ; une partie a trouvé le projet « monotone » dans sa réalisation et que les discussions n'étaient pas assez « vivantes », un(e) étudiant(e) nuanciant cette remarque en notant qu'il était « difficile d'animer le groupe pour qu'ils prennent la parole et pour que le cours soit plus intéressant ».

... sur l'impact du projet et les réflexions vis-à-vis des variétés du français

Les réponses données convergent essentiellement vers un point, celui de « *l'idée globale de la francophonie et des variétés du français* », pour reprendre la formulation d'un(e) étudiant(e). Parmi les commentaires, « *la langue française n'est pas identique dans chaque pays francophone* », « *la connaissance plus profonde des pays francophones* », « *le cours m'a apporté [sic] beaucoup de curiosités intéressantes sur la réalité des pays francophones* », « *la connaissance qui m'a manqué* », « *des nouvelles connaissances qui*

⁶⁸ Des exemples de questionnaires figurent en Annexe 3 B).

vont être utiles pour le philologue », « un peu de savoir sur les accents », « comment la langue français s'est changé pendant les siècles » [sic] et encore « nous sommes conscients que pour bien connaître la langue française, il ne suffit pas apprendre la langue laquelle on parle en France ».

Concernant les réflexions des étudiants à propos des variétés du français, il apparaît surtout que, comme un commentaire l'exprime bien, « la variété de la langue française dans divers pays du monde est plus énorme que je me suis imaginé ». Parmi les commentaires : « ils sont très complexes, lié à l'histoire et la culture du pays », « variétés qui sont très différentes et parfois difficile à comprendre », « je ne savais pas que français est tant varié. C'est courieux pour moi et je veux apprendre plus de français de Québec » et encore « j'aimerais bien les entendre tous personnellement ».

1.3.2.4. Notations des contenus des cours des L3

Afin de permettre une visualisation plus claire des notations, je les ai mise sous forme de graphiques, ce qui va également faciliter l'analyse qui va suivre. En guise de remarque préliminaire, la notation va de 1 à 5, 1 étant la moins bonne et 5, la meilleure.

Le premier cours dispensé a été une présentation de la Francophonie, suivie de la diffusion d'une vidéo présentant différents accents francophones.

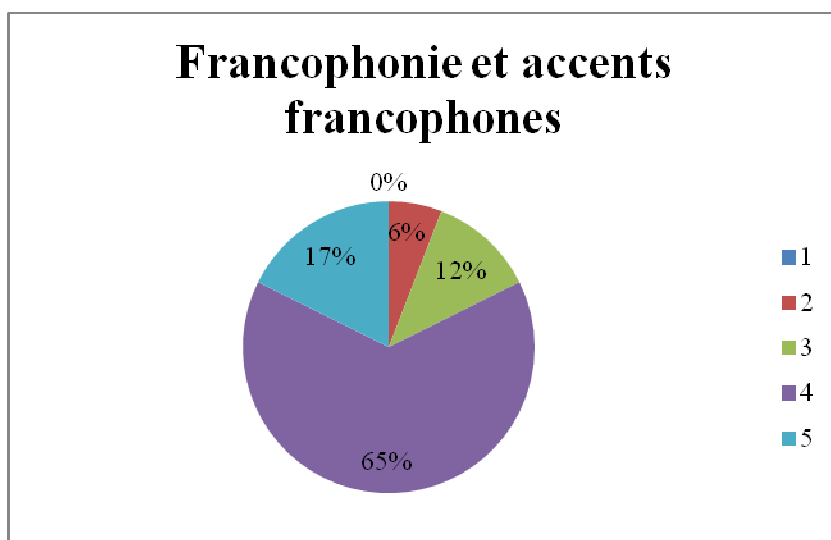


Figure 1 - Notations du cours sur la francophonie et les accents francophones

17 notations et 17 réponses obtenues sur 17.

Il apparaît que plus de la majorité des étudiants interrogés ont bien aimé le cours et son contenu, 17% l'ayant beaucoup aimé et aucun ne l'ayant pas aimé. Le cours et son contenu ont principalement été définis comme étant « *intéressant* », voire même « *utile* », « *concret* », « *précis* », « *bien organisé* ». Les notes les plus basses ont été attribuées par des étudiants estimant que « *la vidéo a été difficile pour comprendre* ».

Le deuxième cours introduisait la Suisse à l'aide d'une carte des accents interactive.

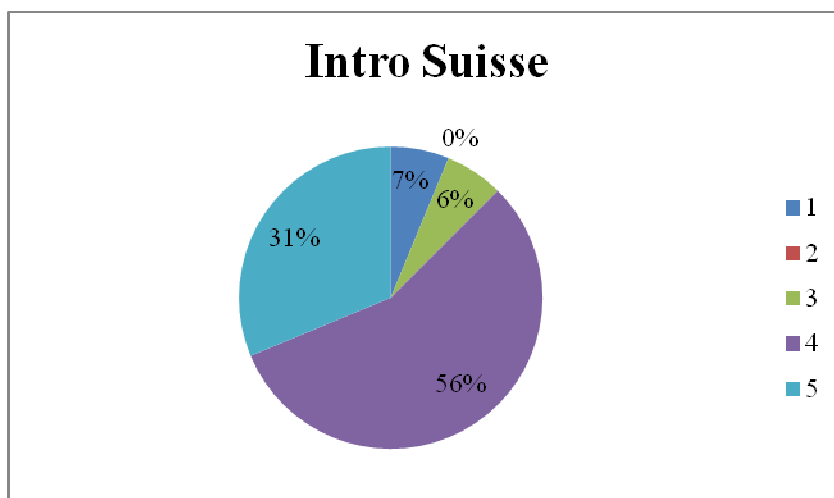


Figure 2 - Notations du cours d'introduction à la Suisse

16 notations et 15 réponses pertinentes obtenues sur 17, car une réponse et sa notation (4) faisaient référence à un cours donné hors-projet n'ayant rien à voir avec le thème traité ici.

Comme le graphique le laisse voir, plus de la majorité a bien aimé le cours, ainsi que son contenu, le qualifiant souvent comme étant « *intéressant* » ; 31% l'ayant même beaucoup aimé. Parmi les commentaires : « *le cours concernant la Suisse était plein de détails intéressants de la Suisse, de sa culture, la cuisine. En plus, ça tentait à améliorer notre français. C'est bien* », « *le sujet était présenté très clairement en utilisant la carte de Suisse* », « *je travaille en Suisse pendant l'été donc ce sera très utile pour moi* », « *les activités étaient intéressantes et créatives* ». En revanche, il est notable si personne n'a attribué la note 2, 7% (soit une personne) n'ont pas aimé ce cours : « *la phrase qu'on a du répété tout le temps - c'étais ennuyeux* » [sic].

Le troisième cours présentait les principaux accents belges à l'aide d'une vidéo humoristique.

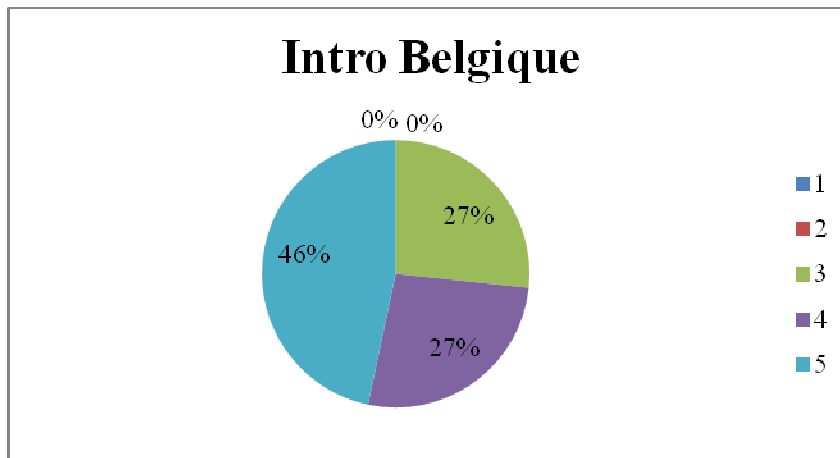


Figure 3 - Notations du cours d'introduction à la Belgique

15 notations et 13 réponses obtenues sur 17.

Ce cours et son contenu ont été visiblement appréciés, puisque aucun étudiant n'a attribué les notes 1 et 2. Il en ressort que « *tout était très clairement et facilement présenté* » [sic], que « *la vidéo présente un morceau de culture et ça me plaisait beaucoup* », qu'il s'agissait d'un « *bon choix* », qu'elle était « *drôle* » et « *amusante* » et que « *les exercices étaient pas mal, les cours bien organisés* ». Cependant, certains interrogés se sont plaints des exercices, les jugeant « *assez difficiles* » et évoquant des « *problèmes avec la compréhension de la langue* ».

Le quatrième cours introduisait divers accents québécois, à l'aide d'une publicité.

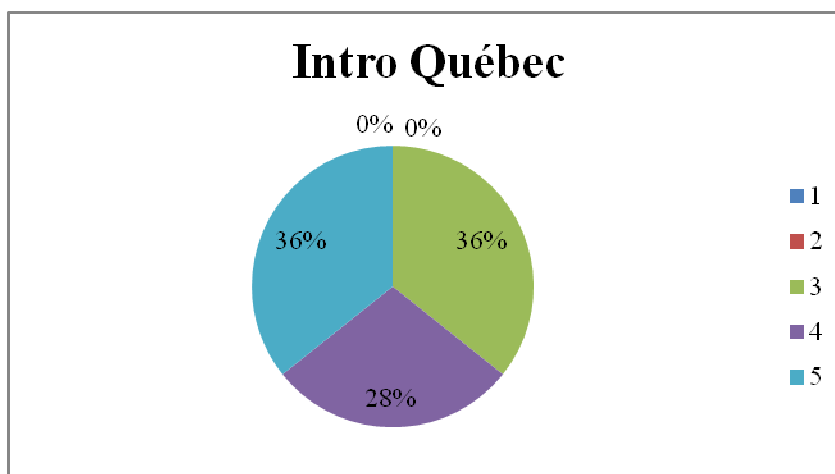


Figure 4 - Notations du cours d'introduction au Québec

14 notations et 13 réponses pertinentes sur 17, dont deux réponses sont inexploitable : une est illisible et l'autre n'est pas pertinente, car n'est qu'un simple résumé du cours.

Si aucun des interrogés n'a accordé les notes 1 et 2 au cours et à son contenu, il est toutefois notable que son évaluation ne connaît pas de majorité, contrairement aux cas précédents. Il est possible d'affirmer que l'ensemble est honorable, puisque la note 3 et la note 5, indiquant respectivement « moyennement aimé » et « beaucoup aimé », affichent 36%, tandis que la note 4, « bien aimé », n'affiche que 28%. Le cours a surtout été jugé « *intéressant* », « *utile* » ; les activités ont été aussi qualifiées de « *curieux* » [sic] et la vidéo a été trouvée « *amusante* », bien qu'un(e) étudiant(e) ait reproché un « *manque d'informations générales* ».

Le cinquième cours portait sur une partie de l'histoire algérienne, liée à celle de la France, et présentée *via* une vidéo.

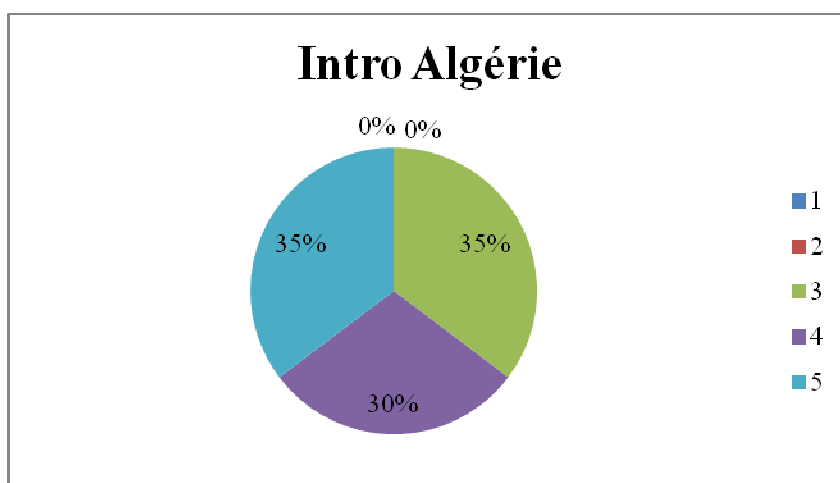


Figure 5 - Notations du cours d'introduction à l'Algérie

17 notations et 17 réponses obtenues sur 17.

De la même manière que pour le cours introductif sur le Québec, l'ensemble des notations recueillies pour ce cours introductif sur l'Algérie reste honorable. Les étudiants n'ont pas accordé de notes 1 et 2, mais aucune notation majoritaire se dessine, l'égalité est même quasiment parfaite. les commentaires font état d'un cours au contenu « *intéressant* », voire « *utile* ». Une personne a noté : « *c'était intéressant pour moi personnellement, parce*

que j'ai des amies en Algérie ». Certains l'ont trouvé « *un peu monotone* », « *un peu trop longue et compliqué* » [sic] et que les activités n'étaient pas « *intéressées* »⁶⁹

Le sixième cours présentait la RDC et les spécificités du français parlé là-bas à l'aide d'une vidéo.

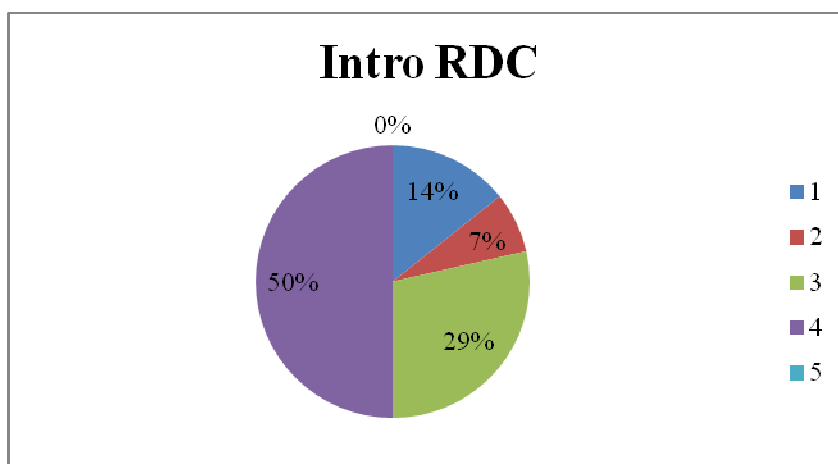


Figure 6 - Notations du cours d'introduction à la RDC

14 notations et 13 réponses obtenues sur 17.

Le graphique montre que 50% des étudiants ayant évalué le cours et son contenu l'ont « bien aimé », mais aucun ne l'a « beaucoup aimé ». Il est ainsi possible de souligner que là où la moitié a « bien aimé » le cours et son contenu, l'autre ne l'a pas tellement apprécié, comme le reflète ces commentaires « *je n'aime pas cette thématique* » (la note accordée étant 3) et « *RDC est un pays trop éloigné* » (la note accordée étant 1). D'autres ont jugé que la vidéo était « *bien* », « *un très bon document audio-visuel* », qu'il y avait une « *bonne introduction au sujet* » et que « *les exercices étaient faciles* ».

⁶⁹ A comprendre, bien évidemment, par « intéressantes ».

Le septième et dernier cours des L3 portait sur l'histoire de la RDC et sa politique linguistique.

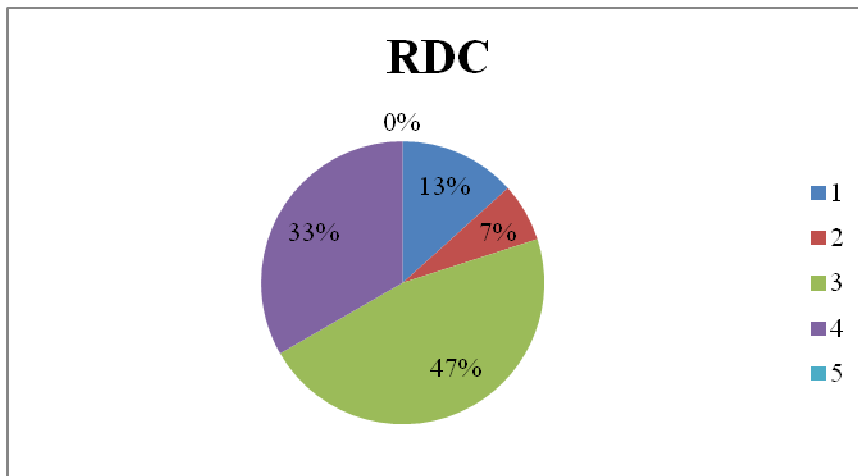


Figure 7 - Notations du cours sur la RDC

15 notations et 14 réponses, dont 4 conjointes avec celles portant sur le cours précédent, sur 17.

Là encore, il est aisé de remarquer qu'aucun étudiant n'a évalué le cours et son contenu à 5. La note la plus souvent choisie a été la note 3, « moyennement aimé », avec 47% et, en deuxième position, la note 4 avec 33%. Le petit cours d'histoire n'a pas été apprécié par certains, qui ont estimé que l'histoire n'était pas « *utile en future* », que l'on « *peut utiliser les autres choses pas seulement l'histoire* », que c'était « *un peu monotone, long, difficile à retenir* » [sic]. D'autres l'ont en revanche bien apprécié, estimant que c'était « *une bonne idée* », « *intéressant* » et « *utile* », une personne notant même « *j'étais absent, néanmoins on ma [sic] dit que c'était intéressant* ».

1.3.2.5. Notations des contenus des cours des L2

Le premier cours mené présentait du lexique québécois à l'aide d'une chanson.

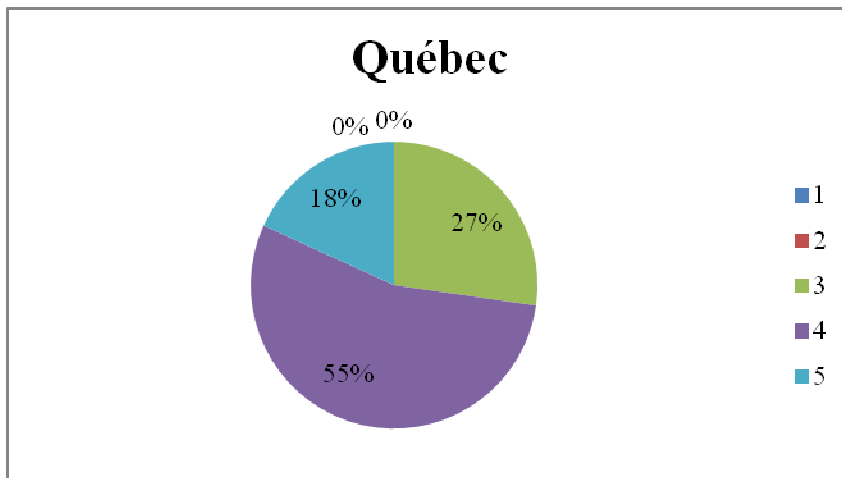


Figure 8 - Notations du cours sur le Québec

11 notations et 11 réponses sur 12.

Le graphique montre que les étudiants ont majoritairement « bien aimé » le cours et son contenu. Aucun d'entre eux ne lui a accordé les notes 1 et 2, ce qui est encourageant, dans la mesure où certains ont trouvé que « *le niveau a été un peu haut* » et qu'« *il était difficile de comprendre certains mots de la chanson* ». La plupart a trouvé le cours « *intéressant* » et a appris « *beaucoup de choses* », comme « *l'existence de différents [sic] dans le français entre Québec/France* ».

Le deuxième cours portait sur le texte d'une chanson présentant quelques particularités lexicales du français de Suisse.

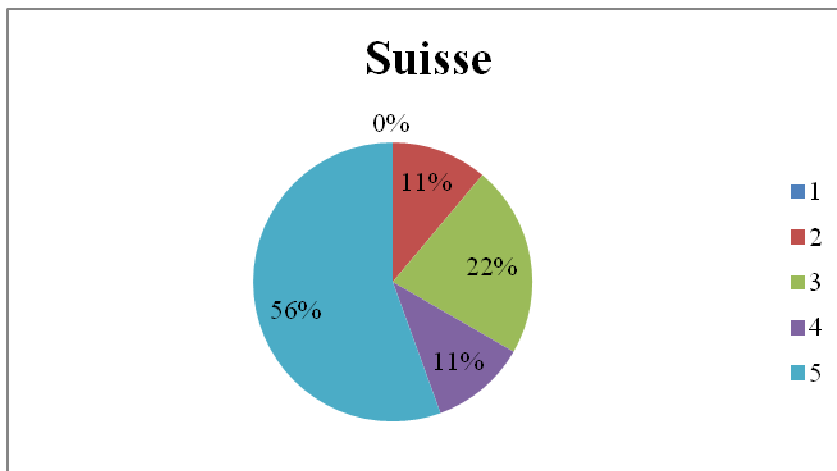


Figure 9 - Notations du cours sur la Suisse

8 notations et 6 réponses sur 12.

Le graphique permet de constater que les étudiants ayant évalué le cours et son contenu l'ont majoritairement « beaucoup aimé », bien que 11% l'ait « peu aimé ». Aucune note 1 n'a été accordée, en revanche. Un(e) étudiant(e) a écrit « *je ne sais pas beaucoup de Suisse donc les exercices étaient un peu difficiles pour moi et elles n'étaient pas trop courieuses pour moi* », la note accordée étant 3. D'autres ont trouvé le cours « *très intéressant* », car « *nous avons occasion pour connaître cette pays* » [sic].

Le troisième cours présentait l'histoire de la langue française sous forme de PowerPoint, accompagné d'une chronologie papier.

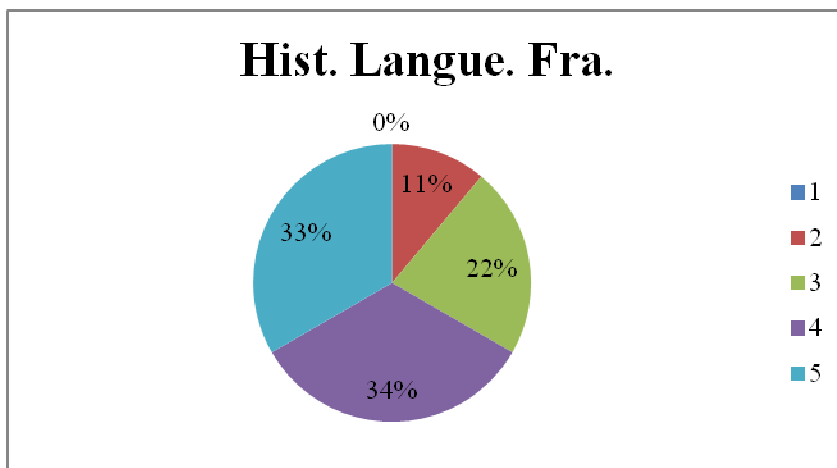


Figure 10 - Notations sur le cours d'histoire de la langue française

9 notations et 8 réponses sur 12.

Le graphique montre que le cours a été apprécié, puisque les notes 4 et 5 ont été le plus souvent accordées. Aucune note 1 n'a été octroyée. Les notes 2 et 3 s'expliquent par le fait que les étudiants n'aiment pas l'histoire. Autrement, cela a été jugé « *très intéressant et utile* ».

Je vais à présent revenir plus en détail sur certains commentaires, afin de les expliciter en les replaçant dans le contexte, car ils méritent que je m'y attarde.

1.3.2.6. Analyse globale des questionnaires et du projet

Un certain nombre de réponses méritent une analyse un peu plus détaillée, car la plupart de ces dernières m'a semblé « ethnocentrique », si je puis ainsi m'exprimer, voire même plutôt sévères.

« *Je pense que pour le non-francophone c'est très difficile de différencier l'accent* » et « *pour comprendre les variétés du français, il faut posséder le niveau du français très élevé. Pour nous, la compréhension des vidéos était très difficile* » sont des remarques qui montrent que ces étudiants-là sont restés centrés sur leur « culture non-francophone » et, ce, en dépit de ce que je leur ai dit durant le projet. Je leur ai en effet expliqué qu'il m'était tout aussi difficile de comprendre certaines vidéos, soit à cause de l'accent, soit à cause du lexique, ce qui m'obligeait ainsi à faire beaucoup de recherches pour pouvoir être en mesure de mener les cours à bien. D'ailleurs, un exemple flagrant fut celui avec la vidéo sur les accents de la Francophonie. J'avais souhaité faire une transcription de ce que disait un groupe de Québécoises, mais l'accent ne m'avait pas permis de le faire et je l'avais signalé le cours suivant aux L3. Donc, ce n'est pas parce que je suis francophone que je n'ai eu aucun problème pour comprendre les vidéos et même les chansons.

Certains L2 ont jugé que la présentation de l'histoire de la langue française était « *trop longue* ». Certes, mais lorsque l'on replace tout cela dans le contexte, c'est une histoire riche que j'ai dû présenter en 45 minutes, ce que les autres professeurs ont trouvé difficile à faire et que j'ai pourtant réussi.

Il y a également eu des commentaires amusants me concernant. Deux L2 ont trouvé que « *parfois [je parlais] trop monotone* », « *trop silencieux* »⁷⁰ et un(e) autre L2 m'a qualifié comme étant « *trop apéreuse* ». ⁷¹ Il est tout à fait vrai que je n'ai pas une voix qui porte de manière naturelle, mais comme je l'ai mentionné auparavant, je trouve des parades à cela en me déplaçant dans la classe, en me plaçant dans des endroits permettant à tout le monde de m'entendre, en faisant répéter un étudiant ce que je viens de dire, etc. C'est une difficulté sur laquelle je travaille depuis très longtemps et beaucoup de progrès ont été faits jusqu'à présent. Cela ne signifie pourtant pas que je ne suis pas à l'aise face aux étudiants en classe, puisque ce stage constituait ma troisième expérience dans l'enseignement. En revanche, je peux signaler que les étudiants polonais ne parlent pas très fort n'ont plus et que j'ai également éprouvé des difficultés à entendre ce qu'ils me disaient.

Un(e) L3 a noté que le cours sur la Francophonie et les accents était « *bien, mais qu'il [lui] manquait des exemples de différences entre le français de France avec les autres variétés* ». [sic] C'est un problème que j'ai noté durant mes précédentes expériences, les apprenants qui découvrent une notion, un sujet veulent tout de suite s'en emparer et le maîtriser, ce qui est impossible. Le cours, qui était le premier du projet, se proposait de présenter différents accents. La vidéo des différents natifs se suffisant à elle-même en tant qu'exemple, il n'y avait donc pas besoin de compliquer les choses en y ajoutant d'autres exemples.

Un(e) autre L3 a noté que « *peux-être manquait-il de documents explicatifs* » [sic]. C'est probable, mais le projet était une sensibilisation, qui plus est limité dans le temps. Il fallait comprendre qu'il était impossible de tout voir, tout traiter et tout expliquer tout en restant accessible et dans les temps. Des documents explicatifs seront utilisés si le projet est réutilisé dans le cadre d'un approfondissement de la Francophonie et des variétés du français. En aucun cas s'il s'agit à nouveau d'une sensibilisation.

Des étudiants ont eu des commentaires particulièrement sévères à l'égard des cours et des contenus, tels que « *assez intéressant mais il y avait un tas de mots qu'on n'a pas compris - même le professeur don't c'était impossible à effectuer* »⁷² ; « *les discussions* [sic]

⁷⁰ L'étudiant(e) veut dire par là que je ne parlais pas assez fort.

⁷¹ L'étudiant(e) suppose que je n'étais pas à l'aise pendant que j'enseignais, que j'avais peur d'eux du fait que ma voix ne porte pas tellement.

⁷² Commentaire jugeant le cours introductif de la Belgique.

devraient plus vivantes », « tout peut être plus intéressants » ; « c'était quelque chose de nouveau, cependant les exercices que vous avez choisi étaient un peu maladroits, incompréhensibles », « je trouve ces exercices inutile [sic] surtout à la troisième année car on n'a pas une connaissance suffisante du français pour »⁷³ ; « les variétés du français sont intéressants, mais ils demandent un contexte plus large, une autre façon de présentation », « la manière de présenter les variétés du français n'étaient pas intéressant ni compréhensible » ou encore le commentaire jugeant le projet routinier, car « toutes les activités c'étaient les mêmes ou presque les mêmes. Il n'a pas la dynamique et la variété ».

Le projet utilisant les documents audio-visuels, il était évident que la démarche de présentation et d'analyse de ces documents serait la même ou quasiment la même, du moins au début de chaque cours. En ce qui concerne sa "dynamique", tant au niveau des activités que des discussions, je n'en étais pas la seule responsable. Si les étudiants ne montrent aucune implication, aucune réaction, il va sans dire que les discussions peuvent difficilement être "vivantes" et que la "dynamique" du cours est brisée. Je ne peux pas porter le cours à moi seule, les étudiants doivent également participer un minimum, être actifs, afin de le rendre intéressant, comme l'a noté cet(te) étudiant(e), cité(e) au point 1.3.2.3..

Comme je l'ai déjà mentionné, la conception des cours a exigé beaucoup de recherches de ma part et je ne m'en suis pas cachée auprès des étudiants, mais je ne comprends pas ce qui a fait écrire à cet(te) étudiant(e) que je ne comprenais pas les belgicisms qui se trouvaient dans mon cours. Était-ce parce que j'avais demandé à l'étudiant belge de corriger le texte lacunaire en classe, afin de le valoriser ? Était-ce parce que je lui avais posé quelques questions, afin de vérifier la fiabilité de mes informations, trouvées essentiellement sur Internet, et pour en faire profiter le reste de la classe ?

Quoi qu'il en soit, j'estime ce commentaire sévère, qui démontre aussi la dépendance des apprenants vis-à-vis d'un enseignant, ou future enseignante dans mon cas. Cela sous-entend que si l'enseignant ne sait pas, alors les étudiants ne peuvent donc pas le savoir non plus. C'est une vision bien réductrice de l'enseignement où l'autonomie n'a visiblement pas sa place pour cet(te) étudiant(e) et c'est aussi une manière de se dédouaner d'un manque d'initiative.

⁷³ La phrase n'est pas terminée, mais il est aisé de comprendre que l'étudiant(e) estime que le niveau de français en L3 n'est pas suffisant pour effectuer les exercices proposés.

Autrement, en quoi les exercices étaient-ils "un peu maladroits, incompréhensibles" ? Comment l'ensemble peut-il être rendu davantage passionnant ? Quel "contexte plus large", très exactement ? Quelle autre manière de présenter la Francophonie/francophonie et les variétés du français aurait-il fallu choisir ? En quoi cette manière était-elle inintéressante et incompréhensible ? Les jugements portés par certains étudiants sont assez sévères, dans la mesure où ils ne m'apportent aucune piste pour améliorer le projet. Ils se contentent de souligner ce qu'ils n'aiment pas, mais ne me proposent aucune solution, ce qui ne me permet pas d'analyser correctement les défauts du projet, ce qu'il reste à améliorer. Ce sont des critiques dites « gratuites ». Il est très aisé de juger, mais bien moins d'aider à la correction, au perfectionnement du projet.

Par exemple, un(e) étudiant(e) de L3 a trouvé le cours introductif de la Belgique difficile, à cause du texte lacunaire et de la recherche intuitive de vocabulaire. Parce qu'il ou elle a détaillé ce qui lui avait posé problème, au lieu de se limiter à une critique générale, cela m'a permis de revenir sur les contenus dudit cours. En effet, avec le recul, il est vrai que les exercices proposés pour ce cours étaient difficiles, bien qu'ils correspondaient à ma démarche de découverte intuitive. Pour rendre ce cours moins difficile, je pense qu'il suffit de supprimer l'exercice du texte à trous, dont le niveau était effectivement trop élevé.

Deux étudiant(e)s de L2 m'ont écrit qu'il « *avait trop d'exercices à propos d'une chanson* » et que « *la chanson sur le Canada a été trop long ; l'espace blanc dans le texte de la chanson a été très fréquent* ». Ces critiques sont aussi utiles que la précédente, puisqu'elles sont détaillées, je sais ce qui a posé problème. Le texte de la chanson de Lynda Lemay est effectivement un peu trop lacunaire et, maintenant que l'activité a été testée, pour l'améliorer, il suffit de rétablir des parties du texte, pour abaisser le niveau de difficulté. Cependant, la chanson est longue et la raccourcir n'est pas possible, sans quoi elle perdrait de son sens et de son intérêt. L'autre commentaire signifie que les cours testés par les L2 portaient trop sur les chansons, ce qui est vrai, mais involontaire, car les cours sur la Suisse et la RDC étaient prêts cette fois-là et portaient tous deux sur une chanson, à cause des sources que je possédais. Lors d'une éventuelle réutilisation du projet, comme le problème de conception et de répartition simultanée ne se pose déjà plus, il suffira simplement de veiller à mieux attribuer les cours aux différentes classes.

Si les autres étudiants avaient ainsi détaillés leurs critiques, cela m'aurait été bien utile, car cela peut permettre d'améliorer le projet, de le repenser. Il faut tout de même ne pas oublier qu'il y aura toujours des personnes qui ne seront pas satisfaites, mais tant qu'elles expliquent la ou les raison(s) de leur mécontentement, alors cela devient utile pour moi, qui ai conçu le projet. Les critiques « gratuites » ne permettent pas de progresser dans ce contexte en tant que future enseignante et n'aident en rien à l'évolution du projet.

Pour ce qui est des différentes critiques faites sur les activités, les premières activités - qualifiées de « *trop facile, comme pour les élèves de l'école primaire* » [sic] par un(e) étudiant(e) - ont été conçues de manière à être très simples à effectuer. L'objectif était de permettre aux étudiants de se familiariser en douceur avec le document et les aspects culturels et de la variété du français étudiés, de faire des hypothèses pour ensuite essayer de les vérifier. Les activités suivantes, basées sur la découverte intuitive, étaient bien évidemment moins faciles. Le niveau des activités et des tâches était donc inscrit dans une démarche qui possédait une continuité et j'avais bien pris soin d'expliquer et de répéter ponctuellement aux étudiants le but de cette démarche.

Je crois que le véritable problème, en dépit des différentes explications, est qu'ils ont à tout prix voulu répondre correctement à des exercices qui n'étaient pas conçus comme tels, d'où cette critique de l'apprenant(e), reproduite plus haut, qui estime les exercices inutiles pour des L3, à cause de leur niveau soi-disant insuffisant. Comme je l'ai déjà noté, ces L3 avaient appris le français durant trois ans au lycée, pour en sortir avec un niveau A2. Ils s'agissait de leur troisième année de français à l'université, étudié en tant que « spécialistes », devant obtenir leur diplôme de Licence avec le niveau C1, le niveau de l'Institut de Philologie Romane correspondant à celui préconisé par le CECR.

Un exemple concret parmi tant d'autres s'est déroulé lors de la première activité du cours sur la RDC. Ils devaient essayer de deviner en quelles langues la chanson était chantée. Non content d'aller sur Internet pour essayer de trouver la réponse, ce qui n'était pas dans la consigne, ils m'ont répondu qu'ils ne « pouvaient pas savoir » que l'autre langue était le lingala. Certains auraient pu déjà le savoir et c'était précisément ce que je souhaitais connaître, ou bien ayant évoqué les quatre langues nationales la semaine d'avant, certains auraient pu s'en souvenir. Je leur ai une nouvelle fois répété que je souhaitais simplement savoir ce qu'ils connaissaient déjà et que s'ils ne savaient pas, ce n'était pas grave, car ils étaient là pour découvrir et que les bonnes réponses ne m'intéressaient pas.

Je pense que cette démarche intuitive ne convenait pas à des étudiants comme ces L3 « enseignants », qui ne voulaient pas vraiment s'investir dans l'apprentissage d'une nouvelle méthodologie qui devait visiblement leur demander beaucoup d'investissement, pour reprendre les propos de Beacco, cité plus haut. Les L2 ont fait l'effort, même si cela leur a certainement paru surprenant, mais ils se sont impliqués dans cette démarche.

Toutefois, il est un commentaire d'un(e) L3 que je me dois de mentionner et qui fait écho aux conditions d'enseignement détaillées auparavant : « Parfois, on ne savait pas si c'était vous qui mènerez [sic] le cours ou c'était Mme Cichoń ». Les interventions régulières de Maria Cichoń comme coanimatrice, durant mes cours donnés dans le cadre du projet, a dû provoquer la confusion sur nos deux statuts, comme l'évoque cet(te) étudiant(e). Cela a peut-être contribué au fait que les L3 ne respectaient pas ce que je leur demandais, alors que, théoriquement, je devais mener mes cours seule, Maria Cichoń devant être présente en qualité d'observatrice à ce moment-là. Si je compare cette situation à celle rencontrée en L2, l'enseignante était également présente lors des cours, en tant qu'observatrice et ses rares interventions étaient en tant que telle. Les statuts sont restés clairs pour les L2, qui ont respecté ce que je demandais.

Les conditions d'enseignement sont donc à prendre en compte pour tenter d'analyser les comportements et les attitudes des étudiants.

La même personne a écrit : « *Je ne sais pas exactement quoi dire [à propos des réflexions post-projet sur les variétés du français] mais je crois que c'étaient les nouvelles technologiques [sic] qui devaient être menées* », ce qui démontre qu'elle n'a pas compris l'objet-même du cours qu'elle suivait, puisque les ressources Internet appartiennent aux nouvelles technologies, mon projet était donc en accord avec le cours.

L'analyse reprise avec l'aide des entretiens peut permettre une nouvelle mise perspective des données et les observations recueillies et analysées jusque-là.

1.3.3. Analyse des entretiens

Les deux entretiens enregistrés se sont déroulés dans les bureaux des deux enseignantes et ont eu lieu deux jours différents.

L'enseignante n°1 qualifie les étudiants polonais comme « *assez motivés* » mais lui semblent « *peu autonomes* » car, selon elle, peu d'étudiants iront approfondir un sujet d'eux-mêmes, ce qui rejoint un peu la déclaration de l'enseignante n°2 sur le fait que « *donner quelques idées assez générales* » des variétés du français et de la Francophonie

aux étudiants « *pour les encourager* » les motivera **peut-être** à se renseigner, à approfondir le sujet. Vu la réception et les commentaires recueillis, il est plus que probable que certains feront des recherches, mais en aucun cas la majorité. L'enseignante n°1 ajoute qu'ils sont « *peu actifs* », qu'ils « *n'aiment pas tellement [...] prendre une initiative* », ce qui concorde avec les attitudes auxquelles j'ai été confrontée, surtout lors des discussions, car « *il y a peu de chance qu'il y ait des volontaires qui répondent/ des volontaires qui s'y engagent* ». C'est bien pour cette raison que j'interrogeais de préférence un ou une étudiant(e) plutôt que la classe, mais certains L3 n'ont pas voulu répondre quand je m'adressais à eux. Je dois donc conclure qu'il s'agissait bien d'une preuve de mauvaise volonté.

L'enseignante n°2 explique, elle, qu'elle n'a « *jamais [eu] de problème* », mais qu'elle a eu des échos de la part de collègues qui ont trouvé les étudiants « *exigeants* », qu'ils « *réclament quelque chose mais à vrai dire/ ils ne savent pas ce que c'est/ ou ils critiquent* ». Si elle n'a pas rencontré cela durant sa carrière, elle confirme pourtant les dires de l'enseignante n°1, ainsi que mon ressenti. A travers leurs commentaires, leurs attitudes et leurs comportements que j'ai précédemment rapporté, la grande majorité des étudiants participants au projet m'ont donné l'impression d'être très exigeants, en particulier les L3.

L'enseignante n°2 explique qu'il y a des étudiants motivés et d'autres, moins, et que dans « *chaque groupe* », il y a toujours « *deux ou trois étudiants* » qui rendent « *systématiquement* » leur travail en retard. L'enseignante n°1 raconte que la situation de l'université a changé et qualifie les étudiants de « *clients* », ce qui implique une notion de satisfaction. Comme je l'ai développé dans le contexte de stage, l'Institut de Philologie Romane ne recrute que 18 étudiants chaque année en français, alors les étudiants francisants sont des clients-rois et l'enseignante n°1 estime que la démarche de s'adapter aux étudiants, de faire « *beaucoup plus attention à eux/ [...] ne donne pas de résultats aussi satisfaisants que/ l'approche strict* ». Cette dernière approche consistait à renvoyer les élèves du cours, s'ils venaient sans avoir fait leur travail.

Cette même enseignante déclare aussi que, compte tenu de la crise européenne et du statut actuel de la langue française en Pologne, il paraît difficile d'intéresser les étudiants à la Francophonie et aux variétés du français. La raison en est qu'ils vont naturellement s'intéresser à « *ce qui a une certaine utilité pratique* », selon elle, et que « *ça ne servirait pas à grand-chose* » si l'enseignement du français porte sur des variétés parlées « *dans des pays qui ne les intéressent pas ou dans des pays dont/ l'influence économique n'est pas tellement/ attirante* », ce qui rejoint certains commentaires des L3 à propos des deux cours

sur la RDC, précédemment rapportés. L'enseignante n°2 considère qu'il faut « les motiver et intéresser [...] et, avec ça, ils travaillent très bien », tandis que l'enseignante n°1 explique qu'il est difficile de satisfaire les attentes « *des étudiants qui ne sont PAS motivés* ».

... commentaires

Les entretiens permettent de mettre en perspective les commentaires précédents et de répondre à certaines questions. Le sujet de la motivation reste présent et il est clair que certains étudiants pourront surmonter leur scepticisme initial, tandis que d'autres n'y parviendront pas, n'ayant pas été convaincus par "l'utilité pratique" d'un ou de plusieurs thèmes, de la démarche adoptée, voire du projet entier.

Le fait de devoir satisfaire les étudiants, qui possèdent désormais le statut de « clients », doit probablement laisser penser à ces derniers qu'ils peuvent faire comme bon leur semble, mais étant adultes, les enseignants attendent un comportement responsable de leur part, comme l'ont laissé entendre les deux enseignantes, ce qui justifie davantage les attentes que j'avais envers eux.

L'exigence que j'ai relevé chez la plupart des étudiants et rapportée indirectement par une des deux enseignantes est peut-être due au fait que j'étais native. Cette attente n'est pourtant pas très réaliste dans la mesure où l'on ne peut pas exiger la perfection d'un enseignant, et encore moins d'une future enseignante, natif ou non, car l'enseignant est un être humain et, donc, imparfait. Les enseignants non-natifs n'ont pas toujours des connaissances que les enseignants natifs possèdent, certes, mais cela ne signifie pas qu'il faille être très exigeants envers eux, en raison de leur condition de natif. Il s'agit-là d'une attente un peu trop élevée qui ne peut bien évidemment pas être satisfaite.

La situation du français en Pologne, combinée à la crise en Europe peut expliquer les réticences rencontrées, envers certains thèmes et/ou le projet en lui-même, un(e) L3 et deux L2 ont effectivement trouvé le projet "inutile" et/ou n'en ont « *presque rien tiré* » [*sic*].

1.4. Bilan du stage et propositions d'améliorations du projet

Les notations et l'ensemble des réponses au deux versions du questionnaire confirment la réussite du projet, ainsi que sa portée. Le projet a donc bien atteint son but de sensibilisation à la Francophonie/francophonie et aux variétés du français, diatopiques comme diachroniques.

Il en ressort également que le projet et les cours restent somme toute une affaire de goûts. Certains n'aiment pas l'histoire, donc les cours axés sur cette manière les intéresseront moins que les autres. D'autres ont une préférence pour le Québec, alors les cours portant sur cette province auront davantage leurs faveurs que les autres. Certains ont estimé que les activités et les tâches n'étaient pas variées, « *pas toujours claires et précis* » [sic], d'autres ont au contraire affirmé que « *les exercices étaient très variés* ». Certains ont trouvé que « la langue utilisée était simple » et ont aimé « *la manière de présentation* », jugée « *intéressant* » [sic], « *[la] simplicité de message* », le « *contact avec les étudiants* », qualifié comme « *bon* » et mon attitude, qualifiée d'« *ouverte* ».

Cela dépend vraiment des personnes, de leurs goûts, de leurs attentes, de leurs besoins et ces deux derniers étant vagues, il est satisfaisant de constater que mon projet a plutôt bien fonctionné, car la grande majorité l'a aimé. Les autres n'ont pas vu leurs attentes satisfaites, mais beaucoup d'entre eux n'ont pas été en mesure de m'expliquer ce qui ne leur convenait pas.

En ce qui concerne mes attentes durant le projet, les L2 les ont bien satisfaites, la démarche leur convenant en général relativement bien. En revanche, cela n'a pas convenu aux L3, qui n'ont pas tellement répondu à mes attentes, comme je l'ai explicité.

Néanmoins, mes attentes de fin de projet ont été rencontrées, puisque les étudiants ont fait preuve de "savoir-être", "d'aptitudes à la découverte" et ont un peu mieux compris "le mode de vie" et "le patrimoine culturel" d'autres francophones.

Il m'est d'avis qu'un projet qui offre des cours chaque fois susceptibles de plaire aux apprenants est un projet réussi et je pense avoir réussi à faire cela avec ma démarche. Les graphiques ont montré qu'aucun cours n'a reçu une notation franchement négative.

Parmi les commentaires : « *Le matériel vidéo de Youtube était très intéressant. C'était étonnant et utile. L'idée d'utiliser Internet pour le cours de ce type est très adéquate* » ; « *Je n'ai pas d'autres remarques, mais résumant, ce projet était très bien organisé* » ; « *J'ai connu pas mal de truc sur la politique linguistique et la situation politique de RDC que je ne connaissais pas avant, alors c'était bien utiles* » ; « *On a l'occasion d'observer et comparer les variétés du français en utilisant les nouvelles technologies comme les vidéos de « Youtube ».* Toutes les vidéos présentent la vie réelle et contemporaine » ; « *Il existe beaucoup de thèmes qui sont vraiment intéressants mais on n'a pas de temps pour se réaliser pendant notre cours. C'est pourquoi le projet était intéressant* » ; « *J'aimait*

beaucoup la dernière présentation de le langue française. C'est-à-dire, le façon (presentation) de presentation le sujet + les feuilles de papier avec les info. Grâce à eux, c'est plus facil de comprendre le thématique » [sic] ou encore « Merci, c'était très bien fait ! Félicitations ! ».

Pour améliorer le projet, il faut supprimer le texte lacunaire du cours introductif de la Belgique, dont le niveau est trop élevé ; rétablir du texte dans le texte lacunaire du cours sur le Québec, qui comporte trop de blancs, et de mieux répartir les cours entre les différentes classes, pour apporter davantage de supports variés. L'idéal serait de connaître précisément les attentes et les besoins des apprenants, afin de laisser l'approche intuitive ou bien de la supprimer en fonction du public pour plus d'efficacité.

Si le projet doit être adapté pour approfondir la Francophonie et les variétés du français, il faut laisser les deux textes lacunaires et ajouter des documentaires explicatifs, comme l'a suggéré un(e) étudiant(e) de L3.

Les écueils rencontrés lors de la réalisation du projet, notamment l'approche intuitive qui n'a pas toujours bien fonctionné, mais les objectifs ont été atteints, les étudiants ont été sensibilisés à la Francophonie et aux variétés du français et ont découvert d'autres cultures, comme en témoigne d'ailleurs ce commentaire d'un(e) L3⁷⁴.

⁷⁴ Voir en Annexe 3 B), dernier questionnaire.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, je me suis attachée à rendre compte de la nécessité de sensibiliser les étudiants étrangers à la francophonie et aux variétés du français, tout en relatant les diverses difficultés auxquelles j'ai été confrontées lors de la conception, de la réalisation et de l'animation du cours-atelier.

Les activités n'ont pas toujours été adaptées, certaines étant assez difficiles à exécuter, la démarche intuitive n'a pas rencontré un franc succès auprès des étudiants, le projet en lui-même n'a pas toujours été évident à mener, mais l'objectif a été atteint : les étudiants ont été sensibilisés à la francophonie et aux variétés du français.

La conception du projet me semble être une bonne base pour sensibiliser des étudiants francisants, mais gagnerait à être amélioré en effectuant, au préalable, une enquête sur les attentes et les besoins, qui sont déterminants dans la conception d'un tel projet. La connaissance de ces attentes et de ces besoins m'a manqué pour proposer un cours-atelier bien adapté, mais n'a toutefois pas entravé la sensibilisation.

Au niveau personnel, le stage et le projet m'ont beaucoup apporté. J'ai appris davantage sur un sujet qui m'intéressait déjà beaucoup et j'ai travaillé en profondeur avec un public auquel j'avais été jusque-là peu confrontée. J'ai créé un cours-atelier, ce qui m'a permis de réutiliser ce que mes études de Master et mes précédentes expériences m'ont enseigné et d'avoir davantage confiance en ma capacité à élaborer, mettre en place et animer un tel travail.

J'ai aussi découvert la Pologne à travers le système scolaire, la langue, la culture, les visites, l'histoire et les relations humaines. L'expérience interculturelle et humaine que j'ai vécu durant ces quatre mois a été très forte et très enrichissante. Les Polonais ont un sens de l'hospitalité très élevé, ce qui facilite l'intégration et le séjour.

Je conclurai ce mémoire en rappelant que le français ne peut pas et ne doit pas se résumer au français standard. Si ce dernier est une base pour se comprendre entre francophones et même entre francisants, il ne doit pas être utilisé au détriment des autres

variétés, qui sont toutes aussi légitimes que celle érigée en norme. Ce serait posséder une vision bien réductrice de la langue française, pourtant qualifiée de « riche », tant par les francophones que par les francisants.

Cependant, la question demeure la même : quand et comment parviendrons-nous à faire accepter ces variétés ? Le chemin est encore bien long, mais il faut persévérer.

Bibliographie

Ouvrages

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier. Collection « Langues et apprentissage des langues »-CREDIF.

Centre International de Documentation et d'Echanges de la Francophonie - Agora Francophone Internationale (CIDEF-AFI). (2006). *L'année francophone internationale 2006*. Québec/Paris : CIDEF-AFI.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier. Récupéré le 8 novembre 2011.
[PDF : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf]

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin d'Hères: PUG.

de Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale : édition critique de Rudolf Engler, Tome 1* (2^e éd.). Wiesbaden : Otto Harrassowitz.

Faïk, S. (1978). Le français au Zaïre. In A. Valdman (Ed.), *Le français hors de France* (pp. 441-462). Paris : Honoré Champion.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.

Klinkenberg, J.-M. (1999). La variété linguistique. In J.-M. Klinkenberg (Ed.), *Des langues romanes*. (pp. 29-58). Paris/Bruxelles : Duculot.
http://ae-lib.org.ua/texts/klinkenberg_la_variete_linguistique_fr.htm

Knecht, P., (1985). La Suisse Romande et la langue standard. In R. Schläpfer (Ed.), *La Suisse aux quatre langues* (pp. 125-169). Genève : Zoé.

Licata, L. & Klein, O. (2005). Regards croisés sur un passé commun : anciens colonisés et anciens coloniaux face à l'action belge au Congo. In L. Sanchez-Mazas & L. Licata (Ed.), *L'Autre : Regards psychosociaux* (pp. 241-277). Récupéré le 15 juillet 2012.
[PDF : <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/31286/3/LicataKlein2005.pdf>]

Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langues*.

Paris : CLE International.

Observatoire de la langue française dans l'Organisation internationale de la Francophonie. (2010). *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

Sadowska-Gronert, M. (2009). Périphéries du français-français. Pourquoi enseigner ? In A. Kacprzak & J.-P. Goudaillier (Ed.), *Standard et périphéries de la langue* (pp. 255-262). Łódź- Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM.

Siagh, Z. (1991). La politique linguistique algérienne de 1985 à 1989. In T. Bulot & G.-V. Martin (Ed.), *Sociolinguistique et didactique du français langue étrangère (Deux domaines en mutation)* (Cahiers de Linguistique Sociale, pp. 89-99). Mont-Saint-Aignan : SUDLA-Université de Rouen.

Walter, H. (1998). *Le Français d'ici, de là, de là-bas*. Paris : JC Lattès.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Articles

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociale des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré le 21 février 2012.
[PDF : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>]

Cichoń, M. (2009). La formation initiale des enseignants de FLE dans les universités polonaises : les enjeux théoriques et les savoir-faire pratiques. *Synergies Roumanie*, 4 (10), 45-52. Récupéré le 19 mars 2012.
[PDF : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/cichon.pdf>]

Fumet, J.-C. (2011, 15 mars). L'école polonaise en question. *Le café pédagogique*. Repéré le 02 août 2012 à http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/03/15_ecole_pologne.aspx

Ilunga Ntumba, W. (2005). *L'usage du français en RDC : problématique et état des lieux*. Récupéré le 19 mars 2012.
[PDF : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/21/Ilunga.pdf>]

Le système éducatif polonais. (s.d.). Repéré 01 août à <http://www.zsjerzykowo.internetdsl.pl/projekt/comenius/comenius.pdf>

Mbuyamba Kankolongo, A. (2010, 07 août). Congo-Kinshasa: Le français a-t-il encore de l'avenir chez l'étudiant congolais ? *Le Potentiel*. Repéré le 23 juillet 2012 à <http://fr.allafrica.com/stories/201008070033.html>

Quirion, C. (2012, 09 décembre). EDUCATION- Pologne, bardzo dobry! France, passable. *Le petit journal*. Repéré le 01 août 2012 à <http://www.lepetitjournal.com/varsovie/actu-varsovie/69485--education-pologne-bardzo-dobry-france-passable-.html>

Skowronek - Raffin, S. (s.d.). Le Baccalauréat en Pologne - la réforme. *Gazet@ Beskid*. Repéré le 02 août 2012 à <http://www.beskid.com/bac2.html>

Brochure

Danilewicz, T. & Rogalska, B. (s. d.). *Brochure d'information touristique : Lublin*. (L. Muller, trad.). Récupéré le 19 mars 2012 à http://lublin.eu/images/media/1246447596_informator_francuski_DRUK_1.pdf

Région de Lublin. (2004). *Région Lubelskie*.
Lublin : Agencja Wydawniczo Reklamowa "MAGIC".

Dictionnaires

Patois. (1694). *Dictionnaire de l'Académie française, Première édition*. Paris : Académie Française.

<http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1694&headword=&dicoid=ACAD1694>

Patois. (1740). *Dictionnaire de l'Académie française, Deuxième édition*. Paris : Académie Française.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50402s/f290.image>

Patois. (1762). *Dictionnaire de l'Académie française, Quatrième édition*. Paris : Académie Française.

<http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1762&headword=&dicoid=ACAD1762>

Patois. (1798). *Dictionnaire de l'Académie française, Cinquième édition*. Paris : Académie Française.

<http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=patois&dicoid=ACAD1798&headword=&dicoid=ACAD1798>

Notes de cours

Matthey, M. (2009). Rapports intergroupes, exolinguisme et didactique des langues. Cours de Master 1, FLE, UFR SCL. Université Stendhal-Grenoble 3.

Labelle, F. (2004). *Linguistique : Grammaire Normative - Norme1*. Repéré le 18 mars 2012 à <http://www.wens.uqac.ca/~flabelle/gn/gn.htm>

Thibault, A. (2011). *Francophonie et variétés des français*. Repéré le 03 janvier 2012 à <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/>

Thibault, A. (2011). *Linguistique comparée des langues modernes*. Repéré le 03 janvier 2012 à <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/>

Thèses

Ali-Bencherif, M. Z. (2010). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. (Thèse de doctorat, Université de Abou-Bakr Belkaïd, spécialité Sciences du langage, Tlemcen). Repéré le 2 septembre 2012 à http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/69/90/PDF/These_de_doctorat_de_Ali-Bencherif.pdf

Chachou, I. (2011). *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquêtes socio-linguistiques*. (Thèse de doctorat, Université de Abdelhamid Ibn Badis, spécialité Sciences du langage, Mostaganem). Repéré le 7 septembre 2012 à http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/00/09/PDF/ThA_se_CHACHOU.Finale.Rennes.pdf

Sitographie

BDLP. *Base de données lexicographiques panfrancophone : Québec*. Repéré le 3 janvier 2012 à <http://www.bdlp.org/accueil.asp?base=QU>

Conseil de l'Europe. *Site du Conseil de l'Europe*. Repéré le 01 août 2012 à http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/lublin_fr.asp

Leclerc, J. (s.d.). Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Repéré le 24 juillet 2012 à http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/belgiqueetat_histoire.htm

Leclerc, J. (s.d.). Histoire de la langue française. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Repéré le 28 janvier 2012 à <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm>

Leclerc, J. (s.d.). Histoire du français au Québec. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Repéré le 25 juillet 2012 à <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histfrnqc.htm>

Ministère des Affaires Etrangères. *Site du Ministère des Affaires Etrangères*. Repéré le 01 août 2012 à <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/pologne/presentation-de-la-pologne/>

Ministère de l'éducation nationale. *Site du Ministère de l'éducation nationale*. Consulté le 17 août 2012 à <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html#les-lois-plus-anciennes>

Monarchie belge. *Site de la Monarchie belge*. Consulté le 25 juillet 2012 à <http://www.monarchie.be/fr/node/191>

ONU. *Site de l'ONU*. Repéré le 01 août 2012 à <http://www.un.org/fr/members/index.shtml#p>

PROF-EUROPE. *Site de PROF-EUROPE*. Repéré le 01 août 2012 à <http://prof-europe-pol.fipf.org/category/newsletter/commission-de-leurope-centrale-et-orientale/association-des-professeurs-de-fra-7>

République de Pologne. Portail officiel de promotion de la République de Pologne. Repéré le 01 août 2012 à <http://fr.poland.gov.pl/Syst%C3%A8me,d%E2%80%99enseignement,6406.html>

United States Holocaust Memorial Museum. *Site du United States Holocaust Memorial Museum*. Repéré le 01 août 2012 à <http://www.ushmm.org/wlc/fr/article.php?ModuleId=29>

Autres sources utilisées pour le projet

Ouvrages

Carton, F., Rossi, M., Autesserre, D. & P.Léon. (1983). *Les accents des Français*. Paris : HACHETTE Français Langue Etrangère, collection « De bouche à oreille ». <http://accentsdefrance.free.fr/>

Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Benchefra, Y. & Queffelec, A. (2002). *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie.

Piron, M. (1978). Le français de Belgique. In A. Valdman (Ed.), *Le français hors de France* (pp. 201-218). Paris : Honoré Champion.

Sitographie

<http://afrique.arte.tv/>

<http://www.dailymotion.com/fr>

<http://www.france24.com/fr/>

Leclerc, J. (s.d.). Congo-Kinshasa. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Repéré le 27 février 2012 à <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/czaire.htm>

Petit lexique kinois. (s.d.). Repéré le 27 février 2012 à <http://www.congonline.com/Tourisme/lexiquek.htm>

<http://www.swissworld.org/fr>

<http://www.youtube.com/>

Table des annexes

Annexe 1 Carte de l'Acadie en 1631 et carte des parles du Québec	103
Annexe 2 Projet.....	104
Annexe 3 Questionnaires	153

Annexe 1
Carte de l'Acadie en 1631 et carte des parles du Québec



Annexe 2 Projet

Lucille Chemin

A) Fiches enseignant

Cours-Atelier

Découvrir les variétés du français

Fiche enseignant

Séquence introductive

La Francophonie, la Suisse, le Québec, la Belgique, l'Algérie et la République Démocratique du Congo : initiation aux accents

Objectifs de la séquence :

- mettre en contexte le projet
- faire découvrir la Francophonie
- montrer la place de la langue française dans le monde
- ancrer la place de la langue française dans le monde
- faire découvrir différents locuteurs francophones
- faire découvrir différents accents francophones
- faire découvrir d'autres pays francophones

NB : Les cours sont conçus pour une durée de 1h30. (2x45 minutes)

Cours introductif sur la Francophonie et les accents francophones

- Objectifs du cours** :
- faire découvrir la Francophonie
 - montrer la place de la langue française dans le monde
 - ancrer la place de la langue française dans le monde
 - faire découvrir différents locuteurs francophones
 - sensibiliser de manière générale aux accents francophones

- Matériel** :
- PowerPoint sur la Francophonie
 - Internet

Pour débiter cette séance d'introduction, il est préférable de présenter la Francophonie aux élèves, afin d'éliminer les clichés fréquents qui affirment que le français n'est parlé qu'en France ou bien que peu de personnes parlent français dans le monde ou encore que c'est une langue inutile à apprendre, etc. Ainsi, l'idée-même du projet est justifiée envers les élèves.

La présentation de la Francophonie devrait débiter par la question « pourquoi apprendre le français ? » Par groupes de deux ou trois, les élèves réfléchissent à des arguments pendant deux minutes, dans le but de convaincre d'autres personnes d'apprendre le français. Ensuite, chaque groupe se choisit un porte-parole, qui rend compte de la réflexion. Cette activité préliminaire, d'une durée de 15 à 20 minutes en tout, permet au professeur de se rendre compte des motivations des élèves dans l'apprentissage du français, mais également de leurs préjugés, des stéréotypes qu'ils ont. De la même manière, les élèves sont ainsi invités à réfléchir à leurs motivations, puisqu'ils sont supposés convaincre des personnes fictives.

Ensuite, l'enseignant présente la Francophonie, à l'aide de chiffres et de cartes, comme l'exemple sur CD, pendant 10 minutes tout au plus.

Puis, afin d'illustrer en profondeur cette présentation chiffrée, il passe la vidéo de 4 minutes sur les accents de la Francophonie :

http://www.dailymotion.com/video/xaphf7_les-accent-de-la-francophonie_fun

Au préalable, le professeur expliquera que la vidéo traite de différents accents francophones. Il conviendra de préciser que tous les accents ne sont pas représentés, mais A l'issue de cette première diffusion, les élèves sont questionnés sur leurs ressentis, ce qui les a interpellés, surpris, ce qu'ils remarquent.

L'enseignant leur demande également :

- Quelle question a été posée aux protagonistes ?
- Quels accents étaient les plus faciles à déchiffrer ?
- Quels accents étaient les plus difficiles à déchiffrer ?

Les étudiants, qui ne sont pas forcément capables de nommer les accents, peuvent simplement décrire le natif et l'enseignant peut les aider à deviner de quel pays provient le natif en question. La vidéo est repassée autant de fois que nécessaire, afin de les guider dans cette tâche.

La durée peut varier de 10 à 20 minutes, selon le temps qu'il reste et si une petite discussion s'engage.

A l'issue du premier cours, l'enseignant transmet le lien de la vidéo aux apprenants, afin qu'ils puissent la visionner chez eux à leur rythme et autant de fois qu'ils le souhaitent.

Le cours suivant, le professeur vient avec la transcription de quelques parties pertinentes de la vidéo, afin de pouvoir travailler dessus avec les élèves. Les transcriptions comportent la ponctuation, afin de faciliter la compréhension de apprenants.

La première activité consiste à faire écouter différents extraits de la vidéos, sans distribuer les transcription, afin d'observer comment les apprenants fonctionnent face à des accents inconnus.

Le premier extrait ([01:19 – 01:25]) est diffusé une première fois, puis l'enseignement demande ensuite aux apprenants :

- Qu'avez-vous compris ?

- Qu'avez-vous entendu en ce qui concerne l'accent, la manière de prononcer ?

L'extrait est repassé plusieurs fois.

[01:19 – 01:25] : « T'as compris, [incompréhensible] ? T'as compris, ma copine ? Ca, ce sont les... les Ivoiriens qui parlent comme ça, ils aiment « mettre le nez ». » (accent ivoirien)

Le travail sur les extrait suivants est mené de la même manière.

Extrait 2 [01:36 – 01:40] : « Je mange...je mange de la banane. Ca, c'est typiquement camerounais. » (accent camerounais)

Extrait 3 [02:13 – 02:16] : « Les « nains à pompons »... Ca, c'est français. » (accent québécois)

Extrait 4 [02:16 – 02:21] : « - On va te « lâcher un wak ». Un « wak ».

- Ca veut dire ?

- On va t'appeler, ouais. » (accent québécois)

Extrait 5 [02:21 – 02:25] : « « On va « se faire une beach » ? Ca veut dire « on va boire un coup ? » » (accent bruxellois)

L'activité suivante consiste à distribuer les transcriptions, puis à repasser les extraits en s'arrêtant systématiquement, pour donner des explications sur le lexique, la morpho-syntaxe et l'accent.

Cours introductif sur la Suisse

Objectifs du cours : - faire découvrir la Suisse

- sensibiliser les apprenants aux accents suisses

Matériel : - Internet

Pour débiter ce cours, l'enseignant introduit brièvement la Suisse en demandant d'abord aux étudiants de situer le pays en énumérant les pays voisins, par exemple ; puis les interroge sur les langues officielles. (français, suisse allemand, italien, rhéto-romanche) Il peut également évoquer le nombre d'habitants, le nombre de locuteurs francophones, puis

préciser que le pays est découpé en cantons. Cette partie introductive peut être abordée de manière libre, en fonction de ce que l'enseignant souhaite évoquer.

Le professeur projette ensuite la carte interactive suivante :

http://www.swissworld.org/fr/switzerland/ressources/animations/langues_et_dialectes/

A l'aide de cette carte, il situe la partie germanophone, dans le but de montrer la place importante de cette langue, ce qui constitue également un premier repère, pour que les étudiants essayent de placer la partie francophone. L'enseignant demande ensuite de faire pareil avec les parties italophone et rhéto-romanophone.

Après cela, les étudiants doivent chercher par groupes de trois des informations concernant le rhéto-romanche. Dix minutes environ.

- Où parle-t-on cette langue ? (En Suisse et en Italie)
- Combien y a-t-il d'interlocuteurs ? (40 000 en Italie et 20 000 en Suisse)
- Dans quel canton est-elle parlée ? (Essentiellement dans le canton des Grisons)
- D'où vient-elle ? (Du néo-latin)
- Quelle est sa graphie ? (Allemand, italien et latin)

Cette recherche leur permet de se familiariser avec le pays et avec une langue officielle souvent oubliée. De plus, cela permet d'insister sur le fait que l'on ne parle pas suisse en Suisse, une réponse fréquemment entendue de la part de francisants peu accoutumés à la Francophonie. Il est également possible d'aborder la nourriture, notamment lors de l'évocation du canton des Grisons, d'où provient cette viande séchée nommée « viande des Grisons ». L'enseignant peut utiliser Internet pour montrer des photos, ce qui facilitera la découverte.

Ensuite, le professeur montre de nouveau la partie francophone sur la carte et donne une explication à propos des villes qui y figurent. Il peut simplement dire que Biel/Bienne appartient au canton de Berne et le nom de la ville révèle le bilinguisme allemand-français de ce canton ; que Neuchâtel appartient au canton francophone du même nom, tout comme Fribourg, dont le canton est bilingue français-allemand et que Lausanne appartient au canton de Vaud, qui est francophone.

Cette explication est utile, car le bilinguisme des cantons de Berne et de Fribourg a une influence sur l'accent, même légère.

L'enseignant demande aux apprenants de lire ensemble la phrase « on va se reposer un peu sous ce cerisier, puis la leur faire noter. Ils doivent ensuite la prononcer à tour de rôle, puis écouter la phrase prononcée par une native française, originaire d'Isère, en Rhône-Alpes, un détail qu'il convient de leur préciser.

Le professeur repasse deux fois chaque enregistrement correspondant aux villes suisses, puis celui de la Française et demande aux étudiants :

- Selon vous, quel accent vous semble être le plus éloigné de celui de la Française ?

Ils doivent tenter de décrire les phénomènes, sans nécessairement passer par le métalangage. L'enseignant peut les guider en leur demandant d'observer les voyelles finales, les voyelles nasales, l'intonation, etc.

Cette activité permet aux étudiants de comprendre qu'il n'y a pas un accent suisse, mais des accents suisses et, ainsi, de mieux les connaître.

Comme travail, les étudiants s'exerceront à prononcer la phrase correctement et rapidement et pourront, s'ils le souhaitent, poursuivre leurs recherches sur la Suisse, pour élargir leurs connaissances.

Cours introductif sur la Belgique

Objectifs du cours :

- faire découvrir la Belgique
- sensibiliser les apprenants aux deux principaux accents belges

Matériel :

- Internet
- feuille de route

Vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=1AqYSJmDzk0>

Pour l'activité de compréhension orale, l'enseignant distribue le questionnaire aux apprenants et passe la vidéo une à deux fois sans le son. La vidéo sera idéalement projetée sur un écran blanc, à l'aide d'un rétroprojecteur.

Ensuite, les élèves doivent répondre aux questions de la partie compréhension globale. Environ 5 minutes, puis l'enseignant fait une mise en commun.

Pour la partie compréhension détaillée, il forme des groupes de deux ou trois élèves. L'activité 1 consiste à regarder la vidéo avec le son, afin de compléter le texte à trous.

Environ 5 à 10 minutes.

Puis le professeur interroge les groupes, afin que les apprenants puissent compléter et/ou corriger leurs réponses, pour pouvoir faire les activités suivantes.

Les corrections doivent se faire dans une autre couleur, en particulier si le professeur souhaite ramasser les feuilles pour vérifier le niveau de compréhension de ses élèves.

Dans l'activité 2, les élèves doivent ensuite tenter d'expliquer les mots ou les expressions en bleu en fonction de la vidéo. Le but de l'activité est de réfléchir à la langue et à ses variétés. Donc, si les apprenants n'arrivent pas à répondre à une question à l'aide de la vidéo, qu'ils essaient de le faire d'après leur ressenti ou bien qu'ils laissent un blanc.

Environ 5 à 10 minutes.

Lors de l'activité 3, les élèves doivent vérifier leurs réponses à l'activité précédente sur Internet, à l'aide des liens fournis sur la feuille de route.

Environ 5 minutes.

La correction se fait en classe.

La dernière activité, consistant à essayer de repérer qui sont représentés sur les statues, peut se faire avec l'ensemble-classe.

Cela qui peut donner lieu à toutes sortes de discussion, aussi bien sur la Belgique en elle-même, découpée en provinces comme le Canada, que sur les personnages ou encore sur le message de la vidéo.

L'enseignant peut également leur demander s'ils ont compris le jeu de mot fait avec le nom de la ville Alleur et être à l'heure et également le jeu de mots fait avec Koekelberg, que le Liégeois prononce difficilement et qui devient Koeke [kuk], et couque, un biscuit.

Environ 15 à 20 minutes.

A l'issue du cours, l'enseignant leur demande de chercher l'équivalent des belgicisms en français de France et de rapporter le questionnaire complété au prochain cours.

Cours introductif sur le Québec

Objectifs du cours :

- faire découvrir le Québec
- sensibiliser les apprenants à différents accents québécois

Matériel :

- Internet
- feuille de route

Vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=16OJSYAaBxU>

L'enseignant fournit le lien de la vidéo aux élèves.

Il leur demande de la visionner une fois sans le son et de repérer :

- le type de document dont il s'agit (extrait de film, documentaire, interview, publicité, bande-annonce, reportage)
- le nombre de personnes qui apparaissent
- si ce sont des hommes et/ou des femmes
- qui sont ces personnes
- le thème de la vidéo

Environ 5 minutes.

Ensuite, la vidéo est repassée et arrêtée chaque fois que le cadre change, pour permettre aux apprenants de compléter leurs réponses.

Ensuite, il y a une mise en commun, les élèves sont invités à faire des suppositions concernant les personnes, ainsi que le thème de la vidéo, s'ils n'ont pas réussi à le repérer. Puis l'enseignant pose une nouvelle série de questions, afin de préparer le nouveau visionnage, avec son cette fois-ci.

- D'où viennent les personnes ?
- Y a-t-il un ou plusieurs accents dans cette vidéo ?
- Quel est le mot que vous entendez plusieurs fois ?
- Que signifie-t-il ?
- De quoi parle la vidéo ?

Les élèves, par groupes de deux ou trois, discutent après avoir regardé la vidéo.

Environ 5 minutes.

Après la mise en commun, les apprenants regardent à nouveau la vidéo avec le son et essaient de repérer les spécificités des intonations, du lexique, de la morpho-syntaxe ; ce qui les surprend vis-à-vis du français qu'ils connaissent et ont appris.

L'enseignant leur donne 10 minutes pour réunir les informations, ils peuvent regarder la vidéo autant de fois qu'ils le souhaitent pour cela.

A l'issue de ces 10 minutes, une nouvelle mise en commun a lieu, qui peut engendrer une petite discussion sur les spécificités de la Province du Québec, qui est découpée en régions et la publicité fait ainsi découvrir l'accent de quelques régions du Québec. Cela permettra de contribuer à la découverte du Canada, qui est donc découpé en provinces, par contraste avec la Suisse, où l'on parle de cantons. Ou encore sur le fait qu'il existe différents accents au sein d'un même pays, d'une même province, ce qui a été déjà abordé avec la Suisse et la Belgique. Cela peut permettre aux élèves de prendre conscience qu'il n'y a véritablement pas un accent-type ; ce qu'ils peuvent également mettre en parallèle avec leur langue maternelle. Environ 10 minutes.

Cours introductif sur l'Algérie

Objectifs du cours :

- faire découvrir l'Algérie
- sensibiliser aux spécificités d'un accent algérien
- sensibiliser à une partie importante de l'histoire du pays

Matériel :

- Internet
- feuille de route

Vidéo : <http://www.france24.com/fr/20120413-algeriens-retiennent-ex-president-ahmed-ben-bella-deces-enterrement-independance-algerie>

L'enseignant projettera la vidéo sur écran blanc.

Il leur distribuera la feuille de route dans laquelle il est demandé aux apprenants de repérer :

- le type de document dont il s'agit
(extrait de film, documentaire, interview, publicité, bande-annonce, reportage)
- le nombre de personnes qui apparaissent
- si ce sont des hommes et/ou des femmes
- le thème de la vidéo

Il leur sera aussi demandé de supputer sur la nationalité.

Environ 3 minutes. Individuel.

La seconde partie de l'activité visera à vérifier les réponses et les hypothèses des apprenants. Pour cela, l'enseignant passera la vidéo avec son, une à trois fois selon les besoins. La correction se fera dans une autre couleur, puis l'enseignant ramassera les feuilles. 5 à 7 minutes.

La deuxième activité sera une petite conversation lancée par les questions suivantes :

- Qui est l'homme dont parle la vidéo ? Est-ce un artiste ? Un écrivain ? Un cinéaste ? etc.
- Qu'a-t-il fait pour le pays ?
- Que s'est-il ensuite passé ?

Environ 10 minutes. Ensemble classe.

La troisième activité sera un travail sur la transcription de courtes réactions extraites de la vidéo. (00:14 à 00:23 et 00:54 à 01:13) Les élèves liront les transcriptions distribuées, devront écouter et noter les intonations spécifiques dénotant par rapport au français qu'ils apprennent.

Ensuite, ils décriront ce qui les surprend.

Environ 10 minutes. Individuel.

Cours introductif sur la République Démocratique du Congo (RDC)

Objectifs du cours :

- faire découvrir la RDC
- sensibiliser les apprenants à un accent de la RDC
- sensibiliser à l'histoire du pays

Matériel :

- Internet
- feuille de route

Vidéo : <http://afrique.arte.tv/blog/?cat=32> => « A l'Institut National des Arts (INA) »

L'enseignant projettera sans son la vidéo sur écran blanc jusqu'à 02:02 minutes.
Il leur distribuera la feuille de route dans laquelle il est demandé aux apprenants de repérer :

- le type de document dont il s'agit
(extrait de film, documentaire, interview, publicité, bande-annonce, reportage)
- le nombre de personnes qui apparaissent
- si ce sont des hommes et/ou des femmes
- leur nationalité
- le thème de la vidéo

Il leur est également demandé d'imaginer ce que raconte la personne durant presque tout l'extrait. L'enseignant les guidera à l'aide de questions comme : est-ce une leçon de musique ? Pourquoi ? Que fait-il ?

Ils feront des hypothèses sous forme de remue-méninge.

Environ 5 minutes. Individuel.

Ensuite, l'activité suivante consistera à vérifier ensemble les hypothèses en visionnant la vidéo avec son une à trois fois, selon les besoins des élèves. Ils corrigeront dans une autre couleur, puis le professeur ramassera les feuilles. 5 à 10 minutes. Ensemble classe.

La troisième activité consistera, dans un premier temps, à distribuer la transcription du passage allant de 00:41 à 02:02 et à leur demander d'en prendre connaissance. Les apprenants devront attentivement écouter l'extrait en question et souligner en bleu les spécificités phonétiques qu'ils entendent, par rapport au français qu'ils apprennent.

Ils traceront aussi une croix bleue en dessous des syllabes fortement accentuées.

Ils souligneront en rouge le lexique et la syntaxe qui les surprend.

Dans un second temps, les apprenants décriront ce qui les surprend.

Dans un dernier temps, ils noteront les phénomènes qui relèvent de l'oralité.

Environ 10 minutes. Individuel.

La dernière activité consistera à demander aux élèves pour quelle raison le jeune homme parle d'aller en Belgique. L'enseignant expliquera que la RDC est, non pas une ancienne colonie française, mais une ancienne colonie belge, qui a obtenu son indépendance le 30 juin 1960, après avoir été le « Congo belge », depuis 1908.

Cette information importante pour la connaissance de ce pays a également pour objectif d'enrayer un cliché, qui veut que seuls les Français ont colonisé le continent africain.

Environ 5 à 10 minutes. Ensemble classe.

Activité finale sur le lexique francophone

Objectifs du cours : - sensibiliser les apprenants aux spécificités lexicales francophones
- faire découvrir le lexique des pays étudiés

Matériel : - feuille de route

Pour clore cette séquence introductive, l'enseignant invitera les apprenants à lire une liste de vocabulaire, classée en fonction des pays auxquels ils ont été sensibilisés durant cette séquence. Ils devront rechercher, sur Internet, l'équivalent des mots en français de France. Environ 15 minutes, en petits groupes.

Séquence d'approfondissement

Objectifs de la séquence : - approfondir les pays introduits précédemment
- approfondir le lexique francophone
- faire découvrir d'autres cultures francophones

NB : Les cours sont en principe conçus pour une durée de 1h30. (2x45 minutes)

Cours sur le Québec

Objectifs du cours : - approfondir la découverte du Québec
- travailler le lexique en contexte
- présenter un peu de culture québécoise
- sensibiliser aux rapports entre Québécois et Français
- sensibiliser aux stéréotypes

Matériel : - Feuille de route
- Fichier son de la chanson « Les maudits Français » de Lynda

Lemay

Le professeur introduira le cours en rappelant que le Canada est divisé en province et que chaque province, comme le Québec, est divisée en régions, elles-mêmes divisées en municipalités. Il évoquera les langues officielles du pays, à savoir l'anglais et le français, ce qui est important pour les activités. Il présentera brièvement Lynda Lemay, qui est une chanteuse née en 1966, à Portneuf, une municipalité régionale de Comté, dans la région administrative de la Capitale-Nationale, située à une cinquantaine de kilomètres de la ville de Québec.

Pour la première activité, celle de compréhension globale, la chanson est diffusée une première fois d'une traite. Les étudiants doivent répondre par écrit à la question suivante :

« Quel est le thème de la chanson ? »

Environ 5 minutes. Individuel.

La correction se fait en classe.

La deuxième activité, portant sur la compréhension détaillée, demande aux apprenants de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce que vous entendez et qui vous surprend ? ». L'enseignant passe au préalable la chanson une deuxième fois et distribue la feuille de route.

Environ 5 minutes. Individuel.

La troisième activité consiste en un texte à trous. L'enseignant diffuse une troisième fois d'une traite, puis en s'arrêtant ponctuellement pour permettre aux étudiants de compléter leurs réponses d'une autre couleur.

Environ 10 minutes. Petits groupes de deux ou trois.

La correction se fait en classe, l'enseignant donne quelques explications à propos de certains mots.

La quatrième activité consiste en une recherche d'expressions. Les élèves doivent deviner le sens des mots québécois en français de France selon leur intuition. Le professeur peut leur conseiller de s'aider d'autres langues qu'ils connaissent, notamment de l'anglais ; des racines des mots, etc.

Environ 15 minutes. Petits groupes de deux ou trois.

La correction se fait en classe, puis le corrigé est distribué aux apprenants.

La cinquième activité permet aux étudiants de réfléchir, par écrit, aux spécificités du français québécois par rapport aux français qu'ils connaissent et apprennent.

5 à 10 minutes. Individuel.

La dernière activité est une petite discussion sur la chanson et son sens, sur les différences entre le français québécois et celui de France. L'enseignant leur demande également d'écrire les clichés sur les Québécois et les Français qui apparaissent dans la chanson., ce qui engendre ensuite une seconde discussion.

30 à 45 minutes. Ensemble classe.

Cours sur la Suisse

Objectifs du cours : - approfondir la découverte de la Suisse

- travailler le lexique en contexte

- présenter un peu de culture suisse

Matériel : - Feuille de route

N.B. : Ce cours est conçu sans l'audio de la chanson. Il est toutefois possible de l'utiliser.

Pour la première activité, l'enseignant distribue le texte de la chanson de Sarcloret, intitulée « la gonflée », dont les strophes ont été mélangées et numérotées. Les apprenants doivent remettre les strophes dans l'ordre. Le professeur les dirige en leur conseillant de repérer d'abord le début et la fin de l'histoire, puis de bien observer les autres strophes pour s'aider.

Environ 20 minutes. Petits groupes de deux ou trois.

La correction se fait en classe.

La deuxième activité consiste en une compréhension globale portant sur le nombre de personnes, le lieu où se déroule la scène et le thème de la chanson.

Environ 15 minutes. Individuel.

La correction se fait en classe.

La troisième activité porte sur la compréhension détaillée, les apprenants devant repérer le nom des personnages, ce qu'ils font, le sujet de leur conversation et dans quel pays se passe la scène.

Environ 15 minutes. Individuel.

La correction se fait en classe.

La quatrième activité consiste à trouver l'équivalent en français de France standard des mots en gras.

15 à 20 minutes. Individuel.

Le corrigé sera distribué.

Le professeur donnera également des explications sur du vocabulaire et des noms de lieux.

Cours sur la RDC

Objectifs du cours : - approfondir la découverte de la RDC
- travailler l'histoire du pays en contexte
- présenter un peu de culture congolaise

Matériel : - Internet
- Rétroprojecteur
- Feuille de route

Vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=KeAE4limDk8>

La vidéo, qui dure presque 7 minutes, est diffusée aux étudiants.

Comme première activité, celle de compréhension globale, il leur est demandé de répondre par écrit à la question suivante : « Quel est le thème de la chanson ? »

L'enseignant les guide en leur suggérant de s'aider de la vidéo pour répondre à la question.

Par exemple, il leur demande :

- Quels sont les lieux que vous voyez ?
- Quelles sont les personnes que vous voyez ?
- Quelles sont leurs expressions ?
- Quelles sont leurs actions ?

etc.

10 à 15 minutes. Individuel.

La deuxième activité, celle de compréhension détaillée, porte sur le nombre de langue(s) qui apparaissent dans la chanson et à tenter de les nommer. Le but est de voir si les apprenants ont quelques connaissances sur la RDC et s'ils se souviennent également du cours introductif.

La dernière question porte sur le pays dont provient la chanson. Les étudiants doivent citer le texte de la chanson, entre temps distribué par l'enseignant, pour justifier leur réponse.

10 à 15 minutes. Individuel.

La dernière activité est en réalité un petit cours sur l'histoire du pays. L'enseignant distribue la chronologie et la commente à l'aide de la sienne, annotée. Il donne également des informations à propos de l'artiste Papa Wemba.

Ensuite, il lance une petite discussion avec la question suivante : « En quoi la politique/l'histoire d'un pays influence la politique linguistique ? Quelle place a-t-elle ? » 40 à 50 minutes. Ensemble classe.

N.B. : Les cours de ce projet ayant été conçus semaine après semaine, ceux portant sur l'Algérie et la Belgique n'ont pu être créés, le semestre s'étant terminé avant.

Cours de découverte

Objectifs du cours : - découvrir l'histoire de la langue française en France
- comprendre son évolution
- découvrir quelques accents régionaux
- faire réfléchir sur les notions de norme et d'erreur

Matériel : - Rétroprojecteur
- PowerPoint sur l'histoire de la langue française
- Chronologie de l'histoire de la langue française
- Fichiers sons de quelques accents régionaux

L'enseignant met en place le PowerPoint, puis distribue la chronologie aux apprenants. Il fait ensuite le cours, à l'aide du PowerPoint et de sa chronologie.

Ensuite, il les questionne sur la notion de norme :

- Que pensez-vous du fait que l'on ait voulu imposer à tout prix une langue unique ?
- La disparition des patois vous surprend-elle ou vous choque-t-elle ? Pourquoi ?
- Par rapport à votre pays, qu'est-ce qui est différent ?

Ensuite, il interroge les apprenants, afin qu'ils situent les régions et les départements suivants : l'Alsace, la Bretagne, la Corse, la Bourgogne, la Lorraine et le Jura.

Après cela, les quatre fichiers sons préalablement mentionnés sont passés une première fois à la suite. Le professeur demande auparavant aux étudiants de repérer ce qui les surprend, ce qu'ils remarquent.

Il repasse les quatre fichiers et répète ses questions, afin d'obtenir des réponses plus complètes.

Puis les deux fichiers sons de la Lorraine sont diffusés, l'un après l'autre. Le professeur leur demande d'expliquer en quoi les deux accents différents, avant de les passer à nouveau.

Même démarche pour les deux accents du Jura.

B) Feuilles de route

Lucille Chemin

Feuilles de route des apprenants

Cours 1 : la Francophonie et les accents du français

LC

Transcription de la vidéo sur les accents de la Francophonie

[01:19 – 01:25] « T’as compris, [incompréhensible] ? T’as compris, ma copine ? Ca, ce sont les... les Ivoiriens qui parlent comme ça, ils aiment mettre le nez. »

[...]

[01:36 – 01:40] « Je mange... je mange de la banane. Ca, c’est typiquement camerounais. »

[02:13 – 02:16] « « Les nains à pompons »... Ca, c’est français. »

[...]

[02:17 – 02:21] « - On va te « lâcher un ouac ». Un « ouac ».
- Ca veut dire ?
- On va t’appeler, ouais. »

[...]

[02:22 – 02:25] « On va « s’faire une beach » ? Ca veut dire « on va boire un coup ». »

Cours 3 : Introduction à la Belgique

LC

Questionnaire de compréhension orale

I) Compréhension globale

Activité 1 : Regardez la vidéo et répondez aux questions.

- De quel type de document s'agit-il ?
 - a) d'un extrait de film
 - b) d'un documentaire
 - c) d'une interview
 - d) d'une publicité
 - e) d'une bande-annonce
 - f) d'un reportage
- Combien y a-t-il de personnes et quel métier exercent-elles ?
- Où sont ces personnes et que font-elles ?
- D'où viennent-elles précisément ?

II) Compréhension détaillée

Activité 1 : Texte à trous.

Ecoutez la vidéo et remplissez les blancs dans la transcription.

- « - Hé, t'as pas une _____ ? »
« - Nan, j'ai pas de _____. »
« - Dans ta bouche, c'est quoi, là ? »
« - C'est pas une _____. Ah... une _____ ! »
« - Elle est tombée ! »
« - Ah ben, j'en ai plus ! »
« - Bah, donne-moi autre chose ! »
« - Y me reste un _____ ! »
« - Tu t'fous de moi ? C'est pas un _____, c'est un _____ ! »
« - Ça, c'est un _____, ça ! »
« - Ah ouais ? Un _____, c'est quoi ? »
« - C'est une _____. »
« - T'as déjà fait des bulles avec un _____, toi ? »
« - Un _____, c'est quoi ? C'est une _____, peut-être ? »
« - C'est pas une _____, c'est le plat ! »
« - Mais c'est toi qui _____, fieu ! Et tu viens d'où ? »
« - Je viens d'_____, moi. »
« - _____ ? Ca m'étonne pas, t'y es jamais... »

« - Quoi ça ? »
 « - ... à l'heure ! »
 « - Et toi, tu viens d'où, toi ? »
 « - Moi ? Moi, je viens de _____ ! »
 « - De _____... quoi ? »
 « - _____ ! »
 « - Ah ouais... »
 « - Hé, _____, c'est pas un biscuit, ça, peut-être ? »
 « - Non, peut-être ! »
 « - Hé ! »
 « - Oh, _____ ! »
 « - Oh, c'est _____, dis ! »
 « - To... ? »

Activité 2 : Définitions.

Expliquez le sens des mots soulignés en bleu.

Attention, un même mot peut avoir des sens différents !

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Activité 3 : Recherches lexicales sur Internet.

Consultez en ligne les lexiques suivants pour vérifier vos réponses.

- <http://didiertougard.blogspot.com/2011/10/petit-dictionnaire-belge-les.html>

- <http://users.tvcablenet.be/personal/tvcn28599/belge/belgicisms.html>

- <http://projetbabel.org/forum/viewtopic.php?t=1935>

Et Google Images aussi !

Activité 4 : Question subsidiaire.

Pouvez-vous nommer le nom des personnages représentés sur les statues ?

Cours 4 : Introduction au Québec

Activité 1 : Compréhension globale

Après avoir visionné la vidéo sans son, répondez seuls aux questions suivantes.

- De quel type de document s'agit-il ?

- a) un documentaire
- b) une interview
- c) une bande-annonce
- d) un reportage
- e) un extrait de film
- f) une publicité

- Combien de personnes apparaissent dans cette vidéo ?

- Ces personnes sont-elles :

- a) des hommes
- b) des femmes
- c) les deux

- Qui sont ces personnes ? (âge, profession, etc.)

- Quel est le thème de la vidéo ?

- a) présentation d'un pays
- b) présentation d'un produit
- c) présentation d'un métier
- d) les bienfaits d'une nourriture saine

Activité 2 : Compréhension détaillée

Après avoir visionné la vidéo avec son, répondez par groupes de deux ou trois aux questions suivantes.

- D'où viennent ces personnes ?
- Y a-t-il un ou plusieurs accents dans cette vidéo ?
- Quel est le mot que vous entendez plusieurs fois ?
- Que signifie-t-il ?
- Quel est l'objectif de la vidéo ?

Activité 3 : Compréhension détaillée

Après avoir visionné la vidéo avec son, notez ce que vous avez repéré concernant :

- les spécificités des intonations :
- les spécificités du lexique :
- les spécificités morpho-syntaxiques :
- ce qui vous surprend vis-à-vis du français que vous connaissez et que vous avez appris :

Cours 5 : Introduction à l'Algérie

Activité 1 : Compréhension globale

Répondez individuellement aux questions suivantes, après avoir regardé la vidéo sans son. Ensuite, vous corrigerez vos réponses dans une autre couleur.

- De quel type de document s'agit-il ?
 - a) un reportage
 - b) un extrait de film
 - c) un extrait du journal télévisé
 - d) un extrait de documentaire
 - e) une interview
- Qui sont les personnes que vous voyez à l'écran ?
- Où les voit-on ?
- Quelle est leur nationalité ?
- Quel est le thème de la vidéo ?

Activité 3 : Repérage

Ecoutez les extraits transcrits, puis indiquez les intonations qui diffèrent, par rapport au français que vous connaissez.

« C'est une tristesse totale. C'est une grosse perte. C'est, c'est, c'est l'un des derniers héros qui nous, qui nous reste. »

« - Ah, c'est une grande perte !

- Pourquoi ?

- C'est, si on peut le comparer, c'est un peu le père de la révolution algérienne, il faut pas l'oublier. Et surtout qu'on a outrepassé nos droits en l'envoyant, heu, pendant dix-sept ans au bagne, enfin, hein. Et, pour moi, c'est un grand homme. »

Décrivez ce qui vous surprend de manière générale dans ces manières de parler, toujours par rapport au français que vous connaissez et apprenez.

Cours 6 : Introduction à la RDC

Activité 1 : Compréhension globale

Seuls, répondez aux questions suivantes, après avoir regardé la vidéo sans son.

- De quel type de document s'agit-il ?
 - a) un extrait du journal télévisé
 - b) une interview
 - c) un extrait de documentaire
 - d) un reportage
 - e) un extrait de film
- Combien de personnes apparaissent sur la vidéo ? Où se trouvent-elles ?
- Qui sont ces personnes ?
- Quelle est leur nationalité ? Que font-elles là-bas ?
- Quel est le thème de la vidéo ?
- Imaginez ce que raconte le jeune homme qui est presque omniprésent dans la vidéo, en fonction de ce que vous voyez.

Activité 3 : Repérage

Ecoutez l'extrait transcrit, puis soulignez en bleu les spécificités phonétiques que vous entendez. Soulignez en rouge le lexique et la syntaxe qui vous surprend.

« Maintenant, nous sommes à l'atelier de réparation des instruments de musique, à l'Institut National des Arts. Venez visiter à l'intérieur.

- Bonjour, pourriez-vous vous présenter ?

- Je m'appelle Reagan. Je suis tout d'abord étudiant à l'INA.

- Oui.

- Je suis étudiant en musique, dans la classe des saxophones.

- Oui.

- Et dans un atelier avec Music Fund, ici, à Kinshasa. J'ai été sélectionné pour, heu, bénéficier d'un peu de formation sur la réparation d'instruments à vent. Nous réparons les instruments à vent et y a, y a Serge qui est chargé des instruments à cordes. Avec Music Fund, je vais pouvoir obtenir une bourse, pour aller chez un luthier en Europe, je sais pas si ce sera en France ou en Belgique, pendant un an pour perfectionner, je compte, moi, heu, une fois appris là-bas ; puisque, il faut dire que nous sommes un des premiers luthiers de Kinshasa. Je sais pas si y en a d'autres, mais de manière, en tout cas, partenaires de l'INA, nous sommes les tout premiers. Pour moi, je crois que, heu, à mon retour, où je vais pouvoir initier d'autres luthiers afin que l'INA puisse compter deux, trois, je sais pas, pourquoi pas cinq réparateurs d'instruments à vent ? Donc, moi, je compte vraiment l'élargir dans ce sens-là. »

A présent, faites une liste des mots/expressions, dont la prononciation est différente du français que vous connaissez et apprenez.

Notez les phénomènes de l'oralité.

Activité de fin de séquence introductive

LC

Activité finale : Lexique francophone

Observez la liste de vocabulaire suivante. Recherchez l'équivalent en français de France, à l'aide d'Internet.

Québec : un traversier =

magasiner =

une fin de semaine =

une chaussette =

un bas =

Suisse : un gymnase =

une imperdable =

un linge =

un costume de bain =

Belgique : savoir =

une farde =

un légumier =

un bourgmestre =

Algérie : le rasage =

le parcage =

la capabilité =

une chaînette =

République Démocratique du Congo (RDC) : un débroussailleur =

être griffé =

un lutteur =

mystique =

Activité 3 : Texte à trous « Les maudits Français » de Lynda Lemay

Y parlent avec des mots précis
Puis y prononcent toutes leurs syllabes
À tout bout d'champ, y s' donnent _____
Y passent leurs grandes journées à table

Y ont des menus qu'on comprend pas
Y boivent du vin comme si _____
Y mangent du pain pis (*puis*) du foie gras
En trouvant l'moyen d'pas être gros

Y font des manifs _____
À tous les maudits coins d'rue
Tous les taxis ont des chauffeurs
Qui roulent _____, qui collent au cul

Et quand y parlent de venir chez nous
C'est pour l'hiver _____
Les longues promenades _____
Ou encore _____

Ils ont des tasses minuscules
Et des immenses _____
Y font du vrai café d'adulte
Ils avalent ça en deux _____

On trouve leurs gros bergers allemands
Et leurs petits _____
Sur les _____ des restaurants
Des épicerie, des pharmacies

Y disent qu'y dînent quand y _____
Et y est deux heures quand y _____
Au petit matin, ça sent l'yaourt
Y connaissent pas les _____

En fin d'soirée, c'est plus _____
Magret d'canard ou _____
Tout s'déroule bien jusqu'à c'qu'on goûte
À leur putain de tête de veau

Un bout d'paupière, un bout d'gencive
Un bout d'oreille, un bout d'museau
Pour des _____

De québécois, c'est un peu trop

Puis, y nous prennent pour un _____
Quand on commande un verre de lait
Ou quand on demande : La salle de bain
Est à quelle _____, S.V.P ?

Et quand ils arrivent chez nous
Y s'prennent une _____ et un Kanuk
Se mettent à chercher des igloos
Finissent dans une cabane à sucre
Y _____ sur le coup
Avec nos forêts et nos lacs
Et y s'mettent à parler comme nous
Apprennent à dire : _____

Et bien saoulés au _____
À la Molson et au gros gin
Y s'extasient sur nos ragoûts
D'pattes de cochon et nos plats d' _____

Vu qu'on n'a pas d'fromages qui puent
Y s'accommodent d'un vieux _____
Et y se plaignent pas trop non plus
De notre petit café _____

Quand leur séjour tire à sa fin
Ils ont compris qu'ils ont plus l'droit
De nous appeler les _____
Alors que l'on est québécois
Y disent au revoir, les yeux tout trempés
L' _____ plein les bagages
On réalise qu'on leur ressemble
On leur souhaite bon voyage

On est _____ qu'on donne des becs
Comme si on l'avait toujours fait
Y a comme un _____ dans le Québec
Quand partent les maudits français

Activité 4 : Recherche de vocabulaire

En vous aidant de votre intuition, essayez de définir les mots/expressions suivants.

Des manifs **aux quarts d'heure** :

Des chauffeurs qui roulent **en fous** :

Dîner :

Souper :

Une tuque :

Un Kanuk :

Tomber en amour :

Tabarnak :

Un plat d'**binnes** :

Un petit café **bâtard** :

Etre rendu :

Donner des becs :

Activité 1 : Compréhension globale

Remettez les couplets dans l'ordre pour reconstituer l'histoire.

Sarcloret – La gonflée

A

Le moustachu râcle sa gorge :
- Dis voir... - Quoi ? - J'ai revu Pittet
- Quel Pittet ? - Le petit de Morges
Il déménage à Terittet
- Pas possible ! Pittet, le Jules ?
- Ouais. C'est comme j'te l'dis
- Je croyais qu'il partait pour Bühl
- Non. Ca, c'est Pillichody
- Lequel ? Le caissier d'la Lyre ?
- Non, son cousin, de Champittet
- Mais c'est tout faux, tu viens d'le dire !
Il déménage à Terittet
A ce moment de la soirée
C'est déjà la demi-gonflée !

B

- C'est Pittet, bougre d'imbécile !
Le fourrier d'la Trois-du-Neuf
- Le mari à la grosse Cécile ?
- Mais pas du tout, le Jules est veuf
- J'avais confondu, j'm'excuse
Car à la Trois-du-Sept dans l'temps
Pillichody si je n'm'abuse
A eu été je crois, sergent
- Mais au nom du Ciel
Que vient faire la Trois-du-Sept ?
Que c'est Pittet Jules, fourrier ou militaire
Qui déménage à Territet
A ce moment de la soirée
Voilà les trois quarts de gonflée

C

Mais au sommet de la querelle
Quand les poings se font menaçants
Comme ils ont les jambes en flanelle
Les voilà rassis sur leur banc
On retrinque : "Minuit qui sonne -
Charrette, on est foutu, le train !"
Ils sont pleins comme des bonbonnes
Adieu donc, serrons-nous la main !
- Qui es-tu ? - M'en vais à Bühl

Pillichody, de Champittet
Et toi ? - Moi ? Je suis Pittet Jules
Je déménage à Territet !

D

- C'est possible, mais je répète
Que mon Pillichody à moi
Est sergent à la Trois-du-Sept
Je le vois comme je te vois
Un grand fort, avec des moustaches
- Mais je me fous de ton sergent
Borde-sac ! - Bougre de vache !
Faudrait pas insulter les gens !
- Malhonnête ! - Quoi ? - Malhonnête !
- Redis-le-moi ! - Je le redis
- Je me retiens - Et moi j'répète
Que j'me fous d'Pillichody !
A ce moment de la soirée
C'est vraiment la pleine gonflée !

E

Au fond de la salle enfumée
Ce soir au café des Amis
Ils sont deux, la trogne allumée
Autour d'un cinquième demi
Deux qui discutent et se regardent
Dans le blanc des yeux en trinquant
Dans une odeur de corps de garde
Café, tabac, fondue, vin blanc
Il est tard, le patron somnole
Sur la Julie... - c'est son journal
Eux reboivent et la parole
Leur vient parfois tant bien que mal
A ce moment de la soirée
Ils en sont au quart de gonflée

Activité 2 : Questions de compréhension globale
Répondez aux questions suivantes.

- Combien de personnes y a-t-il ?
- Où se passe la scène ?
- Quel est le thème de la chanson ?

Activité 3 : Compréhension détaillée
Justifiez vos réponses en citant le texte.

- Comment s'appellent les personnages ?

- Que font-ils ?

- De quoi parlent-ils ?

- Dans quel pays se passe la scène ?

Selon vous, quels sont les mots/expressions qui diffèrent du français que vous connaissez et apprenez ?

Activité 4 : Recherche de vocabulaire
Trouvez l'équivalent en français de France standard. Aidez-vous du contexte.

- la gonflée (populaire) :

- « Pillichody, si je n'm'abuse, **a eu été**, je crois, sergent » :

- « Pittet, **le Jules** » :

- **Charrette !** :

Cours 10 : Approfondissement de la RDC

Activité 2 : Compréhension détaillée

Dans combien de langue(s) est chantée la chanson ?

Pouvez-vous les nommer ?

De quel pays provient cette chanson ? (Citez le texte pour justifier votre réponse.)

Papa Wemba – Saï Saï

Na Bruxelles, Référence ya Saki Sharufa,
Ambiance à Gogo, Tout le Monde Saï Saï,
Saï Saï, Saï Saï, on dirait Bonne Année.
Tout les soirs, Saï Saï, Saï Saï, Saï Saï,
On dirait Fêti eh.

Alati kitoko, Malasi na Elamba

...

Ba rendez-vous nioso se na téléphone, entorse partout partout na Paris eh.
To Monana epai ya José Kongolo, To monana na Guy Guy na Beverly, Cité Mont-fleuri
Malou ko Mboka To monana na Reine Aminata Hollywood City.

Allo, Allo savez-vous que, oh oh, ici chez nous l'ambiance est à gogo?
Et Tout le Monde Saï Saï,
Saï Saï, Saï Saï, on dirait Bonne Année.
Tout les soirs, Saï Saï, Saï Saï, Saï Saï,
On dirait Fêti eh.

Kin Service Express Agence ya sûr,

... Zala mayele

Activité 3 : Histoire de la RDC

(source : Jacques Leclerc, Aménagement linguistique dans le monde, « Congo-Kinshasa », dernière mise à jour : 24 juin 2009 : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/czaire.htm>)

- **1885** : Après la Conférence de Berlin, le Roi Léopold II de Belgique entre en possession du pays, qui devient ainsi une colonie belge, nommée « Etat Indépendant du Congo » (EIC)
 - **1908** : Le Roi cède à la Belgique l'EIC, qui devient le « Congo belge ».
 - **1959** : Emeutes à Léopoldville, la capitale, pour l'indépendance.
 - **20 février 1960** : A Bruxelles, ouverture de la Table Ronde qui fixe la date de l'indépendance.
 - **30 juin 1960** : Indépendance du Congo belge, qui se nomme désormais « République du Congo » ou encore « Congo-Léopoldville ». En 1966, Léopoldville est renommée en Kinshasa.
 - **20 juillet 1960** : La province de Katanga fait sécession, jusqu'en 1963.
 - **14 septembre 1960** : Le colonel Joseph-Désiré Mobutu tente un coup d'Etat avec l'aide de la CIA. Guerre civile qui s'ensuit.
 - **Fin 1964** : Le colonel Mobutu, dit Mobutu Sese Seko, s'empare du pouvoir et se proclame président de la RDC. Il instaure un régime autoritaire de type présidentiel avec un parti unique, le « Mouvement populaire de la révolution ». (MPR)
Il prône le « recours à l'authenticité » pour affirmer l'identité « d'africanité congolaise » et, dès **1971**, met cette politique en place. Le pays s'appelle le Zaïre, tout comme le fleuve et la monnaie, anciennement le franc. Les noms des villes, des rivières et des habitants sont également africanisés.
- La prise de pouvoir s'est donc aussi faite de manière linguistique, afin d'effacer les traces de la colonisation. C'est pourquoi les langues nationales sont valorisées, au détriment de la langue officielle, le français. Le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili sont utilisées en famille, entre amis, dans la vie quotidienne, tandis que le français revêt un caractère plus officiel, avec l'administration, entre autres.
- **1982** : Mobutu est promu maréchal.
 - **1996-1997** : Première guerre du Congo.
 - **1997** : La côte de popularité de Mobutu est au plus bas. Le peuple meurt de faim, tandis qu'il est multi-millionnaire. Le pays est aussi mal en point qu'au moment de la décolonisation, avec un PIB aussi bas qu'en 1958, alors que la population a triplé. Les entreprises sont en faillite, la dette publique se monte à 13 milliards de dollars.
 - **17 mai 1997** : Laurent-Désiré Kabila, soutenu par l'Ouganda, le Rwanda et le Burundi, renverse Mobutu. Accueilli au départ en libérateur par le peuple, qui a souffert pendant 32 ans de la dictature, Kabila suit sans peine les traces de Mobutu. Le pays reprend son ancien nom de RDC, mais il n'y a rien de démocratique, car il assume seul les pouvoirs législatif et exécutif.
 - **1998** : L'Ouganda, le Rwanda et le Burundi occupent encore le Nord et l'Est du pays. Kabila expulse les soldats rwandais du pays, ce qui contraint le Rwanda et l'Ouganda à envahir la RDC, tout en s'alliant à une branche rebelle des Forces Armées Congolaises.
 - **1998 – 2002** : Deuxième guerre du Congo. Aussi appelée « Première guerre Mondiale Africaine », car elle a impliqué une trentaine de forces armées et neuf pays africains : la RDC, le Rwanda, l'Ouganda, le Burundi, l'Angola, la Namibie, le Tchad et le Zimbabwe.
 - **30 juin 2003** : Fin officielle du massacre, qui aurait engendré la mort de 3,8 millions de personnes.

Mobutu est mort d'un cancer le **7 septembre 1997** au Maroc, où il avait fui après avoir été

renversé. Kabila est assassiné le **16 janvier 2001**. Son fils aîné, le général-major Joseph Kabila, est nommé président le **24 janvier 2001**.

Cours 11 : Histoire de la langue française

LC

Histoire de la langue française

(source : Jacques Leclerc, Aménagement linguistique dans le monde, « Histoire de la langue française », dernière mise à jour : 18 avril 2012 :

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm>)

Entre 58 et 51 av. J-C. : Guerre des Gaules, Jules César envahit le Nord de la Gaule et réorganise le territoire en quatre Gaules : la Belgique, la Lyonnaise, l'Aquitaine et la Narbonnaise, anciennement *Provincia*, qui deviendra plus tard la Provence.

La Gaule fut entièrement conquise **en 51 av. J-C.**

A l'époque, les Gaulois occupaient le Nord et le Nord-Est ; les Ibères, non-indoeuropéens, vivaient dans le Sud-Ouest ; les Ligures, non-indoeuropéens aussi, occupaient une partie de l'actuelle Provence, ainsi que les Alpes, en Isère et une partie de l'Italie. Quant aux Grecs, ils s'installèrent à *Massilia* (Marseille) **en 650 av. J-C.**

Dès le III^{ème} siècle, des Germains s'installèrent dans le Nord-Est, avec l'accord des Romains et s'infiltrèrent dans leur armée en tant qu'« auxiliaires », autrement dit mercenaires. Il y avait une centaine de peuples, mais les Romains n'en avaient recensé que 44, dont les Belges, les Aquitains, les Armoricains (l'Armorique était l'actuelle Bretagne) et les Gaulois « chevelus », car ils habitaient en *Gallia comata* (Gaule chevelue). Les Gaulois n'étaient pas un peuple uni, mais un ensemble de peuples qui se querellaient entre eux. En revanche, tous les peuples en Gaule parlaient gaulois, avec des variétés importantes, mais la langue n'était que peu écrite et il n'y avait pas d'alphabet commun, c'est en partie pourquoi elle a disparu.

Entre le II^{ème} et le V^{ème} siècle, le latin va s'étendre, c'est la romanisation. Les Romains mirent en place un système administratif qui rendit le latin indispensable, bien que le grec fut l'autre langue administrative. **Au I^{er} siècle**, le latin classique, qui déclinait **depuis la fin du II^{ème} av. J-C**, fut supplanté par le latin « vulgaire » ou « populaire », qui était plus oral.

Il y eut un phénomène de latinisation de la part des Romains, qui en fit une langue de promotion sociale, de puissance financière, ainsi que dans l'armée. Les réseaux routiers permirent d'étendre la langue et l'alphabet latin fut généralisé. La christianisation débute **à la fin du I^{er} siècle** dans le Sud.

Vers 250-275, les Alamans et les Francs ravagèrent la Gaule et s'y installèrent sans parler ni latin, ni gaulois. Les invasions barbares débutèrent **en 375**, puis à la mort de l'empereur Theodose en 395, l'Empire est partagé en deux : l'Orient et l'Occident. L'Empire Romain d'Occident chute **en 476**, la langue gauloise a déjà disparu et les peuples germaniques s'installent. Les plus notables sont : les Wisigoths dans le Sud de la « France » et en « Espagne » ; les Francs dans le Nord de la « France » et en Germanie ; les Angles et les Saxons dans l'actuelle Grande-Bretagne, après avoir chassé les Celtes en Armorique ; les Alamans en Helvétie et les Burgondes dans les actuelles Bourgogne, Savoie et Suisse Romande. **Vers 499**, Clovis, roi des Francs, se fait baptiser. Il était le premier roi de langue germanique, il parlait le francique ripuaire, mais connaissait le latin.

Au VII^{ème} siècle, les rois ne parlaient que leur langue germanique, alors que chaque peuple se mettait à parler une langue qui n'est plus du latin, le roman ou gallo-roman, qui variait selon les régions/pays. Le passage du latin au roman ne s'est pas fait en une fois, mais aurait commencé **au VIII^{ème} siècle**. Les Francs léguaient leur accent et leur prononciation germaniques au roman rustique ou « *lingua romana rustica* ». Ex : huître < ostrea.

750 : les Gloses de Reichenau : glossaire de mots romans interprétant des mots de la Vulgate, avec la traduction latine officielle, le latin n'est plus vraiment compris.

En 760, Charlemagne (dynastie des Carolingiens) prit le pouvoir. **En décembre 799**, il fut couronné Empereur du Saint Empire romain germanique. Il parlait le francique rhénan, mais réintroduisit le latin dans la langue rustique.

813 : Concile de Tours : l'Eglise catholique ordonne aux prêtres d'utiliser une langue accessible pour les fidèles, soit la langue rustique romane, soit la langue tudesque (ou germanique) et non plus en latin.

Charlemagne meurt **en 814** et son fils, Louis le Pieux, **en 840**. Les petits-fils, Lothaire, Pépin et Louis, se disputèrent le royaume, avec Charles, d'un second lit. Charles II le Chauve et Louis II le Germanique scellèrent une alliance contre Lothaire **en 842**, les Serments de Strasbourg, rédigés en latin, mais de courts extraits en roman et en francique rhénan. Charles II le Chauve lut en francique rhénan, qui n'était pas sa langue, et Louis II le Germanique lut en roman.

843 : Traité de Verdun, qui marque le début de la dissolution de l'Empire de Charlemagne. Charles II le Chauve reçut la Francie occidentale, qui deviendra la France. Louis II le Germanique reçut la Francie orientale (la Germanie). Lothaire Ier reçut la Francie médiane, nommée Lotharingie, qui deviendra la Lorraine. Lothaire meurt **en 855**, la « France » et la Germanie se disputent son royaume, qui sera séparée au profit du royaume de France. Les Normands envahirent le royaume de France et le pillèrent, pendant qu'il y avait la guerre avec la Germanie. La langue rustique romane parlée dans le Nord se distingua de celle parlée dans le Sud. Il ne reste plus que 2 cas sur les 6 latins, apparition d'articles et de prépositions, le vocabulaire ressemble moins au latin et au grec, importante germanisation de la langue.

Le français serait né **vers le IX^{ème} siècle**, soit au Moyen-Age, mais n'était parlé que par les couches supérieures de la population d'Ile-de-France et de Paris et l'armée royale et était nommé « françois ». Les rois parlaient encore le francique, mais écrivaient en latin.

Vers le X^{ème} siècle, trois aires linguistiques se distinguaient : l'oïl, l'oc et le franco-provençal. Une fragmentation dialectale eut lieu ensuite dans chacune de ces zones. L'oïl et l'oc, qui signifiaient « oui » dans chaque langue respective, étaient considérées comme deux langues uniques, car les variations d'oïl, par exemple, étaient inter-compréhensibles en zone d'oïl.

En 987, Hugues Capet (dynastie des Capétiens) succède à Louis V, roi carolingien, qui meurt sans héritier. Son avènement change la langue de la Cour : la langue romaine vernaculaire, qui sera l'ancêtre du français. Suite à de nombreuses croisades, l'armée royale propagea le « françois », car cela entraînait un certain nomadisme. Les écrivains qui avaient déjà abandonnés le latin, firent de même avec les variétés d'oïl, pour utiliser le « françois ».

Au X^{ème} siècle, invasion des Vikings (ou *Northmans*), à qui Charles le Simple leur céda une province entière, la Normandie, en 911. Ils se marièrent avec des Normandes, qui parlaient normand et se sédentarisèrent. Ils participèrent à des croisades et propagèrent ainsi le français. Leur ancienne langue était le vieux norrois, apparenté au danois, qui ne survécut pas longtemps après leur installation, mais qui laissa du lexique maritime, comme « crabe, homard, varech, etc.

14 octobre 1066 : Bataille de Hastings : Guillaume II de Normandie combat le roi Harold II, le tue et remporte la bataille. Il est couronné sous le nom de Guillaume Ier d'Angleterre. Il impose sa langue à la Cour, le franco-normand, qui devient très renommé.

Au cours du XII^{ème} siècle, on commence à écrire en « françois » et, **en 1226**, sous Louis IX le Saint, il devient plus important que les autres parles d'oïl. **En 1270**, le françois était devenu prestigieux. Une conscience linguistique se développe, mais l'on considère qu'il s'agit de la même langue, bien que la communication et la compréhension ne soient pas simples. Des jugements de valeur commencent à émerger et une norme également, celle du parler de la Cour, sans chercher à éliminer les variétés.

L'ancien français, comme on l'appelle, était une langue romane rendue méconnaissable. A titre d'exemples, toutes les lettres se prononçaient, mais le « t » final se prononçait comme le « th » anglais et le « h » initial avait disparu. Quant au système vocalique, il comportait 33 voyelles : 9 voyelles orales, 5 voyelles nasales, 11 diphtongues orales, 5 triptongues nasalisées et 3 triptongues. Le français moderne compte seulement 16 voyelles.

Un phénomène de latinisation débute, l'on réintroduit des mots latins surtout en science et l'on crée des doublets. Ex : frêle/fragile<fragilem et poison/potion<potionem. Le français a, de manière générale, durant toute son histoire, emprunté à diverses langues, espagnol, italien, arabe, portugais, grec, latin, anglais, allemand, etc.

En Angleterre, on devait apprendre le « françoys de France », car il était utilisé dans les actes et documents royaux. **En 1337**, deux rois de langue française, Philippe VI de Valois et Edouard III d'Angleterre commencèrent se disputer le royaume de France. On l'appelle « Guerre de Cent Ans, mais ce fut une succession de petites guerres, l'une entraînant une autre, **jusqu'en 1453**. Les trois quarts de la France se retrouvèrent sous domination anglaise et, après avoir reconquis son territoire, elle fut dévastée, ruinée et ravagée par la famine et la peste. Les Anglais décrétèrent que seul l'anglais serait désormais parlé en Angleterre.

Le moyen français : système vocalique simplifié, disparition des diphtongues et des triptongues, mais graphie conservée. La déclinaison disparut, l'ordre de la phrase se fixa (sujet+verbe+complément), le « h » initial revint pour éviter la confusion entre « u » et « v ». Ex : huis et vis, huître et vitre. La conjugaison se simplifia et se régularisa.

Le XVI^{ème} siècle fut le siècle de la Renaissance et l'Italie rayonna beaucoup. La langue emprunta à l'italien et les liens entre les deux peuples furent renforcés (cF. Catherine de Médicis), après des guerres **entre 1494 et 1559**.

1539 : Ordonnance de Villers-Cotterêts : imposa le français comme langue administrative à la place du latin. Le françois devient langue officielle. François Ier crée l'imprimerie royale **en 1543** et le françois devient la langue diplomatique en Europe.

La norme qui commençait à voir le jour au XII^{ème} siècle se renforça au XVI^{ème} siècle, où l'on jugeait les dialectes comme des « corruptions » de la langue française, qui étaient inférieurs. On tenta d'uniformiser l'orthographe en s'aidant de l'étymologie latine et des lettres muettes apparurent. Ex : doi>doigt<digitum. Il y eut des erreurs d'étymologie, aussi. Ex : On pensa que 'pois' venait de *pondus*, d'où 'poids', alors que l'étymologie était *pensum*.

1549 : Joachim du Bellay, La Deffense, et l'Illustration de la Langue Francoyse.

A la fin du XVI^{ème} siècle, le peuple continuait d'ignorer le françois et parlait les dialectes, l'on boudait l'école et beaucoup de paysans étaient illettrés.

1635 : Le Cardinal de Richelieu fonda l'Académie française, dont la mission était d'épurer la langue des régionalismes, des mots étrangers, des termes techniques, des mots mal employés et du jargon. Ce n'était encore qu'une langue de classe sociale, mais le « bon usage » était prôné.

Au XVIII^{ème} siècle, siècle des Lumières, moins de 3 millions de Français pouvaient parler et comprendre le français sur une population de 25 millions. Dans le Sud de la France, les patois étaient utilisés tous les jours. L'Eglise et l'Etat estimaient que l'éducation était inutile, l'Eglise prônait l'usage des patois, considérant le français comme un obstacle à la propagation de la Foi. Le vocabulaire, épuré au siècle précédent, ne correspondait plus au siècle actuel et l'on puisa abondamment dans le latin et le grec des termes savants et techniques. Le français devint la langue des autres Cours d'Europe.

Dès 1750, la France fut touchée par l'anglomanie. La France perdit le Canada, la Louisiane et d'autres possessions, comme Grenade, Pondichéry ou encore Tobago, ce qui fit reculer le français face à l'anglais, au niveau international. Cette guerre perdue contre la Grande-Bretagne ruina le pays et provoqua un sentiment d'insatisfaction qui ne fit qu'augmenter avec les lourdes taxes à payer pour les paysans.

La Révolution eut lieu avec la prise de la Bastille le **14 juillet 1789** par les « sans-culottes », le peuple, puis la prise des Tuileries, le **10 août 1792**, où vivait Louis XVI, qui fut guillotiné le **21 janvier 1793**, place de la Révolution, anciennement « place Louis XV », actuelle place de la Concorde. Fort sentiment patriotique qui provoqua une chasse aux patois, il fallait une langue nationale, le pays étant désormais uni. Il fut ainsi décidé d'éradiquer les patois et l'abbé Henri-Baptiste Grégoire y contribua avec son questionnaire sur les patois **en 1790**. Il reçut des réponses **jusqu'en 1792**, mais peu.

En 1793 commença la période nommée « le Terreur », Robespierre faisant guillotiner tous ses opposants, 17 000 au total, avant de l'être lui-même, suite à un coup d'état contre-révolutionnaire. L'Académie française fut supprimée **en 1793**. Le français n'évolua pas, seule la prononciation de l'ancienne diphtongue –oi passa de [wé] à [wa]. **En 1794**, la Convention nationale adopta le décret de Joseph Lakanal, puis décréta de construire 24 000 écoles primaires, ce qui fut compliqué, car le pays n'était pas très stable. A la fin de la Révolution, le statut du français était important, car la langue appartenait à la nation et, pour une fois, il y avait une politique linguistique.

A partir de 1799, Napoléon Bonaparte prit le pouvoir après un coup d'Etat et stabilisa le pays. Il n'y eut plus de propagande pour le français, car il le parlait avec son accent corse, l'ayant appris quand il avait 15 ans. Les écoles revinrent à l'Eglise, qui y réinstaura le latin. **1803** vit le retour de l'Académie française, grâce au frère de Napoléon, Lucien. On revint au classicisme, qui refusait les nouveautés, cherchant à fixer la langue. Le bilinguisme français-patois se maintenait dans le Sud de la France, tandis que les conquêtes de Napoléon discréditaient la langue en Europe, dans les Cours.

Sous le règne de Louis Philippe, ou Monarchie de Juillet, **entre 1830 et 1848**, il y eut l'expansion coloniale en Afrique noire, en Algérie et dans le Pacifique. **1833** : Loi Guizot sur l'enseignement primaire : l'instituteur devra être diplômé et l'enseignement sera public. Les manuels scolaires étaient en français, plus en latin, l'école n'était pas obligatoire.

En 1863, encore 7,5 millions d'habitants sur 38 millions ignoraient le français. **1881-1882** : Lois Jules Ferry, qui rendent l'école primaire gratuite, puis obligatoire et laïque. Le français s'impose sur le territoire, des instituteurs sont formés à l'Ecole Normale, ils devaient propager la langue dans les campagnes pour éliminer le patois, usant de divers moyens pour cela : répression, refoulement, espionnage, délation, etc.

Au XX^{ème} siècle, le statut des « dialectes », comme on les appelle désormais, reste un sujet à controverse. Le français régional est quasiment éradiqué, hormis le breton, l'alsacien et le corse, la Première guerre Mondiale ayant réussi à définitivement imposer le français sur le territoire.

Depuis le XXI^{ème} siècle, l'on se montre un peu plus ouvert envers les dialectes. **En 2002**, le gouvernement permit l'enseignement du corse dans les écoles, mais de manière

optionnelle. Très récemment, les dialectes reviennent à la mode, des livres d'apprentissages sont publiés **depuis quelques années**.

C) Corrections

Lucille Chemin

Corrigé des activités du cours-atelier

Transcriptions de la vidéo des accents de la Francophonie

Extrait 1 [01:19 – 01:25] : « T’as compris, [incompréhensible] ? T’as compris, ma copine ? Ca, ce sont les... les Ivoiriens qui parlent comme ça, ils aiment « mettre le nez ». » (accent ivoirien) **Les Ivoiriens utilisent leur nez, ce qui leur donne une voix un peu nasillarde. Ils prononcent ainsi les nasales correctement.**

Extrait 2 [01:36 – 01:40] : « Je mange...je mange de la banane. Ca, c’est typiquement camerounais. » (accent camerounais) **Les Camerounais prononcent chaque lettre et ne savent donc pas prononcer les nasales correctement.**

Extrait 3 [02:13 – 02:16] : « Les « **nains à pompons** »... Ca, c’est français. » (accent québécois)

Extrait 4 [02:16 – 02:21] : « - On va te « **lâcher un ouac** ». Un « ouac ».
- Ca veut dire ?
- On va t’appeler, ouais. » (accent québécois)

Extrait 5 [02:21 – 02:25] : « « On va « **se faire une beach** » ? Ca veut dire « on va boire un coup ? » » (accent bruxellois) **« Se faire quelque chose » relève du langage familier et signifie « aller quelque part ». Exemple : « se faire un restaurant » : aller au restaurant.**

Cours introductif sur la Suisse

Activité sur le rhéto-romanche

- Où parle-t-on cette langue ? **Elle est parlée en Suisse et en Italie.**
- Combien y a-t-il d’interlocuteurs ? **Il y en a 40 000 en Italie et 20 000 en Suisse.**
- Dans quel canton est-elle parlée ? **Elle est essentiellement parlée dans le canton des Grisons.**
- D’où vient-elle ? **Elle vient du néo-latin.**
- Quelle est sa graphie ? **Sa graphie correspond à l’allemand, à l’italien et au latin.**

Cours introductif sur la Belgique

I) Compréhension globale

Activité 1 : Regardez la vidéo et répondez aux questions.

- De quel type de document s'agit-il ?
 - a) d'un extrait de film
 - b) d'un documentaire
 - c) d'une interview
 - d) d'une publicité
 - e) d'une bande-annonce
 - f) d'un reportage
- Combien y a-t-il de personnes et quel métier exercent-elles ?
Il y a deux hommes. Ils sont escaladeurs/sculpteurs.
- Où sont ces personnes et que font-elles ?
Elles sont sur un mur/une falaise et elles se disputent.
- D'où viennent-elles précisément ?
L'une vient de Wallonie et l'autre de Bruxelles.

II) Compréhension détaillée

Activité 1 : Texte à trous

Ecoutez la vidéo et remplissez les blancs dans la transcription.

- « - Hé, t'as pas une _____ ? » **chique**
« - Nan, j'ai pas de _____. » **chique**
« - Dans ta bouche, c'est quoi, là ? »
« - C'est pas une _____. Ah... une _____ ! » **chique/chiclette**
« - Elle est tombée ! »
« - Ah ben, j'en ai plus ! »
« - Bah, donne-moi autre chose ! »
« - Y me reste un _____ ! » **bonbon**
« - Tu t'fous de moi ? C'est pas un _____, c'est un _____ ! » **bonbon/biscuit**
« - Ça, c'est un _____, ça ! » **bonbon**
« - Ah ouais ? Un _____, c'est quoi ? » **cuberdon**
« - C'est une _____. » **chique**
« - T'as déjà fait des bulles avec un _____, toi ? » **cuberdon**
« - Un _____, c'est quoi ? C'est une _____, peut-être ? » **speculoos/boule**
« - C'est pas une _____, c'est le plat ! » **boule**
« - Mais c'est toi qui _____, fieu ! Et tu viens d'où ? » **est plat**
« - Je viens d'_____, moi. » **Alleur**
« - _____ ? Ca m'étonne pas, t'y es jamais... » **Alleur**
« - Comment ça ? »
« - ... à l'heure ! »
« - Et toi, tu viens d'où, toi ? »

« - Moi ? Moi, je viens de _____ ! » Koekelberg
 « - De _____ ... quoi ? » Koeke
 « - _____ ! » Koekelberg
 « - Ah ouais... »
 « - Hé, _____, c'est pas un biscuit, ça, peut-être ? » couque
 « - Non, peut-être ! »
 « - Hé ! »
 « - Oh, _____ ! » oufti
 « - Oh, c'est _____, dis ! » tof
 « - To... ? »

Activité 2 : Définitions

Expliquez le sens des mots soulignés en bleu.

Attention, un même mot peut avoir des sens différents !

- chique : (Liège) un bonbon ; (Bruxelles) un chewing-gum.
- chiclette : (Liège) un chewing-gum.
- bonbon : (Bruxelles) un biscuit.
- biscuit : (Bruxelles) un gâteau sec.
- cuberdon : (Bruxelles) un bonbon, une confiserie faite avec de la pâte de fruits, traditionnellement farcie de sirop à la framboise.
- spéculoos : (Bruxelles) un biscuit.
- boule : (Bruxelles) un bonbon à la fraise ; (Liège) un plat de boulettes de viande en sauce.
- être plat : (Bruxelles) signifie « imbécile ».
- couque : (Liège) biscuit fait de miel et de farine.
- non, peut-être : (Bruxelles) signifie « oui, sûrement ».
- oufti : (Liège) marque la surprise, l'étonnement.
- tof : (Bruxelles) marque la surprise.

Activité 4 : Question subsidiaire

Pouvez-vous nommer le nom des personnages représentés sur les statues ?

- Le chat, héros de la bande dessinée de Philippe Geluck.
- Gille de Binche, personnage du carnaval de Binche, qui se célèbre dans le Centre, région de la province de l'Hainaut, Wallonie.
- René Magritte, peintre. 1898, Lessines (Hainaut) - † 1967, Bruxelles.
- Georges Simenon, écrivain. 1903, Liège - † 1989, Lausanne. A créé le personnage du commissaire Maigret.

Cours introductif sur le Québec

Activité 1 : Compréhension globale

Après avoir visionné la vidéo sans son, répondez seuls aux questions suivantes.

- De quel type de document s'agit-il ?

- a) un documentaire
- b) une interview
- c) une bande-annonce
- d) un reportage
- e) un extrait de film
- f) une publicité**

- Combien de personnes apparaissent dans cette vidéo ?

Trois personnes.

- Ces personnes sont-elles :

- a) des hommes
- b) des femmes
- c) les deux**

- Qui sont ces personnes ? (âge, profession, etc.)

Probablement la trentaine, agriculteurs, vendeurs, etc. Les apprenants sont libres d'imaginer.

- Quel est le thème de la vidéo ?

- a) présentation d'un pays**
- b) présentation d'un produit
- c) présentation d'un métier
- d) les bienfaits d'une nourriture saine

Activité 2 : Compréhension détaillée

Après avoir visionné la vidéo avec son, répondez par groupes de deux ou trois aux questions suivantes.

- D'où viennent ces personnes ?

Elles viennent de différentes régions du Québec.

- Y a-t-il un ou plusieurs accents dans cette vidéo ?

Il y a plusieurs accents.

- Quel est le mot que vous entendez plusieurs fois ?

Le mot « accent ».

- Que signifie-t-il ?

Il signifie à la fois le modèle de la voiture et les différentes prononciations de la langue.

- Quel est l'objectif de la vidéo ?

La promotion d'un nouveau modèle de voiture, ainsi que la province du Québec et ses accents.

Activité 3 : Compréhension détaillée

Après avoir visionné la vidéo avec son, notez ce que vous avez repéré concernant :

- les spécificités des intonations :

Voyelles nasales très ouvertes.

Allongement des voyelles et, donc, des syllabes.

Voyelle [ɛ] très ouverte

- les spécificités du lexique :

Le bleuet : espèce voisine de la myrtille se trouvant en Amérique du Nord.

A ne pas confondre avec le bleuet français, qui désigne une fleur.

- les spécificités morpho-syntaxiques :

« Je suis bien fier de mon accent » /ʃybɛ̃fijrdmɔ̃aksɑ̃/

« être bien fier » signifie en français de France « être très fier ».

- ce qui vous surprend vis-à-vis du français que vous connaissez et que vous avez appris :

Réponse libre des apprenants.

Cours introductif sur l'Algérie

Activité 1 : Compréhension globale

- De quel type de document s'agit-il ?

a) un reportage

b) un extrait de film

c) un extrait du journal télévisé

d) un extrait de documentaire

e) une interview

- Qui sont les personnes que vous voyez à l'écran ?

Des hommes/des piétons/des passants.

- Où les voit-on ?

Dans la rue, devant un kiosque, au restaurant...

- Quelle est leur nationalité ?

Ils sont Algériens.

- Quel est le thème de la vidéo ?

Le thème est le décès/la mort d'un politicien/d'un ancien président algérien Ahmed Ben Bella.

Activité 2 : Rappel historique

- Qui est l'homme dont parle la vidéo ? Est-ce un artiste ? Un écrivain ? Un cinéaste ? etc.
- Qu'a-t-il fait pour le pays ?
- Que s'est-il ensuite passé ?

Ahmed Ben Bella a été le premier président de l'Algérie indépendante, en 1962, juste après la Guerre d'Algérie, qui avait débuté en 1954 pour obtenir l'indépendance de la France. Il a instauré un régime autoritaire pendant trois ans, avant de subir un coup d'Etat en 1965 et d'être emprisonné jusqu'en 1979, puis assigné à résidence jusqu'en 1980. Gracié l'année suivante, il s'est installé en Suisse, avant de rentrer en Algérie en 1990. Il est décédé le 11 avril 2012, à environ 95 ans.

Activité 3 : Repérage

Ecoutez les extraits transcrits, puis indiquez les intonations qui diffèrent, par rapport au français que vous connaissez.

Libre réponse selon les élèves.

« C'est une tristesse totale. C'est une grosse perte. C'est, c'est, c'est l'un des derniers héros qui nous, qui nous reste. »

« - Ah, c'est une grande perte !

- Pourquoi ?

- C'est, si on peut le comparer, c'est un peu le père de la révolution algérienne, il faut pas l'oublier. Et surtout qu'on a outrepassé nos droits en l'envoyant, heu, pendant dix-sept ans au bagne, enfin, hein. Et, pour moi, c'est un grand homme. »

N.B. : Ben Bella avait instauré un régime autoritaire, le peuple n'avait donc pas de droits. Il y a eu un coup d'Etat, mais Ben Bella n'a pas été envoyé au bagne, il a été emprisonné, puis assigné à résidence.

Décrivez ce qui vous surprend de manière générale dans ces manières de parler, toujours par rapport au français que vous connaissez et apprenez.

Libre réponse selon les élèves.

Cours introductif sur la RDC

Activité 1 : Compréhension globale

Seuls, répondez aux questions suivantes, après avoir regardé la vidéo sans son.

- De quel type de document s'agit-il ?

a) un extrait du journal télévisé

b) une interview

c) un extrait de documentaire

d) un reportage

e) un extrait de film

- Combien de personnes apparaissent sur la vidéo ? Où se trouvent-elles ?

Il y a quatre personnes. Elles se trouvent à l'Institut National des Arts. (INA)

- Qui sont ces personnes ?

Un guide, trois étudiants de l'INA (un homme et deux femmes).

- Quelle est leur nationalité ? Que font-elles là-bas ?

Ils viennent tous de République Démocratique du Congo. Le guide et l'une des étudiantes présentent l'INA et l'étudiant est interrogé sur son travail.

- Quel est le thème de la vidéo ?

Le thème est l'atelier de réparation des instruments de l'INA.

- Imaginez ce que raconte le jeune homme qui est presque omniprésent dans la vidéo, en fonction de ce que vous voyez.

Libre réponse des étudiants.

Activité 3 : Repérage

Ecoutez l'extrait transcrit, puis soulignez en bleu les spécificités phonétiques que vous entendez. Soulignez en rouge le lexique et la syntaxe qui vous surprend.

« Maintenant, nous sommes à l'atelier de réparation des instruments de musique, à l'Institut National des Arts. Venez visiter à l'intérieur.

- Bonjour, pourriez-vous vous présenter ?

- Je m'appelle Reagan. Je suis tout d'abord étudiant à l'INA.

- Oui.

- Je suis étudiant en musique, dans la classe des saxophones.

- Oui.

- Et dans un atelier avec Music Fund, ici, à Kinshasa. J'ai été sélectionné pour, heu, bénéficier d'un peu de formation sur la réparation d'instruments à vent. Nous réparons les instruments à vent et y a, y a Serge qui est chargé des instruments à cordes. Avec Music Fund, je vais pouvoir obtenir une bourse, pour aller chez un luthier en Europe, je sais pas si ce sera en France ou en Belgique, pendant un an pour perfectionner, je compte, moi, heu, une fois appris là-bas ; puisque, il faut dire que nous sommes un des premiers luthiers de Kinshasa. Je sais pas si y en a d'autres, mais de manière, en tout cas, partenaires de l'INA, nous sommes les tout premiers. Pour moi, je crois que, heu, à mon retour, où je vais

pouvoir initier d'autres luthiers afin que l'INA puisse compter deux, trois, je sais pas, pourquoi pas cinq réparateurs d'instruments à vent ? Donc, moi, je compte vraiment l'élargir dans ce sens-là. »

Les réponses attendues pour les spécificités phonétiques sont :

le 'e' prononcé 'é',
les liaisons absentes ou étranges ('chez un luthier' et 'dans un atelier' (le 's' n'est pas prononcé, la liaison est faite avec le 'n')),
le 'u' prononcé 'i',
'afin' prononcé 'enfin',
toutes les lettres de 'compter' prononcées, etc.

Les réponses attendues pour les spécificités lexicales et syntaxiques sont :

la redondance 'visiter à l'intérieur' (en France, on dit « visiter l'intérieur »),
« tout d'abord » (l'expression semble superflue, car elle implique un « après » qui n'est pas mentionné),
« mais de manière, en tout cas » (trop lourd),
le mot 'luthier' qui désigne normalement la personne qui fabrique, répare et restaure les instruments à cordes. Cependant, selon l'article « Lutherie » de l'Encyclopédie Universalis, « luthier » désigne désormais le fabricant, réparateur et restaurateur de tous types d'instruments, le sens du mot ayant été élargi.

A présent, faites une liste des mots/expressions, dont la prononciation est différente du français que vous connaissez et apprenez.

Principalement attendus : « pendant » ; « afin » ; « compter » ; « un an » ; « instrument » ; « dans un atelier » ; « chez un luthier ».

Notez les phénomènes de l'oralité.

Essentiellement : « y a », « heu », « je sais pas ».

Activité finale : Lexique francophone

Observez la liste de vocabulaire suivante. Recherchez l'équivalent en français de France, à l'aide d'Internet.

Québec : un traversier = un ferry (-boat)
magasiner = faire du shopping
une fin de semaine = un week-end
une chaussette = une pantoufle
un bas = une chaussette

Suisse : un gymnase = un lycée
une imperdable = une épingle de sûreté/à nourrice
un linge = une serviette de toilette
un costume de bain = un maillot de bain

Belgique : savoir = pouvoir. Ex : Tu sais m'apporter les clés ? = Tu peux m'apporter les clés ?

une farde = un classeur, une chemise, une pochette contenant une liasse de papiers
un légumier = un marchand de légumes (se dit également en Algérie)
un bourgmestre = un maire

Algérie : le rasage = la **démolition**, la destruction

le parcage = la **garderie**

la capabilité = la **capacité**

une chaînette = **une petite chaîne de télévision à faibles ressources**

République Démocratique du Congo (RDC) : un débroussailleur = **une tondeuse à gazon**

être griffé = **être bien habillé**

un lutteur = **quelqu'un qui vit de petits
boulots**

mystique = **drôle, bizarre**

Cours sur le Québec

Activité 1 : Compréhension globale

Quel est le thème de la chanson ?

Le thème de la chanson est les différences entre les Québécois et les Français.

Activité 2 : Compréhension détaillée

Qu'est-ce que vous entendez et qui vous surprend ?

Libre réponse de la part des apprenants.

Activité 3 : Texte à trous « Les maudits Français » de Lynda Lemay

Y parlent avec des mots précis

Puis y prononcent toutes leurs syllabes

À tout bout d'champ, y s' donnent **des bis** (*applaudissements*)

Y passent leurs grandes journées à table

Y ont des menus qu'on comprend pas

Y boivent du vin comme si **c'était d'l'eau**

Y mangent du pain pis (*puis*) du foie gras

En trouvant l'moyen d'pas être gros

Y font des manifs **aux quarts d'heure**

À tous les maudits coins d'rue

Tous les taxis ont des chauffeurs

Qui roulent **en fous**, qui collent au cul

Et quand y parlent de venir chez nous

C'est pour l'hiver **ou les Indiens**

Les longues promenades **en Ski-doo** (*motoneige*)

Ou encore **en traîneau à chiens**

Ils ont des tasses minuscules
Et des immenses *cendriers*
Y font du vrai café d'adulte
Ils avalent ça en deux *gorgées*

On trouve leurs gros bergers allemands
Et leurs petits *caniches chéris*
Sur les *planchers* des restaurants
Des épiceries, des pharmacies

Y disent qu'y dînent quand y *soupent*
Et y est deux heures quand y *déjeunent*
Au petit matin, ça sent l'yaourt
Y connaissent pas les *œufs-bacon*

En fin d'soirée, c'est plus *choucroute*
Magret d'canard ou *escargots*
Tout s'déroule bien jusqu'à c'qu'on goûte
À leur putain de tête de veau

Un bout d'paupière, un bout d'gencive
Un bout d'oreille, un bout d'museau
Pour des *papilles gustatives*
De québécois, c'est un peu trop

Puis, y nous prennent pour un *martien (extra-terrestre)*
Quand on commande un verre de lait
Ou quand on demande : La salle de bain
Est à quelle *place*, S.V.P ?

Et quand ils arrivent chez nous
Y s'prennent une *tuque* et un Kanuk
Se mettent à chercher des igloos
Finissent dans une cabane à sucre (*on y fabrique le sirop d'érable*)
Y *tombent en amour* sur le coup
Avec nos forêts et nos lacs
Et y s'mettent à parler comme nous
Apprennent à dire : *Tabarnak !*

Et bien saoulés au *caribou (boisson à base d'alcool pur et de vin)*
À la Molson (*bière canadienne*) et au gros gin
Y s'extasient sur nos ragoûts
D'pattes de cochon et nos plats d'*binnes*

Vu qu'on n'a pas d'fromages qui puent
Y s'accommodent d'un vieux *cheddar*
Et y se plaignent pas trop non plus
De notre petit café *bâtard*

Quand leur séjour tire à sa fin

Ils ont compris qu'ils ont plus l'droit
De nous appeler les **Canadiens**
Alors que l'on est québécois
Y disent au revoir, les yeux tout trempés
L'**sirop d'érable** plein les bagages
On réalise qu'on leur ressemble
On leur souhaite bon voyage

On est **rendu** qu'on donne des becs
Comme si on l'avait toujours fait
Y a comme un **trou** dans le Québec
Quand partent les maudits français

Activité 4 : Recherche de vocabulaire

Des manifs **aux quarts d'heure** : **des manifestations régulières et courtes**

Des chauffeurs qui roulent **en fous** : **rouler comme des fous, n'importe comment**

Dîner : **le repas de midi (français de France standard : le déjeuner)**

Souper : **le repas du soir (français de France standard : le dîner)**

Une tuque : **le bonnet national**

Un Kanuk : **marque de vêtements d'hiver**

Tomber en amour : **(de l'anglais *to fall in love*) tomber amoureux**

Tabarnak : **un juron, un mot qui insiste sur ce que l'on affirme**

Un plat d'**binnes** : **(de l'anglais *bean*) un plat de haricots, de fèves avec du lard salé**

Un petit café **bâtard** : **du café soluble**

Etre rendu : **être devenu. Souligne ici le fait que les Québécois ont adopté une habitude très française.**

Donner des becs : **faire la bise**

Activité 5 : Spécificités du français québécois et du français de France **Libre réponse des apprenants.**

Activité 6 : Stéréotypes présents dans la chanson

Sur les Québécois : - le Québec est le Canada

- il y a des Indiens autochtones
- il y a de la neige et il y fait toujours froid (« ski-doo, traîneau à chiens, igloos »)
- le sirop d'érable

Sur les Français : - ils manifestent tout le temps

- ils roulent très vite et mal
- ils font la bise
- la nourriture et les boissons (« vin, café ; fromage, escargots, tête de veau, foie gras, pain, choucroute »)
- leur manière de parler précise et précieuse
- les animaux de compagnie
- les longs repas
- ils sont chauvins

Cours sur la Suisse

Activité 1 : Compréhension globale

Les bonnes réponses sont : E-1 / A-2 / B-3 / D-4 / C-5

Activité 2 : Questions de compréhension globale **Répondez aux questions suivantes.**

- Combien de personnes y a-t-il ?

Il y a 2 personnes. (3 si l'on compte le patron endormi)

- Où se passe la scène ?

La scène se passe au Café des Amis.

- Quel est le thème de la chanson ?

Il s'agit d'une discussion entre deux cousins qui ont trop bu et ne se reconnaissent pas.

Activité 3 : Compréhension détaillée **Justifiez vos réponses en citant le texte.**

- Comment s'appellent les personnages ?

Jules Pittet et Pillichody.

« Pillichody, de Champittet » « Je suis Pittet Jules »

- Que font-ils ?

Ils sont dans un café, ils boivent et discutent.

« Ce soir au Café des Amis, ils sont deux, la trogne allumée [...] Eux reboivent et la arole leur vient parfois tant bien que mal »

- De quoi parlent-ils ?

Ils parlent d'eux-mêmes sans le savoir.

« J'ai revu Pittet [...] Non, ça, c'est Pillichody »

- Dans quel pays se passe la scène ?

La scène se passe en Suisse : « fondue » et « Bühl ».

Plus précisément en Suisse romande : « Territet » et « Morges »

Selon vous, quels sont les mots/expressions qui diffèrent du français que vous connaissez et apprenez ?

Libre réponse des apprenants.

Activité 4 : Recherche de vocabulaire

- la gonflée (populaire) : l'ivresse

- « Pillichody, si je n'm'abuse, a eu été, je crois, sergent » : 'a eu été' est un « passé surcomposé », utilisé également dans quelques régions françaises, comme en Rhône-Alpes, par exemple. 'Il a été' ou 'il était' correspondent au français de France standard.

- « Pittet, le Jules » : Le français de France standard considère comme péjoratif l'article devant un nom ou un prénom. On dira donc « Pittet, Jules ? » en insistant sur le prénom. Tout est une question d'intonation. Cependant, on retrouve l'article devant un nom propre dans des régions françaises, comme en Franche-Comté et en Rhône-Alpes, par exemple, sans que cela soit péjoratif.

- **Charrette !** : exprime la surprise, l'admiration, l'embarras.

Explication de vocabulaire :

Territet est un village situé dans le canton de Vaud.

Morges est une commune du canton de Vaud.

Bühl est une commune du canton de Berne, également appelée Bühl bei Aarne.

Fourrier est un sous-officier chargé de l'intendance.

Sergent est également un grade de sous-officier.

« Trois-du-Sept » et « Trois-du-Neuf » font référence à l'armée.

« la trogne allumée » signifie « avoir le visage rouge ».

Cours sur la RDC

Activité 1 : Compréhension globale

Quel est le thème de la chanson ?

Le thème de la chanson est la joie, le bonheur. Le titre de la chanson signifie « heureux ».

Activité 2 : Compréhension détaillée

Dans combien de langue(s) est chantée la chanson ?

La chanson est chantée en deux langues.

Pouvez-vous les nommer ?

Le lingala et le français.

De quel pays provient cette chanson ? (Citez le texte pour justifier votre réponse.)

Cette chanson provient de République Démocratique du Congo.

« Na Bruxelles... », qui réfère à la colonisation du pays par la Belgique.

« Kin Service Express Agence... » : « Kin » pour Kinshasa., capitale du pays.

N.B. : Ces faits ont été abordés lors du cours introductif.

Activité 3 : Histoire de la RDC

- **1885** : Après la Conférence de Berlin, le Roi Léopold II de Belgique entre en possession du pays, qui devient ainsi une colonie belge, nommée « Etat Indépendant du Congo ».
(EIC)

- **1908** : Le Roi cède à la Belgique l'EIC, qui devient le « Congo belge ».

- **1959** : Emeutes à Léopoldville, la capitale, pour l'indépendance.

- **20 février 1960** : A Bruxelles, ouverture de la Table Ronde qui fixe la date de l'indépendance.

- **30 juin 1960** : Indépendance du Congo belge, qui se nomme désormais « République du Congo » ou encore « Congo-Léopoldville ». La colonie voisine, qui appartient aux Français, sera indépendante peu après, le 15 août 1960, et se nommera elle aussi « République du Congo ». Pour les différencier, le nom des deux capitales sera ajouté. Par exemple, ici, Congo-Léopoldville. En 1966, Léopoldville est renommée en Kinshasa.

- **20 juillet 1960** : La province de Katanga fait sécession, jusqu'en 1963.

- **14 septembre 1960** : Le colonel Joseph-Désiré Mobutu tente un coup d'Etat avec l'aide de la CIA. Guerre civile qui s'ensuit.

- **Fin 1964** : Le colonel Mobutu, dit Mobutu Sese Seko, s'empare du pouvoir et se proclame président de la RDC. Il instaure un régime autoritaire de type présidentiel avec un parti unique, le « Mouvement populaire de la révolution ». (MPR)
Il prône le « recours à l'authenticité » pour affirmer l'identité « d'africanité congolaise » et, dès **1971**, met cette politique en place. On n'utilise plus « madame », « monsieur » et « mademoiselle », mais « citoyen », « citoyenne » et « maman ». Les députés, les ministres et les maires deviennent respectivement les « commissaires du peuple », les « commissaires d'Etat » et les « commissaires de zone ».

Le pays s'appelle le Zaïre, tout comme le fleuve et la monnaie, anciennement le franc. Les noms des villes, des rivières et des habitants sont également africanisés.

La prise de pouvoir s'est donc aussi faite de manière linguistique, afin d'effacer les traces de la colonisation. C'est pourquoi les langues nationales sont valorisées, au détriment de la langue officielle, le français. Le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili sont utilisées en famille, entre amis, dans la vie quotidienne, tandis que le français revêt un caractère plus officiel, avec l'administration, entre autres.

- **1982** : Mobutu est promu maréchal.

- **1996-1997** : Première guerre du Congo.

- **1997** : La cote de popularité de Mobutu est au plus bas. Le peuple meurt de faim, tandis qu'il est multi-millionnaire. Le pays est aussi mal en point qu'au moment de la décolonisation, avec un PIB aussi bas qu'en 1958, alors que la population a triplé. Les entreprises sont en faillite, la dette publique se monte à 13 milliards de dollars.

- **17 mai 1997** : Laurent-Désiré Kabila, soutenu par l'Ouganda, le Rwanda et le Burundi, renverse Mobutu. Accueilli au départ en libérateur par le peuple, qui a souffert pendant 32 ans de la dictature, Kabila suit sans peine les traces de Mobutu. Le pays reprend son ancien nom de RDC, mais il n'y a rien de démocratique, car il assume seul les pouvoirs législatif et exécutif.

- **1998** : L'Ouganda, le Rwanda et le Burundi occupent encore le Nord et l'Est du pays. Kabila expulse les soldats rwandais du pays, ce qui contraint le Rwanda et l'Ouganda à envahir la RDC, tout en s'alliant à une branche rebelle des Forces Armées Congolaises. **En agissant ainsi, Kabila se retourne contre ceux qui l'ont aidé à accéder au pouvoir.**

- **1998 – 2002** : Deuxième guerre du Congo. Aussi appelée « Première guerre Mondiale Africaine », car elle a impliqué une trentaine de forces armées et neuf pays africains : la RDC, le Rwanda, l'Ouganda, le Burundi, l'Angola, la Namibie, le Tchad et le Zimbabwe.

- **30 juin 2003** : Fin officielle du massacre, qui aurait engendré la mort de 3,8 millions de personnes. **La date est un peu ironique, puisque l'indépendance du pays a également eu lieu un 30 juin.**

Mobutu est mort d'un cancer le **7 septembre 1997** au Maroc, où il avait fui après avoir été renversé. Kabila est assassiné le **16 janvier 2001**. Son fils aîné, le général-major Joseph Kabila, est nommé président le **24 janvier 2001**. **En 2006 sont organisées les premières élections présidentielles libres et Kabila est élu. Il est réélu en novembre 2011.**

Papa Wemba, de son vrai nom Jules Shungu Wembadio Pene Kikumba, est né en 1949. C'est-à-dire dix ans avant les émeutes de Léopoldville pour l'indépendance. Le pays étant encore sous domination belge, les langues enseignées à l'école étaient celles du colonisateur, soit le français et le flamand, qui étaient les langues officielles.

Il est très connu, car il a formé le groupe Zaïko Langa Langa à la fin des années 60, avant de le quitter en 1975 pour une carrière solo.

Annexe 3 Questionnaires

A) Questionnaires distribués aux L3 et aux L2

LC

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français

- ◆ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

- ◆ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

- ◆ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- Cours introductif sur la Francophonie et les accents francophones	1 2 3 4 5
- Cours introductif sur la Suisse	1 2 3 4 5
- Cours introductif sur la Belgique	1 2 3 4 5
- Cours introductif sur le Québec	1 2 3 4 5
- Cours introductif sur la République Démocratique du Congo	1 2 3 4 5
- Cours sur la République Démocratique du Congo	1 2 3 4 5

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

- ◆ Que vous a apporté ce projet ?

Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

- ◆ Autres remarques :

LC

Appendice au questionnaire sur le projet cours-atelier sur les variétés du français

- ◆ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **au contenu** du cours suivant. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- Cours introductif sur l'Algérie 1 2 3 4 5

Pour votre appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

LC

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français

- ◆ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?
- ◆ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

♦ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- | | |
|---|-----------|
| - Cours sur le Québec | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur la Suisse | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur l'histoire de la langue française et le français régional | 1 2 3 4 5 |

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

♦ Que vous a apporté ce projet ?

Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

♦ Autres remarques :

B) Exemples de questionnaires

LC

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français

- ◆ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

les blagues, les anecdotes
le fond historique
les supports visuels

- ◆ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

- ◆ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- | | |
|---|-----------|
| - Cours sur le Québec | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur la Suisse (je n'y ai pas participé) | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur l'histoire de la langue française et le français régional | 1 2 3 4 5 |

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

Pendant le cours sur le Québec il était difficile de comprendre certains mots de la chanson.
Le cours sur la langue française était très intéressant et utile.

- ◆ Que vous a apporté ce projet ? la connaissance qui m'a manqué

Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

Il est plus clair ~~de~~ comment la langue française s'est formée à travers les siècles et il est ~~très~~ utile de connaître les sources des mots différents.

- ◆ Autres remarques : Merci, c'était très bien fait!
Félicitations! :)

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français L2

- ♦ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

la manière de présentation; simplicité de message

- ♦ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

la chanson sur le Canada a été trop long le; l'espace blanc dans le texte de la chanson a été très fréquent

- ♦ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- | | |
|---|-----------|
| - Cours sur le Québec | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur la Suisse | 1 2 3 4 5 |
| - Cours sur l'histoire de la langue française et le français régional | 1 2 3 4 5 |

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

1. bonne présentation, mais le niveau a été un peu haut
2. j'ai été absente
3. le cours a été très intéressant, il y avait beaucoup des infos sur la langue

- ♦ Que vous a apporté ce projet ? les différents entre langues en Québec et France
- Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

- ♦ Autres remarques :

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français L3

- ♦ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

C'était quelque chose de nouveau, cependant les exercices que vous avez choisis étaient un peu maladroit, incompréhensibles

- ♦ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

Parfois, on ne savait pas si ^{c'était} c'est vous qui ^{méniez} menez le cours ou ~~c'est~~ c'était Mme Cichon

- ♦ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- Cours introductif sur la Francophonie et les accents francophones	1 2 3 <u>4</u> 5
- Cours introductif sur la Suisse	1 2 3 <u>4</u> 5
- Cours introductif sur la Belgique	1 2 <u>3</u> 4 5
- Cours introductif sur le Québec	1 2 <u>3</u> 4 5
- Cours introductif sur la République Démocratique du Congo	1 <u>2</u> 3 4 5
- Cours sur la République Démocratique du Congo	1 <u>2</u> 3 4 5

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

Je ~~crois~~ trouve ces exercices utiles surtout à la troisième année car ~~on~~ on n'a pas une connaissance du français suffisante pour ~~pour~~

- ♦ Que vous a apporté ce projet ?

Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

Je sais pas exactement quoi dire, mais je crois que c'étaient les nouvelles technologies qui devaient être menées

- ♦ Autres remarques :

Questionnaire sur le projet de cours-atelier sur les variétés du français (3)

- ♦ De manière générale, qu'avez-vous aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

D'après moi ce projet était très intéressant et visiblement bien préparé. Je trouve que elle a demandé beaucoup de travail de la part de l'enseignante. Les informations étaient très utiles pour les futures philologues et en général pour la meilleure connaissance du monde. J'aimais les vidéos et les documents sonores.

- ♦ De manière générale, que n'avez-vous pas aimé durant ce projet sur les variétés du français ?

Certains exercices étaient un peu inadéquates (trop faciles) d'autres, difficiles à faire. Je crois que parfois certaines choses pouvait être inutiles pour les futures ~~profes~~ professeurs de l'école en Pologne, mais c'est très utile pour nous en tant qu'étudiants.

- ♦ Sur une échelle de 1 à 5, veuillez attribuer une note **aux contenus** des cours suivants. (5 est la meilleure note, 1 est la moins bonne)

- | | |
|--|-----------|
| 1. - Cours introductif sur la Francophonie et les accents francophones | 1 2 3 4 5 |
| 2. - Cours introductif sur la Suisse | 1 2 3 4 5 |
| 3. - Cours introductif sur la Belgique | 1 2 3 4 5 |
| 4. - Cours introductif sur le Québec | 1 2 3 4 5 |
| 5. - Cours introductif sur la République Démocratique du Congo | 1 2 3 4 5 |
| 6. - Cours sur la République Démocratique du Congo | 1 2 3 4 5 |

Pour **chaque** appréciation, veuillez expliquer votre choix. (2 ou 3 phrases)

1. Intéressant, concret, bien organisé
2. Beaucoup d'informations, intéressants, les nouveautés
3. Très intéressants, difficile → les exercices assez difficiles
4. Intéressant, les nouveautés très utiles
5. Un peu monotone, long, difficile à retenir
- 6.

- ♦ Que vous a apporté ce projet ?

Des nouvelles connaissances qui vont être utiles pour le philologue.

Quelles sont vos réflexions à l'égard des variétés du français ?

Je trouve que il est difficile à comprendre d'autres accents de français. C'est bien que dans ces pays le français est seulement le langage administratif (ou parfois maternelle) parce que les gens ont sa propre culture et la propre identité.

- ♦ Autres remarques :

Le français comme l'anglais qui est présent dans tout le monde facilite la compréhension et le dialogue interculturel. Il est plus facile de se communiquer.

MOTS-CLÉS : Francophonie, variétés du français, documents audiovisuels, sensibilisation, ingénierie

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte de la démarche adoptée pour concevoir, réaliser et animer un projet de cours-atelier sur la Francophonie et aux variétés du français, mis en place dans le cadre d'un stage de Master 2 FLE au sein de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin, dont le but était de sensibiliser des étudiants polonais francisants à ce sujet.

Ce mémoire détaille l'approche par l'intuition et par les documents audiovisuels utilisée pour cette sensibilisation. Dans un premier temps, l'analyse de la démarche permet de souligner les facteurs et les difficultés à prendre en compte lors de la création et du développement d'un tel projet. Dans un second temps, l'analyse du déroulement du projet, couplée à celle des traces et des données recueillies, permet d'effectuer un retour sur la première analyse. Cela dans le but de mieux comprendre ce qui n'a pas fonctionné et d'envisager des améliorations.

KEYWORDS : French-speaking world, dialects of the French language, audio-visual resources, raising awareness, planning and development process

ABSTRACT

This dissertation describes the approach adopted to design, carry out and run a project to raise awareness about the French-speaking world and dialects of the French language amongst Polish French-speaking students. It involved running a course/workshop during a professional experience placement at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin.

This dissertation describes the audio-visual resources and thought process used. The first part of this dissertation evaluates the approach used and highlights the factors and the potential problems that were taken into consideration during the creation and the development of this project. The second half includes an analysis of the actual running of the project, and considers improvements to approaching similar future projects.