

La Martinique entre F/français : la variation diatopique dans le FLE

**Aurélié
MAUNICHY**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique des langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : français langue étrangère/seconde

Année universitaire 2019-2020

La Martinique entre F/français : la variation diatopique dans le FLE

**Aurélie
MAUNICHY**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique des langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : français langue étrangère/seconde, orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Cyril Trimaille, pour le suivi, les conseils, les commentaires, les retours, les encouragements et les félicitations.

Je remercie les professionnels qui ont accepté de travailler avec moi, en présentiel ou à distance. Pour celles et ceux qui m'ont orienté vers d'autres personnes ou structures.

Je remercie tous ceux et toutes celles qui, de près ou de loin, m'ont aidée à avancer dans ma réflexion, à la clarifier, à la vulgariser, à l'expliquer.

Je remercie ma famille qui, même à 8000Km, était présente pour moi.

Je remercie Le Seigneur Jésus-Christ, Fils de Dieu, pour sa présence et sa providence de tous les jours. Pour son soutien, sa grâce et ses bénédictions. Ses bontés se renouvellent chaque matin (Lamentations, chapitre 3 - versets 22 et 23), et je l'ai vécu au quotidien.

Je voudrais également remercier l'Eglise, mes frères et sœurs en Christ, qui m'ont soutenue dans la prière, dans leurs prières. Eux, elles, qui ont vécu mes moments de joie, de folie, de fatigue, de combats (pour la santé notamment) et de renouvellement. C'est une famille qui, par la foi commune que nous avons en Christ, est bien plus grande.

Comme on dirait chez moi : « Big up ! ».

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Aurélie

NOM : MAUNICHY

DATE : 01/07/2020

Sommaire

Introduction	7
Problématique.....	10
Partie 1 - Cadrage théorique.....	11
AVANT LA THEORIE	12
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS, LANGUE UNIQUE ?	14
1. LA VARIETE STANDARD.....	14
2. LA NORMALISATION DE LA VARIETE STANDARD	23
3. DU COTE DU PURISME.....	29
CHAPITRE 2. LE FRANÇAIS, LANGUE VARIEE ?.....	31
1. LA VARIATION DIATOPIQUE.....	31
2. LA SOCIODIDACTIQUE	35
3. UN ENSEIGNEMENT CONTEXTUALISE	37
CHAPITRE 3. LE FRANÇAIS, LANGUE SOCIALE ?.....	42
1. LA MARTINIQUE, CONTEXTE DU TERRAIN	42
2. LES REPRESENTATIONS (SOCIO-)LINGUISTIQUES ET LES ATTITUDES LINGUISTIQUES	45
3. DE L'INSECURITE LINGUISTIQUE ?.....	50
Partie 2 - Méthodologie.....	54
CHAPITRE 4. LA METHODOLOGIE ADOPTEE.....	55
1. APPROCHES METHODOLOGIQUES CHOISIES	55
2. TYPOLOGIES UTILISEES DANS L'ANALYSE.....	55
3. SUR LE TERRAIN.....	56
4. TYPES DE STRUCTURES	57
5. TYPES DE RECUEILS.....	58
6. BREF PROFILS DES PROFESSIONNEL·E·S.....	60
Partie 3 - Analyse	62
CHAPITRE 5. L'ANALYSE DES DONNEES.....	63
1. L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN MARTINIQUE : LA PLACE DE LA VARIETE STANDARD	63
2. L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN MARTINIQUE : UN ESPACE OUVERT POUR L'ENSEIGNEMENT DE PLUSIEURS VARIETES DE FRANÇAIS ?.....	69
3. UNE DEFINITION DE LA VARIETE REGIONALE SELON LES ENQUETE·E·S.....	75
4. QUEL EST LEUR REGARD FACE A CETTE VARIETE ?.....	76
CHAPITRE 6. SYNTHESE DE L'ANALYSE ET DISCUSSION REFLEXIVE SUR LA VARIATION DIATOPIQUE DANS LE FLE EN MARTINIQUE.....	79
1. MON HYPOTHESE DE DEPART	79
2. LE PROFIL DES ENQUETE·E·S APRES L'ANALYSE.....	79
3. FORMATION, CONSCIENTISATION : UN TRAVAIL A FAIRE AUTOUR DE LA VARIATION DIATOPIQUE A LA MARTINIQUE	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	87
Sitographie	92
Table des annexes.....	95
Table des matières.....	98

« Je veux que ma littérature soit comme la canne :

Locale, nourrissante

Transformable et exportable ! »

Gadet, S. « Fola » (2018). *Un jour j'écrirai : Motivations pour le faire vraiment.*

« [...] si tout est idéologique, alors ce que j'écris l'est aussi. Pourtant cette thèse propose deux choses : la première c'est la transparence, ne pas prétendre à une vérité absolue et ne pas cacher "d'où je parle" ; la deuxième c'est de participer à l'entreprise de conscientisation. »

Vernet, S. (2016). *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton.*

Introduction

L'écriture, l'acte d'écrire se crée lorsqu'un auteur, une autrice est interpellée, touchée, se sent concernée par un fait. Ce fait, ce quelque chose l'amène à questionner, à se questionner, à recueillir, à expliquer, à dénoncer, à agir. C'est dans une telle atmosphère que je tente humblement – moi, Aurélie Maunichy – de vous exposer – vous, lecteurs, lectrices – mes réflexions, mon travail de recherche ; en somme, l'essence de l'écriture de mon mémoire.

Je suis née en France. Oui, je viens de France, de la France mais d'une France *éloignée, lointaine*. D'une France pour laquelle je suis contrainte de répondre, lorsque l'on me pose la question *D'où viens-tu ?*, que je suis française mais que je viens de la Martinique. Ce fameux *je suis français-e mais d'origine*. Un *mais*, le *mais*, ce *mais* d'opposition, de contradiction. A ce propos, Riegel, M. *et al.*, dans leur grammaire (1994), ont expliqué que cette conjonction de coordination indique que « le deuxième terme [coordonné] est un argument plus fort qui oriente de façon décisive vers une conclusion opposée aux attentes suscitées par le premier [...] » (*ibid.* : 882). Une opposition d'origine comme si les Français-e-s ne devaient provenir que d'un seul endroit, en l'occurrence, la France hexagonale, continentale.

Je suis étudiante à Grenoble mais d'origine martiniquaise. Chamboulement, interrogations dans ma posture d'étudiante, dans ma posture même de future enseignante-chercheuse de Français Langue Etrangère – désormais FLE. Pour ce mémoire, nous mettrons de côté, le statut de chercheuse, quoique... Posture, profil touché ?, influencé ?, désorienté ?, perturbé ?, rompu ? Les réflexions amènent au travail et le travail au sens.

Enseignante de français, Français Langue Etrangère, FLE mais quel français, ou du moins, quels français ? C'est avec cet arrière-plan complexe que je travaille sur la variation linguistique diatopique (géographique) du français – *français* employé ici en tant qu'entité. De façon plus précise, ce sont les variétés linguistiques de la langue française qui m'intéressent. Par rapport au contexte réflexif donné, à l'arrière-plan exposé, je me permets ici de vous expliciter le sujet de mon mémoire.

Ce sont les enseignant·e·s qui m'interpellent, que je cherche, que je questionne. Leur profil pour mon profil. Leurs représentations pour mes représentations. Leur faire et dire pour les miens également. Bien entendu, il y aura égalité, il y aura complémentarité, il y aura opposition dans les propos de ces enseignant·e·s mais, soyons clair, il y aura influence collective : de moi vers eux, elles et d'elles, eux vers moi.

Ce sont des enseignant·e·s francophones, français·e·s qui enseignent le FLE dans un contexte francophone mais aussi créolophone – *mais* d'ajout et non d'opposition – en l'occurrence, le département-région français Martinique.

Selon Petitjean (2009), « la gestion politique de l'espace linguistique est [...] caractérisé en France par une nette tendance au monolinguisme [...] » (*ibid.* : 11). Pour la situation que j'ai exposée, je parlerais plutôt d'unilinguisme (Boyer, 2000) puisque, implicitement ou non, dans les représentations linguistiques, l'enseignement du français s'appuie uniquement sur la variété qui est appelée standard – ou plus couramment « le bon français ». Certain·e·s enseignant·e·s pourraient partager ces représentations également, ce qui influencerait leur positionnement quant au choix du français à enseigner – choix qui, par son évidence, devient automatique et normal. Qu'en est-il pour le FLE ? Et plus précisément, pour le FLE en Martinique ; un département-région insulaire français avec son histoire et sa culture singulières, ses langues. Quelle(s) tendance(s) dans la pratique enseignante pouvons-nous observer ? La variation diatopique, qui est une variation linguistique, y a-t-elle sa place ? *Quid* de la contextualisation didactique ?

Dans la partie théorique de ce mémoire, je veux amener – sans aucune prétention – le lecteur et la lectrice, à une réflexion autour de trois critères que l'on peut entendre sur la langue française, à savoir : le français, langue unique ; le français, langue variée ; le français, langue sociale. J'ai formulé ces critères sous formes de questions car ils dépendent du point de vue de celui ou de celle qui y répond, acceptant ou non les recherches scientifiques attestés. Dans la partie méthodologique, je présente, d'abord, les approches méthodologiques et les typologies choisies. Je présente également les structures de FLE contactées. Ensuite, j'explique l'organisation et la réalisation du recueil des données. Puis, je présente brièvement le profil des enseignant·e·s concerné·e·s. Dans la partie analyse, je brosse le portrait de l'enseignement du FLE en Martinique selon la place

accordée à la variété standard, me demandant si l'île est un espace ouvert pour un enseignement pluriel. Puis, je termine par une synthèse de l'analyse entremêlée d'une discussion réflexive, avant d'exposer ma conclusion générale.

Problématique

Ainsi, je m'intéresse, de manière générale, à la variation diatopique de la langue française dans le domaine de l'enseignement du FLE. Dans le cadre de mon sujet de mémoire, mes recherches et réflexions portent sur deux variétés de la langue traitée, à savoir la variété dite standard et une variété, communément appelée, variété régionale ou locale ; celle qui est pratiquée en Martinique.

La piste d'étude que je poursuis tout au long de mon mémoire concerne les représentations sociolinguistiques sur la langue française des enseignant·e·s¹ de FLE qui exercent en Martinique. Je m'intéresse aux représentations qu'ils pourraient avoir dans la mesure où ces représentations ont une influence sur les façons d'enseigner. Cet intérêt pour les enseignant·e·s a pour point de départ, mon propre profil ; étudiante à Grenoble, qui se destine – en partie – à être enseignante de FLE et qui est originaire de la Martinique. Je ne fais que rappeler ce que j'ai, au préalable, expliqué lors de mon introduction.

Mon travail de recherche répond à la problématique suivante : Quelles sont les pratiques déclarées des enseignant·e·s concerné·e·s ? et comment mettre en relation ces pratiques avec leurs représentations et leurs attitudes ? Par la réponse que je pourrai donner – réponse qui n'est pas absolue – je pourrai fournir une certaine vision de la manière dont *le FLE* serait enseigné sur cette île. Je chercherai également à faire émerger la ou les normes endogènes² et/ou la ou les normes standard remarquées.

L'hypothèse que j'émetts est que les enseignant·e·s préconisent l'usage et l'enseignement de la variété standard du français en classe ou en atelier de FLE mais qu'ils utilisent parfois de manière consciente ou non, la variété locale³ alors que dans leurs discours, ils minimisent, nient ou refusent l'usage en classe et/ou l'enseignement de cette variété régionale.

¹ Je tiens à signaler que l'idée du thème des représentations sociolinguistiques des enseignant·e·s provient du site de l'Université de Saint-Etienne avec Rispail, M.. Ce thème m'a permis d'oraliser et de travailler sur mes propres réflexions et expériences. La lecture du mémoire d'Aline Zychowicz Marandet m'a également aidée.

² Selon le TLFi, ce terme signifie « qui provient de l'intérieur, qui a une cause interne ». Repéré à : <https://www.cnrtl.fr/definition/endog%C3%A8ne>

³ Pour vérifier cela, il convient d'effectuer des observations. Je n'ai pu en effectuer qu'une seule (explication donnée ultérieurement). Ainsi, je ne pourrai pas fournir pour l'heure de preuves suffisantes pour répondre à cet aspect de mon hypothèse.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Avant la théorie

Au fur et à mesure que j'évolue dans ce Master, j'ai l'impression que *le français* qui est uniquement proposé d'être enseigné est *le français* standard, variété⁴ qui est considérée comme commune et unique, qui exclut les autres variétés la plaçant en première ligne si l'on parle de hiérarchie. Cette variété est l'objet de ma formation universitaire, que ce soit dit explicitement ou implicitement. Ce choix ne se fait peut-être pas volontairement mais c'est un choix qui a, dans ses profondeurs, une sorte d'évidence qui m'interpelle, qui me donne à réfléchir. Cette interpellation va jusqu'à me faire me poser des questions sur l'accent, de type standard, qui a été choisi et approuvé comme étant l'accent *français*. Ne pas parler avec cet accent reviendrait à ne pas parler *français* ou comme un jour m'a dit un ami, que nous appellerons Oscar pour préserver son anonymat, que c'est ne pas parler normalement. Je vous raconte l'anecdote.

De retour de la Martinique, alors que je discutais avec mes amis dont Oscar, j'aperçus que je parlais avec l'accent de chez moi. Je leur demandai alors s'ils l'avaient remarqué. Ils hochèrent la tête en signe de confirmation. Et Oscar d'ajouter, sans méchanceté : « Oui ! Il faut que tu apprennes à reparler normalement maintenant. ».

Le « re- » dans « reparler » peut être interprété dans le sens où cela fait bientôt 6 ans que je vis à Grenoble et que, étant en immersion linguistique totale, j'ai appris l'accent standard qui est y pratiqué de façon majoritaire. Oscar semble oublier ainsi que je n'utilisais pas cet accent-là à mon arrivée et ne semble pas savoir que je l'ai appris au fil du temps. L'adverbe de manière « normalement » illustre ce que j'ai dit plus haut au sujet du seul accent *français* retenu comme légitime. L'adverbe de temps « maintenant » insisterait sur le fait que je ne suis plus en Martinique mais en France hexagonale. Et en France, nous ne parlons pas comme je le fais mais autrement. Un autrement jugé plus noble et donc normal comparé à mon autrement qui, lui, est rejeté car anormal. Si je devais écouter mon ami Oscar, il faudrait que j'apprenne à parler. Je suis française mais je dois apprendre à parler *français*. Ah oui, c'est vrai ! J'oubliais ! Je suis française mais d'origine...

⁴ M. Trimaille m'a conseillé la lecture de Blanchet (2000) *La linguistique de terrain* car l'auteur attire l'attention sur le caractère « enfermant » que peut revêtir le terme *variété*. A cause de la situation sanitaire et du confinement, je n'ai pas pu emprunter à temps l'ouvrage à la bibliothèque. Cependant, je compte approfondir ma réflexion sur ce caractère pendant ma thèse de doctorat.

Dans les propos de mon ami, je peux constater une certaine relation entre la norme, ce qui est et devient normal, et la variété standard de la langue française. Pourtant, le *français* n'est pas uniquement le *français* de la France hexagonale ou du moins la variété standard choisie comme norme. Une normalité qui viendrait de la propriété *commune* donnée à cette variété standard. Alors, qu'en est-il de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE en contexte ? Car apprendre ici ou là diffère. En effet, des paramètres contextuels, tels que la présence de plusieurs langues dans un territoire donné, influent sur les langues qui y sont pratiquées, notamment la langue majoritairement utilisée ; et donc, par la même occasion, ces paramètres influent sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue majoritaire une fois enseignée.

Chapitre 1. Le français, langue unique ?

Dans la pensée générale et commune, *le français* ne correspond qu'à une seule bonne manière de s'exprimer et d'écrire (Guerin, 2008 ; Vernet, 2016 ; Candea & Véron, 2019). Cette manière de concevoir la langue est complexe, et est délimitée dans un concept aux frontières non étanches que l'on nomme la variété standard. Mais comment peut-on définir cette variété ? Qu'est-ce que l'on entend par « norme(s) standard » ? *Quid* de la vision puriste sur ce concept ? Ces questions font l'objet de ce premier chapitre.

1. *La variété standard*

Comme je l'ai dit auparavant, je m'intéresse à deux types de variétés de la langue française : la variété standard et une variété locale du français, celle de la Martinique. Je tiens à préciser qu'en Martinique, les deux types de variétés sont utilisées. Signifier que la langue française a plusieurs variétés, c'est s'opposer à la doxa selon laquelle il n'existe qu'un bon français et donc qu'une seule manière de parler français. Cette idée de concevoir la langue comme un objet d'unité et d'unicité n'est pas lié au hasard. Par objet d'unité, j'entends par-là, un tout homogène ; par objet d'unicité, c'est-à-dire une langue à caractère unique.

Historiquement, le français a été imposé comme la seule langue légitime de la France (Boyer, 2000). Merlo (2018) observe que « la France est idéologiquement monolingue depuis longtemps » (*ibid.* : 66). Toutefois, Boyer (*op. cit.*) explique que dans les faits, la France était loin de l'être. En effet, plusieurs langues⁵, étaient pratiquées sur le territoire ; les termes *patois* ou *idiome* servant à les nommer (*op. cit.*). Balibar & Laporte (1976) font remarquer « l'existence d'une langue d'élite », le français, avant la Révolution de 1789. Les auteurs indiquent que face au français, « le maintien de ces [autres] langues contribuait à entretenir la soumission des masses paysannes » dans la mesure où « ces langues constituaient de véritables barrières linguistiques qui réduisaient au minimum toute possibilité d'identification de classe avec le pouvoir » (*op. cit.* : 34-35, cités par Boyer, 2000). A l'époque de la Révolution de 1789, Barère (1794) indique, dans son rapport qui dénonce « les dangers que constitue, pour la République, l'existence de ces "idiomes" »,

⁵ Par exemple, l'italien, l'allemand, le basque, le bas-breton, le francoprovençal, etc.

l'une des stratégies employées par la classe dirigeante pour le maintien de son pouvoir, son statut et ses privilèges, à savoir « servons-nous des peuples mal instruits ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique [...] » (*op. cit.*, cité par Boyer, 2000). Ainsi, je me pose la question suivante : Est-ce là la naissance de l'idée que le bi/plurilinguisme divise ? Je signale tout de même que le problème n'est pas ce phénomène linguistique naturel mais plutôt le fait que l'Ancien Régime s'en serve comme une arme pour diviser et maintenir la division, à l'époque, entre les différentes classes.

Alcouffe & Brummert (1985) exposent deux orientations dans la politique linguistique menée lors de la Révolution : une qui a pour visée le bilinguisme et qui « encourage la diffusion du français et a comme objectif de favoriser la propagation des idées révolutionnaires (traduction de décrets, de la Constitution, développement de l'enseignement du français...) » et l'autre qui a pour visée « l'imposition d'une seule langue d'État, le français » et qui « concerne les mesures destinées à éradiquer les autres langues (allant jusqu'à ce qu'on [la] désigne comme "terreur linguistique") » (*op. cit.*, cités par Boyer, 2000). Il faut savoir que la première orientation appelle une « politique de traduction » alors que la seconde, une « politique "jacobine" de la langue nationale » (Boyer, *op. cit.*). Des arguments comme *la présence de différentes langues sur le territoire ne sert pas à l'unité de la République voulue, ou encore la liberté et l'égalité pour toutes*, pèsent lourds dans les discours de cette seconde politique.

Boyer (*op. cit.*) souligne une idéologie linguistique importante pour l'histoire sociolinguistique de la langue française, à savoir l'*unilinguisme*. Selon lui, il s'agit du « résultat d'un processus qui a tendu à imposer, le plus souvent par une *violence symbolique* efficace (Bourdieu 1976), l'unicité sur deux plans : le plan *interlinguistique* et le plan *intra*linguistique » (Boyer, 2000). Les deux aspects de l'unilinguisme peuvent se résumer respectivement par la formule : « ni concurrence (pour la langue *nationale*), ni déviance (par rapport à l'*usage légitime*) » (*op. cit.*). En termes de concurrence, on parlera d'*unification linguistique du territoire* et en termes de déviance, d'*uniformisation de l'usage de la langue*, du respect d'une norme unique et du Bon Usage (*op. cit.*). D'ailleurs, l'abbé Grégoire dans son rapport de 1794 atteste que

la seule langue légitimée est donc le français, pour des raisons fondamentalement politiques : c'est « la langue de la liberté », la seule qui permette de « fondre tous les citoyens dans la masse nationale » à la différence des « idiomes féodaux » : le français est la langue de l'ordre nouveau, révolutionnaire, les patois sont des survivances de l'ordre ancien. (*Ibid.* cité par Boyer, 2000)

Parallèlement, je rapproche l'idéologie de l'unilinguisme au fait que le français ne soit considéré que par une seule variété puisque par habitude, c'est la pensée *une langue pour une nation* qui est diffusée, et donc, par voie de conséquence, cette langue ne peut être conçue autrement que par une variété pour une langue. La langue est, ainsi, conçue comme un modèle unique. Candea & Véron (2019) affirment que « [...] le périmètre du français est rétréci, réduit à une variété déclarée comme correcte (le "français standard") à l'exclusion de toutes les autres variétés qui se retrouvent soit invisibilisées, soit dénigrées » (*ibid.* : 43). D'ailleurs, Milroy (2007) explique que

the most important structural property of a standard variety of a language is uniformity or invariance. This means – ideally – that every sound should be pronounced in the same way by every speaker, and that all speakers should use the same grammatical forms and vocabulary items in exactly the same way. (It also implies that the language should not undergo change.) In principle, therefore, when there are two or more variants of some linguistic form, only one of them is admitted into a standard variety⁶. (*Ibid.* : 133)

La variété que j'appelle pour ce passage « français standard », naît de certains événements historiques que Ledegen (2000) présente succinctement. Elle cite l'institution du français dans les fonctions « hautes » en 1539, la naissance de l'Académie du français (1634), les sélections des formes (par Malherbe et Vaugelas) et la codification, la Révolution (1789) et la formation de l'Etat-Nation avec la diffusion d'une langue nationale et l'« éradication » des dialectes de France ayant pour fondement « la maxime jacobine "la langue doit être une comme la République" » (*ibid.* : 25). Ces faits historiques soulignent l'aspect social de la langue, ici le français, comme le définissent Cuq & Gruca dans la 4^{ème} édition de leur ouvrage (2017 : 71-72). En outre, Guerin (2008) signale que la spécificité du « français standard » est à regarder comme « action sociale et non réalité linguistique » (*ibid.* : 2305). En ce sens, nous pouvons comprendre la raison pour laquelle la particularité du « français standard » est, comme l'indique toujours Guerin, une « volonté politique manifeste de conservation et de diffusion » (*ibid.* : 2305). Cette action sociale, revêtue d'un fondement politique, donne à réfléchir. En effet, Guerin se demande si elle « peut entraîner

⁶ Traduction : « la propriété structurale la plus importante d'une variété standard d'une langue est l'unicité ou l'invariance. Cela signifie – idéalement – que chaque son devrait être prononcé de la même manière par chaque locuteur/trice, et que toutes les locuteurs/trices devraient utiliser les mêmes formes grammaticales et les mêmes éléments de vocabulaire exactement de la même manière. (Cela implique aussi que la langue ne devrait pas subir de variation.) En principe, donc, quand il y a deux ou plusieurs variantes d'une certaine forme linguistique, seulement l'une d'entre elles est reconnue dans une variété de standard. »

l'exclusion du "français standard⁷" du paradigme des variétés possibles » (*ibid.* : 2305). Cette exclusion ferait de ce français, une langue à part. L'idée commune est de présenter le français standard comme « un modèle géographiquement et socialement neutralisé » (Marcellesi, 2003). Toutefois, Gadet (2007a : 114) souligne que « la localisation de référence demeure le français de France [hexagonale], celui de Paris et du nord de la France [...] ».

Regarder la langue française en se focalisant seulement sur la variété standard, c'est oublier que la langue, de façon générale, se définit comme un continuum (Koch & Oesterreicher, 2001 ; Guerin, 2008), c'est-à-dire comme « un ensemble infini d'actualisations s'organisant à partir des deux notions opposées que sont l'"immédiat" et la "distance" » (Guerin, 2008 : 2304). Ainsi, comme Guerin (*ibid.*), il me semble pertinent de critiquer la vision commune qui proclame que « la variété standard n'est pas "une variété parmi d'autres" ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Guerin considère que le « français standard » est « susceptible d'apparaître sur le continuum au côté des autres actualisations [variétés] de la langue qui se distribuent sur le continuum sans lui accorder une position privilégiée » (*ibid.*).

A cette description complexe de la variété standard, j'ajoute la définition proposée par Pöll (2005 : 39), à savoir qu'une « variété standard est un sous-système codifié de la langue et a ceci de particulier d'être employée dans des contextes formels où la distance – physique et/ou symbolique – séparant les partenaires de la communication est importante » - dans le sens *grande*.

C'est dans cette dynamique-là que je rejoins Rispaïl (2017) quand elle dit que « l'institution scolaire cherche à écarter l'apprenant de l'instable et à lui enseigner d'abord une variété standard homogène » (*ibid.* : 129). Ce serait à la fois un objectif de l'école et une des raisons qui amène l'enseignante à adopter cette vision dans sa didactique. En cela, comme le constate Merlo (2018),

⁷ Il faut savoir que Guerin (*op. cit.* : 2307) emploie, dans un premier temps, le terme « français standard » car celui-ci est une forme neutre. Pour ce qui est des autres auteurs, je ne suis pas dans la mesure d'explicitier cette utilisation.

l'école crée du discontinu en opérant une séparation entre la langue scolaire, qui devient l'étalon du standard, et le reste des pratiques langagières qui ne forment en fait qu'un continuum au sein duquel le standard se différencie en tant que variété élaborée sur la base d'une multitude de discours prescriptifs institutionnalisés [...]. (*Ibid.* : 63)

La variété standard devient, à ce moment-là, la langue de l'école. De ce même point de vue, Vernet (2016) indique, pour les spécificités de son terrain, l'existence d'« une volonté d'enseigner un français dit standard, forme idéalisée, supposée stable et plus ou moins universelle, ce qui lui conférerait une importance et une utilité plus grande dans l'espace public » (*ibid.* : i). Par conséquent, je crois tout comme Guerin (2008) que le « français standard » est « davantage le résultat du mode de sélection [d'une] forme d'actualisation de la langue, de la diffusion massive obligatoire dont elle bénéficie et du prestige social qui lui est attribué » (*ibid.* : 2304) et qui « s'impose [donc] comme l'actualisation de la langue la plus efficace » (*op. cit.* : 2308).

Idéologie du standard

Parler de sélection, d'obligation de diffusion, de prestige éclaire la pensée sur la valeur que les locuteurs et locutrices peuvent donner à une langue ou – pour notre cas – à une variété. La valeur ou les valeurs accordées sont érigées en *système de pensée* donnant lieu à ce que l'on peut appeler l'idéologie.

Les idéologies sont présentes, entre autres dans les discours. Ainsi, comme l'indique Vernet (2016), « les idéologies se construisent en discours ; ces discours circulent, s'intériorisent plus ou moins bien selon leur degré de légitimité et leur mode de circulation » (*ibid.* : 4). L'auteur précise que pour qu'une « idéologie s'impose et devienne dominante, il faut que les discours qui en sont l'expression concrète soient investis d'une légitimité et d'une forme d'autorité par ceux qui les perçoivent, [...] » (*ibid.* : 3). On peut interpréter cela en disant qu'un certain groupe de locuteurs et de locutrices, à un moment donné, décide de quelque chose sur la langue pour tout le monde. Ce tout-le-monde saisit et accepte ce discours comme normal et justifié car provenant de ce groupe en personne. D'ailleurs, par anticipation, je souligne le propos de Milroy (2007) disant que "what becomes the standard appears to be determined largely by those who depend for their livelihood on communicating widely in society; for example, business people, lawyers,

journalists⁸ (*ibid.* : 137). Dès lors, on ne peut qu'être d'accord avec Boudreau (2009) qui pense que

l'idéologie [et l'idéologie linguistique] est un système de croyances (un système de représentations), intériorisé par les personnes au point d'être peu questionné, à visée dominante, englobante et institutionnalisée, de sorte que l'espace social, individus compris, participe à le consolider et à sa reproduction. (*Ibid.* : 14)

Vernet dans la suite de sa réflexion, explicite les termes essentiels de cette définition :

j'entends d'abord par « système » que les croyances/représentations s'imbriquent et s'influencent les unes les autres, pour converger vers la formation d'un tout cohérent (avec lequel on peut ne pas être d'accord, mais qui a donc sa propre logique). Ce système est intériorisé, peu ou pas questionné, ou à la marge, ce qui implique qu'il s'impose souvent comme une évidence ou comme du « bon sens ». L'idéologie a ensuite une visée dominante et englobante : elle tend à intégrer, à réduire ou à détruire les « contre-idéologies » ou les contre-discours. Ce qui ne peut pas être réduit peut être marginalisé : des pensées marginales n'auront alors aucune vocation à devenir à leur tour dominante, [...]. Enfin, l'idéologie est institutionnalisée. Cela signifie qu'elle se réalise dans différentes entités et institutions qui fonctionnent par et pour ses principes et tendent donc à la diffuser (ce sont les AIE d'Althusser). Cela signifie aussi que les individus, par leur action, même banale, contribuent à consolider cette idéologie sans forcément en avoir conscience. (*Ibid.* : 14)

Je peux, à l'aide de la réflexion de Vernet (*ibid.*), expliciter que le groupe de locuteurs et de locutrices que je mentionne ci-dessus se regroupent dans ce que Althusser, cité par Vernet (*ibid.*), nomme les « Appareils Idéologiques d'Etat ». Ce sont « les moyens de diffusion et de reproduction des idéologies » (*op.cit.* : 11). Les AIE ne sont d'autres que les entités et institutions comme, à une petite échelle, la famille, et, à une plus grande, l'école. Aujourd'hui, cette dernière est la principale AIE (*op.cit.* : 11).

C'est dans cette mesure, que j'affirme comme Candea & Véron (2019) que la variété standard « est avant tout une idéologie » (*op. cit.* : 51). L'*idéologie du standard* est un terme employé pour la première fois par Milroy & Milroy. D'ailleurs, Milroy (2007) explique que

we may say that speakers of such widely used languages [English, French, Spanish], unlike speakers of some less well known languages, live in **standard language cultures**. In such cultures, **language attitudes** are dominated by powerful ideological positions that are largely

⁸Traduction : « Ce qui devient standard apparaît être déterminé en grande partie par celles et ceux qui dépendent énormément de la communication dans la société pour leur gagne-pain ; par exemple, les hommes/femmes d'affaires, les avocats, les journalistes. »

based on the supposed existence of this standard form, and these, taken together, can be said to constitute the **standard language ideology** or 'ideology of the standard language'⁹. (*Ibid.* : 133)

L'idéologie du standard pour la langue française peut être formalisée avec la pensée de Vaugelas (1647) comme l'indique Guerin (2008 : 2304). Cette volonté de Vaugelas vient du fait qu'il avait perçu, à son époque, « le caractère évolutif de langue de la cour, ce qui l'amène à mettre en garde ses lecteurs contre le danger que ses Remarques mêmes constituent : elles saisissent un instant mais ne fixent pas durablement un usage » (Caput, 1972 : 67).

Dans sa réflexion, Vaugelas observe le « caractère évolutif de la langue », même s'il ne s'attache qu'à une partie de l'usage de la langue française, ce qui s'appellerait aujourd'hui de la variation. Et le fait même de préciser qu'il traite de la langue de la cour, illustre bien l'existence de variétés pour une langue. D'ailleurs, Guerin pense que « le travail de Vaugelas [...] présentait le "bon usage" sans exclure l'idée de variété : l'usage du français décrit par Vaugelas n'a de bon que d'être [...] celui de "la plus saine partie de la cour". » (*op. cit.* : 2304). Comme le fait remarquer l'auteure, c'est pour le bon usage que Vaugelas adresse ses remarques. Ainsi, à partir de celles-ci, c'est toute la pensée sur la manière d'appréhender la langue française qui sera impactée : le bon usage devient la variété standard ; Vaugelas et Malherbe faisant un travail de sélection et de codification de formes (*cf.* ci-dessus). Milroy (2007) constate que "a standard language, therefore, is an idealization – an idea in the mind rather than a fully achieved reality, and the varieties that we call **Standard English**, Standard French, etc., are not in fact completely invariant or totally immune to change"¹⁰ (*ibid.* : 134). Bellonie & Guerin (2010) précisent que :

le propre de l'idéologie du standard est d'inciter les membres de la communauté à considérer la forme standard comme illustrant la langue. Ainsi, on a grand mal à parler des autres formes si ce n'est en des termes dévaluatifs : « incorrect », « vulgaire », « faux », « pas beau », « pas

⁹ Traduction : « Nous pourrions dire que les locuteurs/trices de telles langues largement utilisées [anglais, français, espagnol], contrairement aux locuteurs/trices de certaines langues moins bien connues, habitent dans des **cultures de langue standard**. Dans de telles cultures, les **attitudes langagières** sont dominées par de puissantes positions idéologiques qui sont énormément basées sur la supposée existence de cette forme standard, et celles-ci, prises ensemble, on peut dire qu'elles constituent l'**idéologie du standard** ». C'est l'auteur qui met en gras.

¹⁰ Traduction : « une langue standard, par conséquent, est une idéalisation – une idée en tête plutôt qu'une réalité complètement atteinte, et les variétés que nous appelons **anglais standard**, français standard, etc., en fait ne sont pas complètement invariables ou totalement exemptes de la variation ». C'est l'auteur qui met en gras.

français », etc. Cette conception hypervalorisante de la forme standard confère à celle-ci un caractère monopoliste en reconnaissant sa validité quels que soient les paramètres situationnels contraignant les locuteurs. (*Ibid.* : 99)

D'ailleurs, Milroy (2007) observe que "an important consequence of language standardization has been the development of consciousness among speakers of a 'correct', or canonical, form of language"¹¹ (*ibid.* : 134). L'auteur ajoute que "correctness rules are thought to be rules of language (not of society), and no justification is needed for rejecting [la forme considérée comme incorrecte]"¹² (*op. cit.* : 135).

Dans l'idéologie du standard, le concept de *variété* est présent même si ce n'est qu'une seule des variétés du français qui est choisie au profit des autres. Cette variété, le standard, devient dans la pensée commune la langue française. Milroy (2007) précise que "it is characteristic of the standard ideology for people to believe that this uniform standard variety with all its superimposed rules of correctness is actually the language itself"¹³ (*ibid.* : 136). Et cette façon de concevoir la langue a des avantages comme l'enseignement de la variété standard, pour reprendre Vernet (2016 : 307). Son enseignement est retenu dans des ouvrages de référence accessible à tous et à toutes. Candea & Véron (2019) disent sur ces ouvrages qu'ils « façonnent le visage du français standard dans notre esprit [...] » (*ibid.* : 52). Ces ouvrages de référence sont les dictionnaires ou encore les grammaires. Et, il est vrai, selon Guerin (2008), qu'ils « entretiennent l'idéologie du standard en présentant leur description comme étant la description de la langue, sous-entendant qu'elle s'applique à toute actualisation de la langue » (*ibid.* : 2309). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'auteure signale que cette idéologie « invite à considérer que, potentiellement, le "français standard" serait pertinent dans toutes les situations » (*op.cit.* : 2305).

Dès lors, l'intercompréhension que permet la variété standard, est le critère qui est présenté principalement aux locuteurs/trices (Vernet, 2016 : 300) pour justifier l'usage de cette variété. Ce critère permet de concevoir de façon consciente ou non-consciente, la variété

¹¹ Traduction : « une conséquence importante de la standardisation de la langue est le développement parmi les locuteurs/trices de la conscience d'une forme "correcte", ou canonique, de la langue ».

¹² Traduction : « les règles du correct sont pensées comme étant des règles de langue (et non de société), et aucune justification n'est nécessaire pour rejeter [la forme considérée comme incorrecte] ».

¹³ Traduction : « c'est caractéristique de l'idéologie du standard pour les gens de penser que cette variété standard homogène avec toutes ses règles superposées du correct est en fait la langue elle-même ».

standard comme « un plus petit dénominateur commun linguistique » (*op. cit.*). Toutefois, des incohérences dans la pratique ont lieu puisque « la plupart des locuteurs ont, en dépit de cela, l'intuition de son inefficacité [le standard] dans certaines situations [...] » (Guerin, 2008 : 2308).

Malgré ces observations en pratique, la variété standard reste la variété de référence pour les locutrices et les locuteurs du français. Cela n'est pas dû au hasard puisque l'idéologie du standard a une telle force, que l'on peut affirmer, comme le fait Walter (1988), que :

dans les langues voisines, les usagers fabriquent des mots à volonté sans que personne n'y trouve rien à redire, à condition qu'ils se fasse comprendre. Le Français au contraire ne considère pas sa langue comme un instrument malléable, mis à sa disposition pour s'exprimer et pour communiquer. Il la regarde comme une institution immuable, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable. (*Ibid.* : 19)

La langue française regardée comme une institution immuable vient du fait qu'historiquement, la langue est liée à la nation à laquelle elle renvoie ; c'est la langue de la civilisation française (Candea & Véron, 2019 : 171). Ainsi, le français devient « le socle de la nation et de la culture françaises ». C'est la raison pour laquelle son « histoire produite dans l'Hexagone est [...] sujette à des mythifications idéologiques, [...] » (*ibid.*).

L'idéologie du standard pour la langue française est si prégnante dans les esprits des francophones, et particulièrement des Français·es, que l'enseignement de la variété standard s'appuie, en partie, sur ce que nomme Vernet (2016) pour son terrain mais qui est selon moi généralisable, à savoir le « discours du profit¹⁴ » (*ibid.* : 303). L'auteur indique que ce discours est présenté aux apprenant·es sous trois aspects. Le premier est de dire que le standard est un tremplin « pour les études, vers un bon métier (un bon salaire), [...] un tremplin en société » (*op. cit.*). Je peux apporter un élément de justification de ce phénomène pour mon terrain avec la capture d'écran, ci-dessous, d'une réponse apportée dans mon questionnaire en ligne :

¹⁴ La notion « discours de profit » a pour origine A. Duchêne et M. Heller (2012) ou encore chez S. Gal. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-3-page-149.htm> [Consulté le 21/06/2020].

Quelle place accordez-vous au français de Martinique dans vos cours ? *



Faible place ▼

Pouvez-vous préciser pourquoi, s'il vous plaît ? *



L'objectif de la formation est l'insertion professionnelle par l'amélioration de ses compétences en Français de métropole.

L'emploi du terme « en Français de métropole » est sûrement à relier avec celui de *variété standard*. Le deuxième aspect de ce discours fait du standard un vecteur international, le fameux « plus petit dénominateur commun linguistique » (*op. cit.*). C'est ainsi que « le standard [permet] ce lien avec la francophonie » (*op. cit.*). Le troisième aspect est de présenter la variété standard « comme nécessaire dans tous ces espaces et de façon générale dans les situations dites formelles [...] » (*op. cit.*). Ainsi, la totalité de ce discours peut être compris comme « une stratégie visant à faire accepter le standard [...] » (*op. cit.*). L'ascension sociale continue d'être exposée par ce discours du profit.

L'idéologie du standard construit une variété qui se voit attribuer « une série d'attitudes prescriptives pour assurer une forme d'homogénéisation [...] » (Vernet, 2016 : 301). Ces attitudes participent à la normalisation de la variété standard. L'auteur ajoute que « cette norme est également pensée à l'aune des usages de l'écrit, [...] » (*op. cit.*).

2. La normalisation de la variété standard

Je conçois la variété standard, à la fois, comme ce qui veut être la norme, c'est-à-dire, ce qui doit être normale, et comme ayant une norme linguistique, attestée et enseignée, ce qui la différencie des autres variétés. Je justifie ma conception de la variété standard en m'appuyant sur Vernet (*ibid.*) qui dit que « la "norme" a nécessairement une définition plurielle qui se situe à la frontière entre "la règle à suivre" et "l'état habituel des choses" » (*ibid.* : 22). La variété standard peut avoir plusieurs normes si l'on prend le cas de l'Acadie, terrain de recherche de Vernet (2016). L'idée de pluralité de normes vient de Rey (1972). L'auteur explique que communément, « une "langue" correspond par

définition à un système et à un seul, à une grammaire » (*ibid.* : 12). L'auteur observe que si l'on veut décrire deux dialectes du français comme étant deux variantes *du* français, et non comme des langues à part – il donne l'exemple du français de Paris et celui du Québec – ces deux variantes font partie du système de la langue française (*ibid.* : 12). C'est la raison pour laquelle Rey affirme que « toutes les différences phonologiques, morpho-syntactiques et lexicales régulières (indépendantes des usages individuels) devront alors être considérées comme des faits de norme » (*ibid.* : 12-13). Il est alors peut-être facile de considérer des énoncés comme étant agrammaticaux alors qu'ils sont « conformes à des usages sociaux du français » (*op. cit.* : 13). Ces usages donc désignent « une des normes du français » (*op. cit.* : 13).

L'apparition des Etats-Nations a provoqué un besoin d'une « langue une » (Canut, 2007). Pour la France, c'est la langue française qui a été choisie, et dans cette langue, une certaine variété qui est devenue le standard. Ce besoin a débouché sur une volonté de normaliser et de standardiser la langue (Vernet, 2016 : 23-24). Selon les définitions données dans le cours de Trimaille en L3¹⁵, la normalisation est le fait de rendre « normal » voire « obligatoire » l'utilisation d'une langue dans un domaine donné. Il s'agit d'un acte politique/aménagement linguistique. Quant à la standardisation, elle consiste à rendre quelque chose standard. Cette opération de politique/aménagement linguistique réduit ou ignore (les écarts) la variation dans une langue. D'ailleurs, Boyer (*op. cit.*) affirme qu'on peut dire que :

la *standardisation* (la *normativisation*) a subi dans ce cas une dérive : au lieu d'installer des normes grammaticales, lexicales, orthographiques... *ouvertes*, indispensables à la maturité de la communauté linguistique, à la *normalisation* de ses usages (Aracil 1965, Boyer 1987) on a sacralisé *une* norme du français, on a idéalisé *un* usage puriste de la langue, on a institutionnalisé – et donc solidifié – *le* Bon Usage, et ce, bien entendu, en phase avec la confirmation d'une tendance profonde à l'unification linguistique en faveur du français. (*Op. cit.*)

A mon sens, l'empreinte de Vaugelas et de Malherbe se voit dans le choix de la variété retenue pour le standard. Pour la mise en œuvre de la variété sélectionnée comme standard,

¹⁵ Trimaille, C. dans son cours intitulé *Sociolinguistique* que j'ai eu en Licence 3 Sciences du langage en 2017.

l'école, AIE, joue un rôle important¹⁶. En effet, elle doit former l'ensemble des locuteurs et locutrices grâce à « l'enseignement d'un usage identique » en même temps qu'elle « enseigne des valeurs identiques pour tous [et toutes] » (*op.cit.* : 24). Dans sa réflexion sur ce processus, Bourdieu (2001) dénonce une domination symbolique qui a lieu à travers la langue (Vernet, 2016). D'ailleurs, Vernet (*op. cit.*) explique que

après Bourdieu, la norme était désormais conçue non pas seulement comme un ensemble de règles linguistiques, mais comme l'imposition d'un ensemble de règles linguistiques légitimes et autorisées (par des personnes elles-mêmes légitimes et autorisées) dans un espace donné ; les "compétences linguistiques" sont alors un capital symbolique et donc, un pouvoir. (*Ibid.* : 25).

Pour cette sous-partie, je vais m'arrêter sur la norme linguistique de la variété standard. Il convient de rappeler qu'on peut distinguer, dans la typologie de Rey (1972), trois types de normes, à savoir la norme objective, la norme subjective et la norme prescriptive.

2.1. La norme objective

Tout d'abord, il faut savoir qu'il n'existe pas qu'une norme objective mais des normes objectives dans la mesure où ce sont, comme le rappelle Molinari (2009), des « normes de fonctionnement de la langue partagées par les membres d'une communauté » (*ibid.* : 3). Ces normes sont attestées par la communauté (Merlo, 2018). Certains scientifiques parlent de normes statistiques car elles sont « relatives au fonctionnement de la langue et partagées par les membres de la communauté » (Rey, 1972 : 5). Par rapport à cette qualification par le terme *statistique*, Vernet (2016) pense que la norme objective « n'a pas forcément de valeur statistique, [car] elle n'est pas toujours "l'usage majoritaire" » (*ibid.* : 22). Selon Helgorsky (1982), « la norme objective [est] ce qui est "régulier, conforme à la majorité des cas, [...] ce qui est normal (par opposition à normatif)" » (*ibid.* : 1). Trimaille¹⁷ présente les normes objectives comme étant statistiques, descriptives (Moreau, 1997) reflétant l'usage majoritaire observé dans un groupe donné à un moment donné, c'est ce qui est régulier, normal. Comme ce sont des normes partagées

¹⁶ Lire aussi Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. Dans Llamas, C. (éd.), Mullany, L. (éd.) & Stockwell, P. (éd.), *The routledge companion to sociolinguistics*, (p.133-139). Londres et New York : Routledge Taylor & Francis Group.

¹⁷ Trimaille, C. dans son cours intitulé *Sociolinguistique* que j'ai eu en Licence 3 Sciences du langage en 2017.

par l'ensemble d'une communauté, dans son entièreté, la norme objective est « celle de l'usage » (Vernet, 2016). Néanmoins, Ledegen (2000 : 3) et Guerin (2008 : 2305) s'accordent à dire que le « français standard prend sa source dans une des "normes objectives" (Rey, 1972) et constitue donc un français parmi d'autres ».

2.2. La norme subjective

Trimaille (dans son cours) définit la norme subjective comme l'ensemble des attitudes évaluatives et des usages/choix des sujets parlants. Vernet (2016) lui parle « d'appréciation subjective des usages » selon les travaux de Labov (1966). Vernet précise que les normes subjectives sont « faites de jugements de valeur exercés sur des usages » (*ibid.* : 22). Molinari (2009) considère ces normes comme des normes « évaluatives, individuelles et sociales, qui découlent des attitudes et des représentations que les usagers élaborent de la langue » (*ibid.* : 3). Pour finir, Merlo (2018) estime les normes subjectives comme évaluatives et sociales incluant les normes prescriptives (*ibid.* : 71) – Molinari (2009) les y inclut également. Selon Merlo toujours, les normes subjectives sont « repérables dans les opinions, discours ou attitudes institutionnels, collectifs ou individuels » (*ibid.*).

2.3. La norme prescriptive

Dans sa thèse, Vernet (2016) indique que « la norme prescriptive s'appuie sur la norme objective » (*ibid.* : 22). Trimaille, dans son cours, la définit comme le choix et l'imposition de ce qui est perçu comme le bon usage ; celui-ci est choisi le plus souvent à partir de l'une des formes en usage. Toutefois, il est aussi important de faire remarquer que les règles du bon usage sont parfois arbitraires¹⁸ comme le souligne Bentolila (2012) disant qu'« il faut donc accepter l'arbitraire du mot, et celui des règles de l'agencement grammatical comme le fondement nécessaire du fonctionnement des langues » (*ibid.* :

¹⁸ Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (éds.). (2013). *S'approprier le français. Pour une langue conviviale*. Actes du colloque de Bruxelles : De Boeck supérieur. Repéré à https://books.google.fr/books?id=G7stDwAAQBAJ&pg=PT158&lpg=PT158&dq=berrendonner+Les+deux+niveaux+de+structuration+du+langage&source=bl&ots=X-CLGewvpW&sig=ACfU3U3joM94arFAY7gRC0J61toI8okL_g&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwi5jrirlv3nAhUC2BoKHS_RCK0Q6AEwAAnoECAgQAQ#v=onepage&q=berrendonner%20Les%20deux%20niveaux%20de%20structuration%20du%20langage&f=false. [Consulté le 17/04/2020].

399). Il faut donc l'accepter même si cela « ne suit pas les règles de la logique¹⁹ ». Berrendonner (1982) constate « la visée idéologique du discours normatif²⁰ ». Ainsi, l'on peut affirmer que « la grammaire ne cherche pas à réguler la variation mais à imposer une tradition reflet de l'ordre social » (Rey, 1972). Le choix et l'imposition du bon usage de la norme prescriptive se fait par une autorité qui dispose d'une autorité plus ou moins légitime. Ce processus est un métadiscours puisqu'on dit sur le discours. Le métadiscours est donc régulé, normatif, normé. Molinari (2009) fait observer, selon les propos de Rey (1972 : 17), que « la norme prescriptive [...] obtenue par sélection des types d'usage et de leurs éléments caractéristiques, puis par élimination, aboutit à un pseudo-système ».

Selon Remysen (2011), « les normes prescriptives promeuvent une variété de langue arbitrairement élevée au rang de modèle de référence qui, une fois institutionnalisée, est diffusée dans les manuels avec l'aval voire à la faveur de l'institution scolaire » (*ibid.* : 48-49). D'après Ledegen (2000), « le *français standard* se confond avec la *norme prescriptive* » (*ibid.* : 31). Quand Rey (1972) nomme la norme prescriptive « un pseudo-système », il entend par-là le fait qu'elle « se donne pour le système [linguistique] [...] se baptisant par exemple le français [...] ou, plus réalistement, comme une partie du système, mais évidemment la "bonne" partie ("la bonne langue", le "bon français") » (*ibid.* : 17). D'ailleurs, Helgorsky (1982) dit au sujet de ce prétendu système :

pas plus que la norme objective, la norme [prescriptive] n'est un système. Bien qu'elle se donne pour telle et s'affirme comme étant le français. C'est une construction obtenue par la critique et la sélection d'un certain nombre d'usages, socialement définis c'est-à-dire appartenant aux classes dominantes (selon les époques : Cour aux siècles classiques, puis de plus en plus classes bourgeoises), [...]. (*Ibid.* : 9)

Pour conclure rapidement sur ces paragraphes concernant les différentes normes, je mentionne Vernet (2016) pour dire que :

finalement, pour Rey, le « normal » (norme objective) est relié au « normatif » (norme prescriptive) par l'évaluatif et les jugements (normes subjectives) plus ou moins partagés, dans une société qui fait face à la pluralité des usages. [...] Les normes subjectives sont, pour lui, la base qui permet la norme prescriptive. (*Ibid.* : 22)

¹⁹ Cf. Rey, A. (1972).

²⁰ Cf. Rey, A. (1972).

Guerin (2008 : 2305) fait remarquer un élément important au sujet de la normalisation de la variété standard, à savoir que « pour qu'il puisse y avoir sélection, représentation, il est nécessaire, en amont, de mettre en évidence les variétés » pour effectivement sélectionner, figer et diffuser la forme de la variété retenue (*op. cit.*).

Dans la perspective de l'idéologie du standard, la norme qui forme la variété standard est placée, dans une hiérarchie, au sommet (Vernet, 2016 : 301). Une idéalisation des formes linguistiques est créée à partir de cette norme essentialisée (*op. cit.*). Cependant, les formes linguistiques ne sont pas « toujours clairement définies mais [...] tendent à un alignement sur les usages (idéalisés, eux aussi) des lieux de pouvoirs symboliques et matériels » (*op. cit.*).

Il est reconnu que la langue française est affichée comme l'une « des langues les plus standardisées du monde » (Ledegen, 2000 : 24). Cet attachement à la norme chez les locuteurs et les locutrices provient de ce

goût pour une image de la langue unifiée et homogène, le respect des formes de prestige, le rejet des « fautes » et de ce dont on dit que ce n'est pas du français [...], la mobilisation pour la « défense » de la langue [...], et la prégnance du modèle de l'écrit, [...]. (Gadet, 1996b : 76, citée par Ledegen, 2000 : 24).

La légitimité accordée à la norme de la variété standard n'est pas intrinsèquement linguistique comme le souligne Francard (1997a : 160). Tout au contraire, la norme « obéit aux règles d'un marché linguistique dominé par les détenteurs d'un capital symbolique" » (*op. cit.*). Guerin (2008) insiste sur les représentations de la communauté linguistique qui conçoit la variété standard « comme une forme d'actualisation de la langue que l'on pourrait qualifier d'absolue, qui échappe à un quelconque ancrage contextuel » (*ibid.* : 2305). L'imposition de la variété standard et de sa norme devient naturelle alors que comme l'indiquent Candea & Véron (2019) « ce qui est considéré comme correct à un moment donné n'a rien de naturel » (*ibid.* : 51). Les deux autrices ajoutent qu'« ériger les règles du français actuel comme naturelles contribue surtout à dépolitiser les débats sur la langue, en incitant les locuteurs et locutrices à ne pas s'en saisir » (*op. cit.*).

Se réfugier derrière une norme fixe et unique au nom du « bon français » relève de la facilité : cela revient à fermer les yeux sur les variations qui font la richesse de notre langue [...]. Ce

n'est pas l'aimer que de la réduire à un parler unique, souvent fixé par des normes arbitraires et/ou politiques. (*Ibid.* : 220)

3. *Du côté du purisme*

Je ne pouvais pas parler de la variation linguistique sans aborder le concept du purisme car avec la conception d'une variété standard unique servant au bon usage, l'idée d'une « pureté » de la langue émerge. En effet, Candea & Véron (2019) font remarquer que

Gefroy Tory s'élève contre le danger des "inventeurs et forgeurs de mots" qui pervertissent et corrompent le français et appelle déjà (en 1529...) à purifier la langue pour la sauver ! Contre ces corrupteurs, il appelle à prendre comme modèles les auteurs incontournables qui ont su donner au français un style de "grande majesté" : Chrestien de Troyes, Jehan-li-Nevelois, Hugon Mery, Arnoul Graban.... (*Ibid.* : 8)

Pour Vernet (2016), « ces discours [puristes] s'inscrivent dans une idéologie du standard, où il s'agit plutôt de réguler des échanges sociaux : la langue est un outil parmi d'autres de régulation et de reproduction sociale » (*ibid.* : 303). Cette vision puriste de la langue française imprégnée de l'idéologie du standard est toujours d'actualité. Schiffman (2006) dit que :

la France représente un cas limite de nation totalement identifiée à une langue, prête à défendre l'intégrité de sa personnalité linguistique contre toute contamination extérieure et intérieure, et avec une opinion publique peu sensible, car probablement anesthésiée par la faible compréhension typique des populations [presque toutes] monolingues face à l'urgence des problèmes linguistiques. (*Ibid.* : 117)

Je pense que c'est normal que l'opinion publique paraisse anesthésiée face à cette situation-là car elle est conditionnée depuis très longtemps à produire uniquement de la variété standard et à considérer cette dernière comme la seule légitime à utiliser. Cette vision, appelée « vision puriste de la langue » par la tradition sociolinguistique (Merlo, 2018 : 71), revêt un « caractère axiomatique » qui veut que la langue française se conçoive dans une unicité. Le caractère axiomatique de cette unicité *du* français correspond à « la langue une, indivisible, qui doit se préserver et être préservée de toute contamination » (*op. cit.*).

Les normes prescriptives jouent un rôle crucial dans l'attitude puriste (Molinari, 2009 : 3). Celle-ci « valorise un usage (le bon usage) par rapport à d'autres considérés comme déviants ou non légitimes, en fonction d'un jugement de valeur » (*op. cit.*). En cela, les normes prescriptives ont un poids social non négligeable car elles s'imposent « en tant que modèle qu'il faut respecter et en fonction duquel tout phénomène variationnel est évalué » (*op. cit.*).

En somme, le purisme est, comme le définit Yaguello (1988), « la volonté de conserver à la langue une forme immuable – identifiable en fait à une élite de lettrés – alors que tout l'appelle à changer [...] » (*ibid.* : 96). Dans cette vision puriste de la langue, Favart explique que les « grammairiens et [les] puristes ont ainsi tendance à sélectionner de façon arbitraire des variantes qu'ils érigent en modèles uniques de langue, alors que les autres variantes sont proscrites » (*op. cit.* : 181). Ainsi, s'érige une sacralisation de la norme liée avec une interdiction des usages qui ne sont pas reconnus par la norme (*op. cit.*) alors même que des « énoncés courants et non marqués font partie d'une part importante des usages actuels de la langue française » (*op. cit.*).

Parler du standard, de la norme standard, du bon usage de la langue française met en lumière, malgré tout, la variation même dont la langue fait l'objet. Ainsi, le français est, lui aussi, une langue sujet à la variation.

Chapitre 2. Le français, langue variée ?

Dès mon arrivée en France hexagonale en 2014, j'ai remarqué des différences linguistiques. Dès lors, je n'ai cessé d'être interpellée par ces pratiques langagières diverses, surtout les miennes. Ainsi, il m'arrivait régulièrement de ne pas être tout de suite comprise par mes interlocuteurs/trices. Par exemple, lorsqu'il me fallait demander un gobelet/verre, mot masculin employé en France hexagonale, c'est le mot *timbale*, mot féminin utilisé dans les Antilles françaises, que j'utilisais. Cet exemple n'est qu'un petit fragment de mes observations personnelles. Au fil du temps et de mon séjour à Grenoble, je constate avec curiosité, mon adaptation linguistique, liée à une adaptation plus générale, de mes pratiques langagières. C'est la raison pour laquelle, je trouve attrayant les influences du contexte sur une langue, sur les locuteurs/trices de cette langue et, par voie de conséquence, sur son enseignement et son apprentissage. Le lieu est un paramètre à prendre nécessairement en compte pour assurer au mieux cet enseignement. Selon moi, l'ensemble des acteurs de l'Institution devrait être attentif à cela.

1. *La variation diatopique*

Les questions sur la variation linguistique ne sont pas nouvelles. En effet, la revue *Repères* en 1985 en parlait déjà, pourtant elles demeurent actuelles. Le travail des premières réflexions scientifiques est important et remarquable mais les mentalités sont difficiles à changer.

1.1. *Variation linguistique*

Pour comprendre la notion de variation linguistique, nous pouvons nous représenter la langue sur un axe horizontal comme le propose Guerin (2018). Ainsi fait, la langue ne se conçoit plus dans une sorte de hiérarchisation mettant des formes supérieures à d'autres selon des critères tout à fait arbitraires. Cette représentation de la langue expose une image qui la décloisonne (*op. cit.*). Par conséquent, « toutes les formes [de la langue] ont des choses en commun ; la variation, ce n'est pas des registres de langues par exemple, [...] » explique Guerin (*ibid.*). La conférencière fait remarquer également que toutes les formes de la langue sur l'axe horizontal s'influencent mutuellement. Dès lors, elle peut affirmer que l'« existence d'une forme standard, commune [est] nécessaire pour le fonctionnement

de toute société mais d'un point de vue objectif, il n'y a pas de forme de la langue qui serait plus pertinente qu'une autre » (*op. cit.*). Ainsi, on peut affirmer comme Favart (2010) qu'« il n'existe pas de langue (naturelle) dépourvue de variations » (*ibid.* : 182).

Les différentes variations ne sont pas dues au hasard puisqu'elles sont « liées au temps, à l'espace, aux groupes sociaux, à l'individu et à la situation de communication » (Favart, 2010 : 182). Pour rappel, ces variations sont les suivantes : diachronique, diastratique, diaphasique et – celle qui m'intéresse – diatopique. Malgré ce caractère réel de la langue – et pour mon cas de la langue française – il faut constater, comme le fait Favart, que le « premier geste lorsqu'on enseigne le Fle est [d']éliminer de la langue que nous transmettons aux apprenants toute forme de variation » (*ibid.* : 179) parce qu'effectivement la « variation figure [aussi] dans l'enseignement du Fle, comme une scorie, un écart qu'il faut absolument éviter » (*op. cit.* : 185). Ce fait est observé en 2010 alors qu'en 1989, Romian *et al.* font remarquer que l'« enseignement du français s'ouvre à une pluralité d'usages de l'oral, de l'écrit dans une pluralité de pratiques sociales de la communication, impliquant à la fois des normes sociolinguistiques variables et un code linguistique commun à tous les locuteurs francophones » (*ibid.*).

1.2. Variation diatopique

La classification des différentes variations vient de Coseriu (1992). Pour le cas de mon étude, je prête attention à la variation diatopique. Il s'agit d'une variation de la langue qui se produit selon l'espace géographique dans lequel les locuteurs et locutrices se situent. Il peut s'agir, pour une même langue, de plusieurs parties de son territoire. Ainsi, l'on remarque des différences linguistiques et langagières entre Bordeaux, Paris et Marseille – villes qui sont sur le territoire hexagonale même ; et l'on observe des différences également entre la Martinique, la Réunion, la Nouvelle-Calédonie, Paris et Grenoble – les trois îles étant respectivement des départements-régions et une communauté du territoire français. Cette variation est également appelée variation géographique. Je précise qu'il existe des différences tout comme des similitudes (Pöll, 2001 : 35).

1.3. Variété régionale

Plus haut dans mon écrit, j'ai annoncé le fait qu'il est plus pertinent de concevoir la langue sur un plan horizontal sans aucun cloisonnement. Pourtant, Gadet (2003) signale quand même que pour « le [la] linguiste [ou (socio)didacticien·ne] le fait de regarder un ensemble comme une variété linguistique présente l'inconvénient d'impliquer des découpages [...] » (*ibid.* : 4). Elle ajoute, toutefois, que ce découpage est « relativement adapté pour la variation géographique [...] » (*op. cit.*) donc celle qui nous concerne.

Dans la variation diatopique, on s'intéresse aux variétés régionales pour une même langue. Le terme variété ou français régional est employé pour décrire les différentes variations géographiques (Pöll, 2001). L'auteur précise que ces descriptions sont réalisées en synchronie, c'est-à-dire au moment présent et précis de l'étude (*op. cit.* : 25). Je tiens à signaler que Pöll, dans cet ouvrage, met de côté les DROM-COM²¹ à cause des langues créoles présentes sur les divers territoires ; ce que je trouve impertinent actuellement mais qui justifie bien le caractère synchronique des descriptions des variations diatopiques. Les paragraphes qui suivent expliquent ce qu'est une variété régionale et les caractéristiques qui la décrivent. Ces explications et descriptions me permettent de concevoir la variété régionale pratiquée en Martinique à l'instar des variétés régionales décrites et analysées par Pöll (2001). Elle n'est donc plus à exclure de l'analyse proposée par l'auteur.

Les variétés régionales, désignées comme « variantes géographiques du français » par Pöll (*ibid.*) sont, selon le même auteur, « le produit de contacts entre le français commun [variété standard] et les dialectes historiques ou bien les langues traditionnellement appelées minoritaires ou régionales (Flamand, allemand/ alsacien, catalan, corse, breton, basque, occitan [créoles]) » (*ibid.* : 25). Je peux facilement inclure ces mêmes caractéristiques pour les DROM-COM. L'ajout de *créoles* donne un exemple pour leurs langues régionales. Pöll (*ibid.*) explique, que la variété standard (« *le francien* ») s'est superposée aux « variétés créées à partir du latin vulgaire » - pour les variétés régionales de l'Hexagone. Cette superposition peut également se faire pour le cas de la Martinique, dans la mesure où la variété standard du français se superpose au créole martiniquais (langue régionale) entre autres, ce qui produit la variété régionale du français présente sur l'île. A ce propos, je cite Pöll (*ibid.*) :

²¹ Départements-Régions d'Outre-Mer français.

La plupart des français régionaux [variétés régionales] sont nés de l'expansion de la langue commune [variété standard] dans les zones dialectales et les aires des langues ethniques. Au cours de la lente avancée du « français », les locuteurs ont reporté sur lui les modèles phonétiques, morphologiques, syntaxiques de leur dialecte ou langue régionale ; ils ont donc fini par créer, avec les éléments empruntés à ces différents sous-systèmes régionaux²², un niveau supplémentaire, intermédiaire, entre la langue régionale qu'ils parlaient et le français commun qu'ils voulaient parler. Les dialectes ont agi, dans ce cas, comme des langues typologiquement différentes, c'est-à-dire comme des substrats. [...] Ce qui est original, c'est la formation d'un niveau régional intermédiaire. (Muller, 1985 : 158s).

Les variétés régionales ont des caractéristiques qui permettent de les décrire. D'ailleurs, Tuaille (1997) dit que « le français régional [variétés régionales du français] est l'ensemble des variantes géolinguistiques du français ; les variantes géolinguistiques sont "les caractéristiques régionales inconnues du français commun [variété standard] » (*ibid.* : 8).

Warnant (1973) présentent certaines caractéristiques. Selon lui, les variétés régionales sont issues de l'oralité, sont marginales (c'est-à-dire qu'elles « se trouvent à la périphérie de l'espace linguistique français », *op.cit.*) et sont typiquement régionales (elles « présentent une physionomie différente d'une région à l'autre²³ », *op.cit.*).

Straka (1981) propose quatre caractéristiques autres, à savoir que dans les variétés régionales, on peut relever des archaïsmes par rapport à la variété standard, des dialectalismes, des innovations et de l'influence issue d'un adstrat²⁴ (*ibid.* : 41-43). A cela, Pöll propose, lui, « une classification [...] fondée sur les différents niveaux de langues » (*ibid.*) – phonétique/phonologie, lexique, morphosyntaxe et syntaxe. L'auteur précise également que de manière générale, les variétés régionales sont décrites par rapport à la variété standard (*ibid.*).

Les caractéristiques sont communes aux différentes variétés régionales. Néanmoins, il est « plus approprié d'étudier chaque variété comme une entité autonome et de la décrire de façon exhaustive (*cf.* Corbeil, 1982 et 1984), d'autant plus que cela permettrait de s'interroger sur la valeur accordée par le locuteur aux particularités de son français » (Pöll, 2001 : 35).

²² Je signale que je suis contre le fait de qualifier les langues régionales comme étant des sous-systèmes.

²³ Pour illustrer ce dernier attribut, je tiens à citer Bellonie & Jeannot-Fourcaud (2018) parce qu'ils précisent qu'en Guadeloupe, parfois, on emploie le déterminant créole « lasa » quand on parle *français* avec les mêmes caractéristiques que ce déterminant a en créole guadeloupéen, ce qui n'est pas le cas en Martinique.

²⁴ Selon le TLFi, un adstrat est une « langue géographiquement voisine d'une autre et considérée dans l'influence qu'elle exerce sur elle ».

2. *La sociodidactique*

Mon sujet de mémoire se situe dans le champ de la sociodidactique. Avant d'expliquer ce que c'est, je vais définir brièvement et respectivement ce qu'est la didactique des langues et la sociolinguistique.

La didactique des langues, comme le définit Besse (1989), est un « ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants ». Quant à la sociolinguistique, il s'agit de

l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique. (Fishman, 1971 : 20)

Selon moi, ces deux champs sont complémentaires dans le cadre d'une étude sur la variation linguistique en classe de FLE. Le fait même qu'il existe une « concurrence des formes de langue en présence rend nécessaire une mise en relation entre didactique et sociolinguistique » (Bellonie, 2012 : 113 ; Gadet & Guerin, 2008).

Au croisement de ces deux champs disciplinaires, s'inscrit le champ qui m'intéresse, à savoir la sociodidactique (Rispaïl, 2017). Ce champ naît du besoin de « considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique » (*ibid.* : 117). A cet effet, Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi *et al.* (2014) disent qu'il s'agit d'« une didactique qui se préoccupe davantage du contexte social et une sociolinguistique qui cherche à envisager les implications didactiques des données qu'elle met au jour » (*ibid.* : 17).

La notion *sociodidactique* a été employée pour la première fois par Dabène en 1990. Ensuite, Rispaïl l'a énormément enrichie d'abord en 1998 puis en 2008 dans Dabène & Rispaïl. Les travaux de Rispaïl se sont construits en parallèle avec ceux de Blanchet (1998) et Blanchet, Moore & Asselah Rahal (2008). Ces informations proviennent de Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi *et al.* (2014 : 17). D'ailleurs, ces auteure(s) (*op. cit.*) ainsi que Le Gal (2010 : 298) sont d'accord avec Rispaïl (2005) quand elle définit la sociodidactique en ces termes : une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs

interactions avec leurs autres usagers sociaux » (*ibid.* : 100). Cortier & Puren (2008), précisent que la sociodidactique permet de voir sortir du niveau micro pour aller vers le niveau macro. En effet, ils expliquent qu'elle est

[...] une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme ont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes. (*Op. cit.* : 76)

En somme, la sociodidactique pourrait se définir comme le proposent Blanchet & Chardenet (2011), lorsqu'ils disent qu'elle « étudie en particulier l'apprentissage des langues comme modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques » (*ibid.* : 463).

Du point de vue de la sociodidactique, l'enseignant.e et l'apprenant.e sont compris dans toute leur entièreté, c'est-à-dire comme des « sujets socialement situés à [un] univers langagier » (Dabène & Rispaïl, 2008). De ce fait, « la perspective ne peut se limiter à la seule analyse de la situation de classe mais s'ouvre aux autres situations sociales dans lesquelles interagissent ou sont susceptibles d'interagir les différents acteurs de l'enseignement-apprentissage » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 65). C'est la raison pour laquelle, le contexte ou encore le terrain sont des éléments importants à prendre en compte (Rispaïl, 2017 ; Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi *et al.*, 2014). En cela, comme le précise Rispaïl (2017), la sociodidactique « s'élève contre une vision uniciste de la langue, régie par une norme unique à visée uniformisante » (*ibid.* : 129).

3. Un enseignement contextualisé

3.1. La Martinique : du FLS au FLM

Ce passage est important selon moi car il me permet d'expliquer brièvement la situation linguistique actuelle en Martinique au sujet du français, et de redéfinir l'actualisation des concepts de FLM²⁵, FLS²⁶ et FLE dans cette situation contemporaine.

Du fait de leur histoire liée à l'esclavage et la traite négrière, les anciennes colonies de l'Empire colonial français ont sur leur territoire, au moins deux langues en usage, à savoir *le créole* (défini selon le territoire) et *le français*. Pendant un temps, tout le monde parlait créole (Confiant, 1996) mais pas français – selon la classe sociale des locuteurs et locutrices. La tendance aurait changé au moment de la départementalisation en 1946²⁷ puisque les anciennes colonies deviennent des départements-régions française à part entière - bénéficiant des mêmes lois politiques et linguistiques, notamment l'accès à l'école gratuite pour tous et toutes et l'enseignement du français.

Compte tenu du contexte du terrain, certain·es élèves ne parlaient que créole. Ainsi, le français, de nature étrangère en Martinique pour certain·es, avait une spécificité différente²⁸ des départements hexagonaux à un moment donné, ce qui nécessitait la création d'un nouveau statut : le FLS (Cuq & Gruca, 2017). Les auteurs exposent deux définitions du FLS (*ibid.* : 87) : l'une proposée par Martinez (1999) disant qu'une langue seconde est « tout système acquis chronologiquement après la langue première », et l'autre proposée par Cuq (1991) :

sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (*Ibid.*)

²⁵ FLM : Français Langue Maternelle.

²⁶ FLS : Français Langue Seconde.

²⁷ <https://www.gouvernement.fr/partage/9014-19-mars-date-anniversaire-de-la-departmentalisation-de-l-outre-mer-en-1946>

²⁸ Spécificité différente mais que les départements hexagonaux ont connu lors de la Révolution de 1789 avec les aménagements linguistiques qui ont suivi (*cf.* chapitre 1) même si le terme n'existait pas encore pour nommer le phénomène linguistique.

Cuq & Gruca indiquent que « la didactique du FLS, [...], travaille précisément sur les situations non hexagonales (bien que parfois françaises car les DROM-COM appartiennent à son champ d'action) d'enseignement et d'apprentissage » (*ibid.* : 65). Selon moi, c'est une catégorisation qui était justifiée au début de la départementalisation pour les raisons citées plus haut mais qui n'est plus d'actualité. Dans la mémoire collective, à partir des années 1960, tout le monde parlait français (Confiant, 1996).

Aujourd'hui donc, comme le précise Bellonie (2012) pour le contexte FLM, le « contexte martiniquais [est un contexte] dans lequel le français est devenu la ou l'une des premières langues (avec le créole martiniquais) apprise par les enfants » (*ibid.* : 114). D'ailleurs, Confiant (1996) dit : « personnellement, j'appartiens à la couche petite-bourgeoise rurale et j'ai toujours parlé le français à la maison, pas le créole » (*ibid.* : 64). Ainsi, similairement à la France hexagonale, le français est la ou l'une des langues maternelles des Martiniquais·es, et une langue étrangère enseignée aux apprenant·es non francophones. Cuq & Gruca (2017) définissent une des situations prototypiques du FLE comme étant celle-ci : « [...] en France ou dans un pays de langue maternelle française, [la situation] serait représentée par une classe d'adultes ou d'adolescents » (*ibid.* : 92).

La langue française est également présentée comme langue maternelle même dans la littérature. En effet, Confiant (1996), répondant à la question du choix de la langue d'écriture, dit :

entendons-nous bien : aucun écrivain antillo-guyanais ne choisit d'écrire en français. Il écrit naturellement en français puisque, de la maternelle à l'université, c'est le français qui lui a été enseigné, puisque 80% des programmes de radio et de TV sont en français, puisque tout ici (l'administration, au premier chef) fonctionne exclusivement en français. (*Ibid.*)

La situation linguistique actuelle, en Martinique, en ce qui concerne l'enseignement du français aux francophones natifs et natives, est celle du FLM, et du FLE pour les apprenant·es non francophones. Toutefois, le FLM et le FLE, enseignés et appris sur l'île, pourraient prendre exemple sur la didactique du FLS parce qu'elle possède un certain nombre d'avantages. En effet, Cuq & Gruca (2017) expliquent que « si on admet que la description des idiomes relève de la linguistique, il revient à la didactique, et en l'occurrence à celle du FLS, de choisir la variété de français qui servira de référence au

syllabus » (*ibid.* : 74²⁹). Cuq (1996) explique que l'enseignante de FLE commençant son cours « par la transmission d'une variété relativement proche de celle de l'écrit franconormé » est de l'ordre de l'habituel, en introduisant rapidement « des variantes linguistiques répertoriées en fonction des situations de communication courantes ou prévisibles » (*ibid.* : 60-61). Cependant, les auteurs ajoutent que pour le FLS, la situation est différente. Dans sa didactique, l'une des spécificités du FLS est que « des variétés locales [de français] ont plus ou moins acquies une certaine légitimité » (*op. cit.*). Ainsi parlent-ils, sous l'influence de Cuq (1996), de réhabilitation des « variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive » (*op. cit.*) car selon eux « elle a sans doute intérêt à leur accorder une certaine valeur didactique » (*op. cit.*).

Il est important, en Martinique, effectivement de prendre en considération la variété régionale au même titre que la variété standard puisque, comme le fait remarquer Confiant (1996) :

à mon niveau, j'ai été plus frappé par la différence entre le français parlé à la maison et celui utilisé à l'école. Nous avons en effet un certain français antillanisé qui diffère sensiblement du français standard et qui, à l'époque (dans les années 50), était en usage dans la petite-bourgeoisie de couleur. Figurez-vous que j'avais l'impression qu'il s'agissait presque de deux langues différentes ! (*Op. cit.* : 64)

Ainsi, peu importe le cadre de l'enseignement (FLE ou FLM), la réflexion sur l'enseignement de la langue « nécessite d'être appréhendée à partir de la prise en compte "[des] usages, [des] pratiques langagières et [des] usagers, [des] locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence" » (Guerin, 2011 : 140). C'est pour Bellonie (2012) « l'objectif que s'est fixée la didactique du français [LM] adaptée à la situation martiniquaise » et qui est le même, pour moi, en ce qui concerne la didactique du FLE.

²⁹ Je tiens à préciser que dans mon parcours FLE/S de Master, nous ne sommes pas formé.e.s à l'enseignement du FLS mais seulement à celui du FLE.

3.2. *La contextualisation didactique*

La prise en compte du contexte lors de l'enseignement et l'apprentissage est crucial. Comme le rappelle Rispaïl (2017), « en *sociodidactique*, le contexte [regroupe] alors l'ensemble des conditions politiques, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, institutionnelles, pédagogiques, interactionnelles dans lesquelles s'ancrent les situations didactiques » (*ibid.* : 30). Pourtant, la Martinique fonctionne comme en France hexagonale puisque « le positionnement théorique à la base de l'enseignement du français [LM] est un enseignement de la langue au travers du français standard, alors même que ce qui est proposé au quotidien aux élèves c'est une variété de formes de langue » (Bellonie, 2012 : 116). Il me reste à voir ce qu'il en ressort dans mes données pour le FLE. L'auteur insiste sur le fait que « les enseignants ne reconnaissent pas dans leurs pratiques d'enseignement le français local » (*op. cit.* : 116).

La notion de *contextualisation didactique* vient de Blanchet, Moore & Asselah-Rahal (2008). Il s'agit de la prise en considération de toutes les conditions ou contextes politiques, sociaux, etc. – celles émises plus haut – (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi *et al.*, 2014 ; Rispaïl, 2017). Cette prise en compte se réalise « dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet & Chardenet, *ibid.* : 449).

La *contextualisation* est à la fois un « moyen et [un] objectif » (Blanchet, 2009) et elle doit intervenir à deux niveaux : « l'enseignement-apprentissage des langues requiert de s'effectuer dans des situations de communication reproduites en classe de façon authentique et réaliste » et « dans le cadre de l'élaboration ou de l'examen des pratiques didactiques, [elle doit tenir compte] des caractéristiques contextuelles dans lesquelles évoluent les apprenants [et de] leur répertoire verbal » (Blanchet, *ibid.*). Cette notion est issue de la « révolution communicative des années 1970-80 » (Rispaïl & Blanchet, 2011).

La contextualisation didactique appelle donc à prendre en compte les « incidences que les différents paramètres du contexte (ou les différents contextes) peuvent avoir sur les situations d'enseignement-apprentissage » et à « élaborer des ressources pédagogiques et didactiques en adéquation avec les effets de contextes identifiés » (Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi *et al.*, *ibid.* : 24). Ces incidences peuvent être des « phénomènes de mécompréhensions, de résistances, de contraintes en situation didactique » (*op. cit.*). Ce sont des *effets de contexte* (*op. cit.* : 25). Ils « se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation [lorsque] ce décalage est

attribuable aux différents contextes en présence dans le processus didactique » selon Delcroix, Anciaux & Forissier, 2013 : 142).

Ainsi, ne pourrait-on penser et mettre en pratique une « pédagogie de la variation » comme le propose Prudent (2005/2013) ? puisqu'il s'agit de prendre compte « la variation et [les] différentes formes de langues en fonction du contexte » (Bellonie & Jeannot-Fourcaud, 2018). Ou bien, être formé·e·s, en tant qu'enseignant·e·s, à une « norme pédagogique », comme le présente Favart (2010), où il s'agit d'une norme qui a « comme caractéristique première d'être observable, puisqu'elle prend en compte les variantes langagières les plus fréquentes des locuteurs de la langue étudiée » (*ibid.* : 182). Toutefois, je n'ai pas l'intention d'approfondir ces sujets-là dans mon mémoire de recherche.

Il serait intéressant d'étendre les frontières de la variété standard par « le développement de normes propres » Pöll (2001 : 32) pour éviter que « la situation du français hexagonal serve de référence » (*ibid.*).

Chapitre 3. Le français, langue sociale³⁰ ?

Avant de commencer cette partie, j'ouvre une parenthèse pour expliquer brièvement la raison pour laquelle j'emploie les termes *France*, *France hexagonale*, *Hexagone*, *le continent* et non pas le terme *Métropole*, sous toutes ces formes. La raison est simple, l'emploi de *la Métropole*, pour désigner la France, est né pendant les siècles de colonisation de l'Empire colonial français (17^{ème}-19^{ème} siècles³¹). Aujourd'hui, la situation ayant changé³², l'usage de ce terme n'a plus lieu d'être. Ainsi, je cite Clavaron (2018) qui décrit laconiquement le contexte historique des Antilles françaises :

les Antilles françaises présentent d'autres spécificités : d'abord, par l'extermination des peuples premiers occupant le territoire (les Indiens Arawak et Caraïbes), puis par le système des plantations, fondé sur l'esclavage d'une population transplantée au sein d'un microcosme d'exploitation capitaliste, enfin, par la départementalisation et l'intégration de l'ex-colonie à la République. (*Ibid.* : 24)

Il est important de remarquer que l'auteur emploie le terme de *la République*. Cela étant dit, je ferme la parenthèse.

1. *La Martinique, contexte du terrain*

La langue française n'est pas arrivée par hasard dans les Antilles françaises. Walter (1988) parle de « transportation du français dans le monde entre le 17^{ème} et le 19^{ème} siècle » par « l'arrivée des premiers Français en 1635 en Martinique et en Guadeloupe » (*ibid.* : 226). Pöll (2001), quant à lui, définit ce phénomène comme étant une « importation », c'est-à-dire que « l'expansion linguistique se fonde sur des mouvements

³⁰ M. Trimaille, me faisant la remarque que « toute langue est sociale par essence », m'a demandé ce que le titre de ce chapitre veut dire. Par les titres de mes trois chapitres, j'ai envie d'attirer l'attention sur les problématiques qui subsistent toujours sur la langue, et la langue française en l'occurrence. Même si les experts savent que « toute langue est sociale par essence », ce n'est peut-être pas forcément le cas pour toutes. J'aimerais faire de mon mémoire, un outil de vulgarisation, en plus d'être un outil scientifique ; sans prétention aucune.

³¹ Métropole. (s. d.) Dans *Larousse*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%c3%a9tropole/51037?q=m%c3%a9tropole#50928>

Métropole. (s. d.). Dans *Toupie*. Repéré à <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Metropole.htm>

Métropole. (s. d.). Dans CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9tropole>

³² Lingibé, P. (2019). *DROM-COM. Le portail du droit outre-mer*. Repéré à <https://www.drom-com.fr/pourquoi-ce-site.htm>

Lingibé, P. (2019). *DROM-COM. Le portail du droit outre-mer*. Repéré à <https://www.drom-com.fr/mosaïque-outre-mer.htm>

de population [...] » (*ibid.* : 38). L'auteur signale également le même cas de figure pour le Québec et la Louisiane. Le français ainsi répandu dans des régions autres que la Métropole historique, je rejoins Pöll (*ibid.*) lorsqu'il affirme que « ces formes d'expansion ont conduit à un enracinement très différent du français : en dehors de la France [...] » (*ibid.* : 39).

Le DROM Martinique est situé dans la Caraïbe. Il fait partie de l'archipel des Petites Antilles. Bellonie (2012) précise que l'île « connaît une certaine homogénéité géolinguistique en raison de sa géographie compacte et de la prééminence (du point de vue économique) [de son] centre [...] » (*ibid.* : 115). En Martinique, nous pouvons noter la coexistence de deux langues au minimum : le français et le créole martiniquais (*op. cit.*). Il s'agit d'une coexistence peu ou prou harmonieuse qui se manifeste dans « les pratiques langagières quotidiennes des locuteurs [et des locutrices] » (*op. cit.*). Bellonie (*ibid.*) fait remarquer qu'un « bilinguisme original » s'est développé sur l'île, différent d'une diglossie comme les scientifiques l'entendent au sens classique du terme. Je reviendrai un peu plus tard sur ce point. Département-région française, la Martinique « est donc régie par la Constitution française et intégrée au système éducatif national » (*op. cit.*). C'est tout naturellement alors que

les formes de langues en présence dans l'enseignement [traditionnel] sont le français (standard), langue officielle, majoritairement parlée, et le créole "standard" (idéalisé, en voie de standardisation), langue régionale depuis 2001 dont l'enseignement est possible dès l'école primaire. (Bellonie, *ibid.*)

Le français est donc devenu à la fois « vernaculaire et langue standard » (Pöll, 2001 : 41) combiné au *bilinguisme original* entre le français et le créole martiniquais.

A l'époque de la colonisation, il faut savoir qu'« en réalité, l'enseignement du français dans les colonies ne s'est jamais développé à grande échelle » comme l'indiquent Candea & Véron (2019 : 122). Son expansion a été remarquable « surtout après la Seconde Guerre mondiale, au moment où l'empire colonial français vacillait », le français étant considéré jusqu'alors par les gouvernements comme « l'apanage d'une élite » (*op. cit.*³³).

³³ Cf. Chapitre 1, point 1.1. La variété standard.

Toutefois, à partir des années 1960, en Martinique, l'enseignement du français a fortement évolué en lien notamment avec la départementalisation (Bellonie, 2012). L'auteur signale l'existence de trois grammaires de référence pour la Martinique, à savoir le « français standard, [le] français local martiniquais³⁴ et [le] créole [martiniquais] » (*ibid.*). Malgré cette variation en pratique de la langue française – langue qui m'intéresse ici –, la chose est tout autre lors de son enseignement en tant FLM. En effet, Bellonie (*ibid.*) constate « les effets de l'imposition d'une forme de langue dans les enseignements sans que celle-ci soit située, c'est-à-dire sans que l'on propose aux élèves une description des paramètres situationnels qui conditionnent l'usage de cette forme » (*ibid.* : 118). Il est intéressant pour moi de savoir si le même phénomène se produit dans le cadre du FLE.

Je termine la présentation du contexte de mon terrain en abordant la question de la diglossie, dans la mesure où il y a coexistence à la fois du français et du créole martiniquais. D'après Bellonie & Jeannot-Fourcaud (2018), « on ne peut pas dire dans le sens de Ferguson qu'il y ait une diglossie stricto sensu telle qu'elle est définie ». Ils précisent que « les domaines d'usage des deux langues [français et créole martiniquais] sont susceptibles de se chevaucher ». D'ailleurs, Bellonie (2012) énonce cela en signalant que « les contacts français/créole sont fréquents et produisent des formes de langues mixtes (*code switching et mixing*³⁵) » (*ibid.* : 115). Il ajoute également que « le créole n'est pas la langue première des apprenants [enfants de primaire] et le français n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde » (*op. cit.*). Pourtant, il est facile de concevoir la diglossie en Martinique dans son sens premier car « on transmet toujours une représentation hiérarchique des deux langues et des pratiques, des langues hiérarchisées qui seraient en conflit alors que dans les faits, il y a plus de fluidité et de dynamisme [qu']avec des terrains qui sont diglossiques » (Bellonie & Jeannot-Fourcaud, 2018). Cela fait ressortir les « idéologies socialement partagées » (*op. cit.*).

Au sujet de cette conception diglossique en Martinique, M. Trimaille m'a demandé « s'il ne s'agirait pas de la survivance d'une idéologie de type diglossique, malgré le fait que la répartition fonctionnelle complémentaire qui fonde la diglossie n'ait plus cours ». En effet,

³⁴ A ce sujet, Bellonie & Jeannot-Fourcaud (2018) pensent que le « français régional est souvent confondu avec le français que l'on retrouve dans la littérature » et indiquent que des enquêtes et enregistrements seraient nécessaires. Ils citent également Oliel, 1979 ; March, 1996 ; Hazaël-Massieux, 1996 ; Ludwig *et al.*, 2006 ; Putska, 2007a, b.

³⁵ C'est l'auteur qui met en italique.

oui, il peut s'agir de cela car il faut du temps pour qu'une idéologie évolue. Je n'ai pas de références à fournir pour l'instant mais c'est une réflexion à approfondir.

Il est important selon moi de signaler que

en contexte postcolonial, c'est "plus que prudemment qu'on se saisit de la possibilité d'exprimer sa différence, l'Etat français – ou plutôt le respect de la norme métropolitaine – continuant d'être vu comme le garant de l'intégrité et de la légitimité du système éducatif" (Salaün, 2014 cité par Lucas & Prax-Dubois 2016)

2. Les représentations (socio-)linguistiques et les attitudes linguistiques

Le concept de *représentation* peut se définir comme l'« action de [...] donner une forme à un objet » (Rispaïl, 2017 : 113). Pour mon travail, les représentations permettraient de donner une forme à la langue française – en tout cas à deux de ses variétés. D'un point de vue sociodidactique, c'est dans l'observation des situations de classe au moment de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère que le concept de *représentation* a son importance (*op. cit.*). Dans ce contexte, plusieurs représentations peuvent être distinguées (*cf.* Rispaïl, 2017 : 113-114) mais pour ma part, je m'intéresse aux réactions, comportements et discours sur la langue française suscités par les enseignant·e·s, dans la mesure où ces comportements révèlent les représentations. Tout comme Bellonie (2012), je pense que « le rôle des représentations est très important pour comprendre [...] l'actuelle stabilisation du français parlé en Martinique [...] » (*ibid.* : 115). Il ajoute, d'ailleurs, que « les représentations sociolinguistiques ont une influence sur la transmission (famille, école) et la diffusion (entre pairs) des langues » (*ibid.*). Non seulement la famille, l'école, les pairs mais également « l'identité, [...], la religion, les politiques linguistiques, le plurilinguisme, l'histoire récente de la communauté ou de la société dans laquelle évolue l'apprenant [et l'enseignant] » sont des aspects sociopolitiques à ne pas exclure lorsque l'on travaille sur les représentations (Rispaïl, 2017 : 114).

2.1. Les représentations (socio-)linguistiques

Les représentations (socio-)linguistiques « constituent une catégorie des représentations sociales » (Boyer, 1990 : 102). Brièvement, les « représentations sociales ([faisant partie du] domaine de la psychologie sociale) sont une forme de connaissance de

sens commun (Moscovici, 1961), d'un savoir naïf, et non scientifique, élaboré par un individu ou par un groupe social par rapport à un objet social donné » (*op. cit.*). Pour rappel, l'objet social donné ici est la langue française, en général, et deux variétés du français, en particulier ; les individus sont les enseignant·e·s de FLE et le groupe social, la communauté enseignante de FLE en Martinique. Ainsi, les représentations sont « une image mentale de la langue » (Ledegen, 2000 : 51) constituant, à la fois, un reflet du comportement linguistique (et vice et versa) et une construction de la réalité observée qui est plus ou moins autonome et plus ou moins indépendante (Lafontaine, 1986 : 14). Dans la mesure où il s'agit d'une construction de la réalité qui est relative à l'individu, au groupe social, à la société, « on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres » (Castellotti & Moore, 2002 : 10). Il faut savoir que les images « prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions, [dans les discours], etc.) » (*ibid.* : 10-11).

Comme l'a signalé Dabène (1997), « les représentations produisent un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et participent à la détermination de son statut informel ». C'est encore un moyen pour moi de justifier mon intérêt pour les pratiques déclarées et les représentations des enseignant·e·s de FLE, exerçant en Martinique, au sujet de l'utilisation de la variété standard et de la variété locale en classe ou en atelier.

Il est important de se rappeler que, comme beaucoup de locuteurs.trices, « sur un plan général, [enseignant·e·s et apprenant·e·s] apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue » selon Castellotti & Moore (2002 : 13). Toutefois, les représentations que peuvent se faire les acteurs sociaux « constituent un outil de description du contexte sociolinguistique et scolaire » même si elles « ne reflètent pas la réalité objective³⁶ du contexte étudié » – puisqu'il s'agit d'une construction relative à la réalité appréhendée par ces acteurs – (Baala-Boudebia, 2014 : 40).

³⁶ Je conseille à mes lecteurs et lectrices de lire le passage sur la réalité objective décrite par Baala-Boudebia (2014 : 40) qui se réfèrent à Abric (1994 : 12).

Les représentations (socio-)linguistiques sont « reliées aux idéologies linguistiques³⁷ [et sociolinguistiques] dominantes d'une époque » d'après Boudreau (2016 : 125). Les représentations peuvent être positives ou négatives. Quand elles sont négatives, elles « peuvent générer des sentiments d'insécurité linguistique, se manifestent de différentes façons [par de] l'hypercorrection ou de l'hypocorrection, des reformulations, des reprises, de l'auto-odi ou [des] métadiscours récurrent sur sa manière de parler » (*op. cit.*). En classe ou en atelier de langue, ce sont généralement des phénomènes que l'on observe chez les apprenant·e·s mais qui sont, selon moi, tout aussi observables chez les enseignant·e·s, selon une certaine mesure. Ces phénomènes sont des attitudes. J'en parle un peu plus tard.

Au sujet de la variation en classe de langue, Favart (2010) indique quelques représentations que se font les enseignant·e·s de FLE, à savoir « les contraintes de temps auxquelles [iels] sont soumis, le cadre formel dans lequel se déroule une leçon [et] le contenu des programmes font [...] que très souvent le parcours didactique proposé aux [apprenant·e·s] ne s'écarte guère du chemin tout tracé du manuel » (*ibid.* : 184). De plus, l'auteur·ice indique qu'iels ont des difficultés « à concevoir la variation linguistique comme une caractéristique fondamentale des langues » dues à « leur formation, leur culture, leur position dans la classe ou encore le manque de recul par rapport à la méthodologie adoptée » (*ibid.* : 185). A cela, je souligne le propos de Dabène (1997) disant que :

On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. (*Op. cit.*)

D'ailleurs, Castellotti & Moore (*ibid.*) expliquent qu'en « didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction » (*ibid.* : 9).

³⁷ Se référer aux chapitres 1 et 2 pour un rappel des idéologies en mouvement aujourd'hui.

2.2. *Les attitudes linguistiques*

Les représentations sont, comme dit auparavant, des « images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues [qui] peuvent influencer les attitudes envers ces langues [...] » (Castellotti & Moore, 2002 : 6) et donc envers les variétés de ces langues également. Moliner (1996) « considère que les attitudes constituent la dimension évaluative de la représentation » (*ibid.* : 47). Ainsi, évoquer les attitudes linguistiques, c'est faire référence « aux dispositions favorables ou défavorables qu'ont les individus envers les langues, la leur ou celles des autres » (*op. cit.*). Plus particulièrement pour mon étude, je m'intéresse aux dispositions qu'ont les enseignants de FLE envers les deux variétés choisies. Calvet (1996) souligne que la langue « se voit investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ses utilisateurs » (dans Ledegen, 2000 : 50). Ainsi, une langue n'est pas simplement un instrument de communication (*op. cit.*). En effet, par exemple, « on peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique » (Calvet, 1996 : 463).

Lafontaine (1986) définit les attitudes comme étant des « jugements qui [découlent des représentations et qui] comportent une valeur évaluative » (*ibid.* : 19). L'autrice souligne que les attitudes sont « associées aux jugements sur les langues » (*ibid.*). Ledegen fait remarquer que les attitudes et les représentations linguistiques ont pour point commun le trait épilinguistique (*ibid.*). Baala-Boudebria (2014 : 47) ajoute à la définition des attitudes, le paramètre des variétés linguistiques, en précisant que ce sont des attitudes que les locuteurs et locutrices ont à l'égard des langues des autres ou alors de leurs propres langues.

Tout comme les représentations (socio-)linguistiques, « les attitudes sont apprises et construites socialement » (*op. cit.* : 48). Ainsi, en interaction sociale, il y a interférences et influences des attitudes et donc des comportements des locuteurs et locutrices (*op. cit.*). Castellotti & Moore (2002) expliquent que les « attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées » (*ibid.* : 8). Ainsi, elles « sont généralement associées et évaluées par rapport aux

comportements qu'elles génèrent³⁸ » (*op. cit.*). De ce fait, l'on peut remarquer, de la part des locuteurs et locutrices, des « impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, d'élégance, le statut social, etc. » selon Baala-Boudebia (2014 : 47). D'ailleurs, iels indiquent que les attitudes sont « liées aux représentations des langues et aux stéréotypes associées aux locuteurs natifs de celles-ci » (*ibid.*).

Plus particulièrement, du point de vue des enseignant·e·s, des attitudes comme la négation, c'est-à-dire « nier le fait qu'il y a des normes », le pragmatisme, à savoir « la confrontation aux normes divergentes (rebondir sur l'énoncé et en faire quelque chose) » ou encore la promotion, « s'appuyer sur ces énoncés pour les gérer et les inclure dans la pédagogie de la séance en cours (ex. : pendant la grammaire) » sont signalées par Bellonie & Jeannot-Fourcaud (2018). En ce qui concerne les attitudes dans les pratiques, iels disent que par rapport aux normes qui s'écartent de la norme standard, on peut observer de l'ignorance ou du rejet avec des discours comme « c'est bon/c'est pas bon » ou bien « fais ce que je te dis mais pas ce que je fais ». On peut observer également de la stigmatisation ou alors une explication partielle voire absente. Pöll (2001) indique des attitudes comme « une insécurité linguistique, une sujétion totale à la norme exogène [standard], une affirmation d'identités viscérales à travers des *variétés nationales* du français, un équilibre relatif entre admiration et rejet de sa façon de parler et de celle de l'Autre » (*ibid.* : 197). Toutefois, Leblanc & Ostiguy (2001) signalent qu'une

tolérance spontanée à l'égard de la variation décelée chez les [enseignant·e·s] pourrait traduire l'existence d'une attitude polynomique, qui aurait à son origine une reconnaissance implicite de l'existence de différentes coutumes langagières dans la communauté de différents usages. (*Ibid.* : 132)

³⁸ M. Trimaille propose de nuancer ces propos « dans la mesure où dire d'une langue qu'elle est belle ou moche, chantante ou dure, sont des discours qui comportent à la fois des dimensions figuratives (et donc des représentations) et évaluatives (attitudes) ». Je retiens la nuance car elle me semble pertinente mais je n'arrive pas encore à la cerner complètement. Ainsi donc, je la garde sous le coude pour plus tard (pour la thèse de doctorat).

3. *De l'insécurité linguistique ?*

Comme vu précédemment, l'insécurité linguistique est une attitude linguistique. Par rapport aux lectures que j'ai faites, c'est l'attitude décrite qui est le plus souvent revenue. Il semble donc important de lui consacrer une partie spécifique.

Selon Rispaïl (2017), l'insécurité linguistique « désigne le rapport insécurisant d'un individu à une norme langagière qu'il pense être la norme dans sa société et qu'il évalue comme supérieure à ses productions, ce qui génère de sa part [d'autres] attitudes pouvant aller de l'hypercorrection au mutisme [en passant par l'auto-dévaluation³⁹] » (*ibid.* : 62). Cette notion vient de Labov (1976) par laquelle « il démontrait la relation que les locuteurs établissaient entre la langue qu'ils estimaient être correcte et leur usage propre ; entre la représentation d'une norme et le comportement vis-à-vis de celle-ci » (*op. cit.*). En France, c'est l'équipe de Genouvrier, Guenier & Khomsi qui a repris cette notion pour traiter la situation sociolinguistique française dans laquelle le français de France (hexagonale) et, précisément, le français de Paris sont valorisés (*op. cit.*). Rispaïl (*ibid.*) précise que dans le domaine de la sociodidactique, l'insécurité linguistique « concerne par exemple les régionalismes dans une langue nationale, les accents, les particularismes locaux, etc. ». Ainsi, je comprends pourquoi Boudreau (2016) pense que l'insécurité linguistique « est particulièrement audible dans les milieux où les francophones sont minorisés » (*ibid.* : 125) et pourquoi Vernet (2016) précise que des auteurs « ont ainsi pu montrer que l'insécurité linguistique se développait aussi dans les espaces où un fort rapport "centre-périphérie" était intériorisé » (*ibid.* : 28).

Francard (1989) a étendu la réflexion sur l'insécurité linguistique montrant que c'est « l'institution scolaire qui générerait l'insécurité en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le français standard, le français normé) » (*ibid.* : 13). Il faut dire qu'en France, le bilinguisme ne serait pas bien vu⁴⁰ et que « l'unité linguistique a toujours été considérée comme une force, alors que le plurilinguisme était associé à la division, à

³⁹ Au sujet de l'auto-dévaluation, l'auteur en parle dans le texte mentionné mais la notion n'est pas directement citée dans le passage que j'ai relevé.

⁴⁰ J'y reviens dans le paragraphe suivant.

l'affaiblissement » selon Deprez (1994 : 20). Cette idéologie a un tel poids que « ces jugements ont été plus ou moins intériorisés par les bilingues » (*op. cit.*). Vernet (2016) fait remarquer que « la norme "souhaitée" à l'école est inaccessible » (*ibid.* : 28). Ainsi, l'insécurité linguistique est « liée aux processus de "normativisation", c'est-à-dire que « plus une norme est construite et solidifiée dans les représentations comme un objet unique et fini, plus l'insécurité augmente, par la mesure, que chacun fait, de la distance qui le sépare de cette norme fantasmée » (*op. cit.*). D'ailleurs, Ledegen (2000) dit que « l'insécurité linguistique n'est [...] pas automatique pour tout locuteur de langue [...], mais dépend de sa connaissance de la langue légitime et de la conscience qu'il a d'une distance entre celle-ci et sa propre variété, deux "savoirs" produits par l'institution scolaire » (*ibid.* : 55).

J'indique précédemment que le bilinguisme en France n'est pas bien vu mais il faut nuancer ce propos. En effet, Nante & Trimaille (2013) montrent, dans une étude servant à expliquer les problématiques qui existent/subsistent autour des définitions *bilinguisme* et *bilingue*, qu'un « certain nombre d'ENS⁴¹ notent qu'il y a deux sortes de bilinguisme : celui qui existe dans des milieux socio-culturels favorisés et qui est constitué de langues valorisées et celui qui caractérise plutôt les milieux socioculturels défavorisés, souvent dans des espaces ségrégués » (*ibid.* : 105). Il y a donc un bilinguisme qui est bien vu et un qui est mal vu ; le caractère *bien vu-mal vu* dépend de la valorisation ou non des langues en question. Ainsi, iels constatent que :

la majorité des élèves auxquels les ENS attribuent la qualité de bilingues sont ceux qui parlent des langues du groupe 3, c'est-à-dire des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire. Il n'en va pas de même pour les élèves qui parlent des langues du groupe 1, langues peu valorisées dans la société et l'institution scolaire, voire dévalorisées. Cette propension à considérer moins facilement comme bilingues des élèves utilisant des langues dévalorisées peut venir du fait que les ENS ont globalement une représentation (sans doute inconsciente) de ces élèves comme possédant des compétences moindres que leurs camarades utilisant des langues valorisées. (*Ibid.* : 109)

Je pense qu'il est nécessaire de rappeler que « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux maximal d'insécurité linguistique » (de Robillard, 1996 : 68). C'est ce que de Robillard (*ibid.*)

⁴¹ ENS = enseignants.

nomme *insécurité linguistique saine*. L'autre type étant, selon lui, *insécurité linguistique pathologique*, « présente quand le locuteur est en "surinsécurité" (dont le surnormativisme est une manifestation) » (*op. cit.*). Calvet (1999) distingue deux autres types d'insécurité. L'une est dite « statutaire, liée au statut de l'autre langue en contact (que ce statut soit institué, par des lois par exemple, ou simplement intériorisé dans les représentations des personnes) » (*ibid.*). L'autre est dite « formelle, rattachée aux propres pratiques linguistiques des locuteurs, et à l'idée de "mal parler" sa propre langue » (*op. cit.*). Pour arriver à une certaine sécurité linguistique, il convient d'acquérir « l'aptitude à relativiser » la distance entre « son usage et la norme légitime », standard qui se produit « en entrant dans la catégorie (professionnelle ou non) des "spécialistes" de la langue » (Ledegen, 2000 : 143).

Je trouve important de mettre en lumière la réflexion de Vernet (2016) quand il dit qu'il ne croit pas que « l'insécurité soit liée au "perfectionnement" [mais] qu'elle est d'abord un problème de sentiment de légitimité sociale et non pas d'abord un problème linguistique » (*ibid.* : 311). Ainsi, il vaut mieux « avec Bourdieu, traduire l'insécurité linguistique en termes de légitimité/ illégitimité » (2001. : 29). Milroy (2007) dit, d'ailleurs, que "the standard form becomes the legitimate form, and other forms become, in the popular mind, illegitimate"⁴² (*ibid.* : 138). C'est la raison pour laquelle Vernet (2016) propose de « faire sortir [l'insécurité linguistique] du linguistique pour la percevoir comme la résultante de processus sociaux de domination qui ne sont pas d'abord linguistiques » (*ibid.* : 29).

Pour terminer, je trouve pertinent de citer Boudreau (2016) qui propose des stratégies pour « se départir de sa propre insécurité » (*ibid.* : 129). Ces stratégies sont les suivantes : « essayer de rayer toute marque régionale et de ressembler à l'autre (le modèle) », « accepter sa différence et user de toutes les ressources de son répertoire pour naviguer assez confortablement – dans la mesure du possible – dans différentes situations » et « insister sur le caractère différentiel de son vernaculaire⁴³ » ou encore « trouver un bouc émissaire – habituellement un autre groupe de personnes censé parler "encore plus mal que

⁴² Traduction : « la forme standard devient la forme légitime, et les autres formes deviennent, dans la pensée populaire, illégitimes ».

⁴³ Stratégie inspirée de Bourdieu, 1982 ; Camilleri *et collab.*, 1990 ; Moscovici, 1979.

soi" et diriger la conversation ailleurs (protection, détournement de l'attention⁴⁴, [...] ». Selon moi, par ces quatre stratégies, la question de l'identité peut surgir.

Concluons, avec Cuq & Gruca : « c'est la nature des représentations, le niveau socioéconomique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale continue qui déterminent la qualité de la *posture d'enseignement* » (*ibid.*, 2017 : 131). Insistons également sur le fait que « présenter la langue [...] comme si elle était un phénomène de la nature et non une pratique sociale, [...] c'est un choix idéologique » (Candea & Véron, 2019 : 10).

⁴⁴ Stratégie inspirée de Moïse *et collab.*, 2015 : 121.

Partie 2

-

Méthodologie

Chapitre 4. La méthodologie adoptée

1. *Approches méthodologiques choisies*

Baala-Boudebia (2014 : 40-41) explique que pour « cerner les représentations relatives aux langues », deux approches peuvent être employées : l'une concerne l'observation des pratiques et des attitudes langagières (par exemple, le choix de la langue à apprendre), l'autre porte sur l'analyse des discours épilinguistiques (il cite Canut, 2007 : 50). Pour mon mémoire, j'ai procédé aux deux approches. Toutefois, je n'ai pu effectuer qu'une seule observation. J'analyserai, ainsi, davantage de données recueillies (discours/réponses) à partir de mon entretien semi-directif et de mes questionnaires en ligne. Les méthodes de recueillement, leur choix, leur élaboration et leur utilisation sur le terrain sont expliquées ultérieurement.

Pour répondre à ma problématique, je m'intéresse majoritairement aux discours/réponses des enseignant·e·s de FLE que j'essaye de mettre en relation avec leurs représentations et attitudes. Dans la même pensée que Baala-Boudebia (2014 : 41), expliquant leur choix de l'analyse des discours épilinguistiques pour leur recherche, disant que « c'est dans le discours d'un groupe social déterminé, les enseignants de langue française exerçant au niveau du primaire, que nous tenterons de cerner les représentations relatives à la langue française et à sa situation dans la société soufie », pour moi, c'est dans les discours/réponses du groupe social déterminé, les enseignant·e·s de FLE exerçant en Martinique, que je tenterai de cerner les représentations et attitudes relatives aux variétés standard et régionale de la langue française. Néanmoins, je ne vais pas négliger les données recueillies lors de mon observation car elles pourront apporter des éléments d'analyse à mettre en lien avec l'entretien semi-directif lui correspondant.

2. *Typologies utilisées dans l'analyse*

Thomas (1991 : 75-81) propose une typologie pour le purisme que Vernet (2016 : 302) utilise pour sa propre thèse. Cette typologie distingue cinq types différents d'enseignant·e·s qui peuvent avoir ou non des attitudes puristes :

[...] archaïque (révérence au passé), élitiste (attitudes négatives envers les usages considérés comme non-standards), xénophobe (suppression ou remplacement des éléments linguistiques étrangers), ethnographique, (les variétés rurales sont considérées comme plus pures que les

variétés urbaines) et réformiste (qui désigne les efforts conscients pour réformer ou revitaliser les langues). (*Op. cit.*)

Ledegen (2000) propose une échelle de jugement « pas d'incorrection / incorrection / incorrection grave / incorrection peu grave » qui selon lui donne « des indices d'attitudes ». Elle précise que :

[...] elle permettra, entre autres, de détecter les informateurs « purs », « puristes » (toute « incorrection » constatée est jugée *grave*) et « laxistes » (toute « incorrection » constatée est considérée comme *peu grave*), mais aussi [...] les informateurs plus « mitigés » dans leur jugement. (*Ibid.* : 47-48⁴⁵)

Ainsi, un continuum est établi allant des enseignant·e·s ayant des attitudes puristes à celles et ceux qui auraient des attitudes plutôt laxistes. Le terme « incorrection » peut se définir comme étant « ce qui est incorrect » ou encore « faute » de grammaire, selon le TLFi.

Il est intéressant selon moi de mettre en relation les deux typologies. En effet, si une enseignant·e émet un jugement, ce jugement peut donner un indice d'attitude (selon Ledegen) et donc cette attitude peut permettre de distinguer un profil d'enseignant·e·s (selon Thomas).

3. *Sur le terrain*

Avant tout chose, il convient de préciser que j'ai réalisé mon mémoire sur deux ans pour des raisons de santé. Ainsi, ma méthodologie a subi quelques modifications par rapport au temps écoulé et aux premières données recueillies.

Lors de ma première année, j'avais pu trouver deux terrains d'observation. Ce sont deux structures qui ont un fonctionnement différent. Finalement, je n'ai travaillé qu'avec une seule de ces structures, l'autre s'étant désistée au dernier moment. Ainsi, j'ai réalisé une observation, un entretien semi-directif et un questionnaire en ligne.

⁴⁵ C'est l'autrice qui met entre guillemets et en italique.

Pour la deuxième année, je n'avais pas prévu d'effectuer d'observations par manque de moyens financiers pour me rendre en Martinique. Par un concours de circonstances, le coronavirus Covid-19 aurait empêché également leur réalisation puisque c'est toujours le second semestre que je choisis pour procéder à mon recueil de données. Par conséquent, je n'ai réalisé uniquement que la passation du second questionnaire en ligne.

4. Types de structures

La première structure, que je vais nommer Robert, est un organisme d'accueil d'étudiant·e·s anglophones. Elle est en partenariat avec des organismes d'envoi situés en Grande-Bretagne et dans d'autres pays d'Europe. Ces étudiant·e·s viennent en stage pendant deux semaines en Martinique. Iels vont donner des cours dans plusieurs sports à des enfants. Comme iels sont amené·e·s à donner des directives en français, la structure leur permet de bénéficier « d'ateliers d'initiation à la langue française » (Cf. réponse 5 de F28 – annexe n°2). Ces ateliers sont donnés⁴⁶ par la Chargée de projet de l'organisme, nommée F28. Elle leur fournit « les outils nécessaires », ce qui est « les armes de base je dirai pour qu'ils puissent au moins [...] s'en sortir dans la communication » (Cf. réponse 5 de F28 – annexe n°2) par rapport à la courte durée de leur séjour.

La deuxième structure est une association qui propose des cours de FLE à des non francophones. C'est elle qui s'est désistée au dernier moment. Je n'ai malheureusement pas pu obtenir plus de données de terrain ; et il était déjà trop tard pour chercher à nouveau une autre structure. Même si j'avais l'accord de la structure Robert, j'avais continué de chercher un autre terrain d'observation parce que le directeur de cette structure m'avait déjà avertie que pour le mois de mon observation, il n'y aurait pas eu de groupes de stagiaires, ce qui pourrait être contraignant pour moi. À la suite du désistement de la seconde structure, j'ai décidé de procéder à des changements dans ma façon de recueillir mes données.

⁴⁶ L'association accepte des jeunes en service civique qui assistent F28 lors des ateliers. Iels peuvent avoir à charge la direction de certains ateliers. Pendant mon séjour, il n'y en avait pas. Il aurait été intéressant d'analyser le décalage entre l'enseignement apporté par F28 et celui donné par les jeunes.

5. Types de recueils

5.1. Entretien semi-directif

Dans la structure Robert, j'ai pu interviewer la professionnelle à la charge des ateliers de français, à savoir donc F28. Dans un premier temps, j'avais l'intention de passer l'entretien avec elle à la fin de l'observation mais pour les contraintes de temps que j'explique ultérieurement, j'ai procédé de manière inverse. L'entretien a duré environ 49 minutes. Il s'est effectué dans les bureaux de l'association, le 13 mars 2019. Il s'agit d'un entretien semi-directif. C'est le seul que j'ai pu obtenir lors de mon séjour. Cela est dû au fait que je n'ai pas pu être en contact direct avec d'autres professionnel·e·s comme expliqué précédemment. C'est également le seul que j'ai pu réaliser tout au long de mes deux années parce que les professionnel·e·s n'ont malheureusement pas répondu présent·e·s. La transcription de l'entretien se trouve en annexe n°2 du volume 2 de ce mémoire.

5.2. Observation

J'ai observé l'un des ateliers de la structure Robert le 02 avril 2019. Je n'ai pas pu faire davantage d'observations parce que les ateliers ont commencé pratiquement à la veille de mon départ, bien que je sois restée 1 mois en Martinique. C'est la raison pour laquelle j'ai préféré interviewer la professionnelle avant l'observation. De manière générale, les ateliers ont lieu dans la maison de location que l'organisme prévoit pour les stagiaires. F28 se déplace jusqu'à ce lieu. Pour ce stage, iels étaient dix stagiaires britanniques (2 hommes et 8 femmes). F28 leur a expliqué brièvement la raison de ma présence. Iels étaient d'accord. Pour l'autorisation de captation de la voix, j'ai récolté leur accord par une signature collective du professeur responsable. Lors de l'observation, j'ai utilisé un carnet de notes et mon téléphone comme magnétophone. J'ai démarré l'enregistrement quand l'atelier a commencé. La responsable de l'atelier m'avait déjà présentée au groupe. L'enregistrement dure 55 minutes et 32 secondes. L'atelier, cette fois, a duré 1 heure. Je précise *cette fois* parce que lors de l'entretien F28 m'a dit qu'ils durent généralement entre 3 et 4 heures. Ma présence a peut-être perturbé le fonctionnement habituel. La transcription de l'observation se trouve en annexe n°3 et le fil rouge des séances de l'atelier en annexe n°4 du volume 2 de ce mémoire.

5.3. Questionnaires en ligne

J'ai créé dans un premier temps un questionnaire papier que je voulais faire passer en main propre à toutes les professionnel·es de la seconde structure. Finalement, comme je n'ai pas pu accéder à ce terrain-là, j'ai été obligée de l'adapter au format numérique.

Le questionnaire en ligne est à destination de professionnel·es du FLE exerçant en Martinique. Ils peuvent être des enseignant·es, des formateurs·trices, des tuteurs·trices. Pour les deux années, j'ai fait appel à toutes les structures que j'avais contacté lors de ma recherche de terrain d'observation, y compris celle qui s'est désistée au dernier moment. J'ai également pris contact, lors de la 1^{ère} année, avec une professionnelle que je connais personnellement.

Mon questionnaire est constitué de 6 parties composées de 3 à 4 questions. La 1^{ère} partie est divisée en deux : celles et ceux qui sont né·es en Martinique et celles et ceux qui n'y sont pas né·es. J'ai créé le questionnaire à partir de Google Forms. A ce moment-là, l'option *branchement conditionnel* n'était pas disponible. J'ai donc dû modifier ma façon de présenter les sous-parties de la 1^{ère} partie. J'ai établi mes questions selon deux rubriques *concerné·es* et *non-concerné·es*, et j'ai proposé, selon les cas, de répondre par cette même expression. Cela a été un inconvénient puisque les personnes ont parfois répondu dans les deux sous-parties sans préciser la rubrique ou alors elles ont eu des difficultés à répondre. Voici par exemple, le retour de mon contact personnel. L'e-mail date du 09 avril 2019⁴⁷ :

Ça tombe bien, j'en profite pour te parler du questionnaire. Figure-toi que ton questionnaire a été envoyé dans la boîte des spams. Ce qui fait que je ne l'ai pas trouvé tout de suite. Entre-temps, j'ai tenté de le remplir. Mais arrivée sur la page concernant les personnes qui ne sont pas né·es en Martinique, les réponses que je donne ne sont pas suffisantes. Quand je valide, on me signale que je n'ai pas rempli tous les champs. Or, il y en a qui ne correspondent pas à ma situation. Que me conseilles-tu de faire ?

Pour les autres parties, dans l'ensemble, cela s'est bien passé. Toutefois, certaines de mes questions n'ont pas été comprises. Lorsque c'était le cas, les professionnel·es me l'ont précisé. Le questionnaire 1 se trouve en annexe n°5 du volume 2 de ce mémoire.

⁴⁷ J'avais inséré une capture d'écran indiquant directement le point dont je parle mais pour des questions de confidentialité, j'ai préféré citer manuellement le propos concerné.

Pour la 2^{ème} année, j'ai opté uniquement pour la diffusion de mon questionnaire en ligne en tant que donnée principale car je travaille à distance. Cependant, il a subi quelques changements. En effet, après lecture des premières réponses, j'ai soit modifié, soit ajouté des questions. Ces modifications ont été réalisées parce que certaines de mes questions n'étaient finalement pas claires et engendraient donc des problèmes de compréhension. De plus, la structure d'une de mes parties était trop complexe ce qui pouvait entraver la tâche à accomplir comme expliqué plus haut. A ce sujet, Google Forms permet maintenant l'option *branchement conditionnel*, ce qui allège considérablement la complexité du questionnaire. Il reste néanmoins un problème, à savoir que l'une des parties du branchement n'est pas réellement opérationnelle. Celles et ceux qui auront à répondre pour la sous-partie *nées en Martinique*, verront également les questions de l'autre sous-partie. J'ai résolu le problème comme ceci :

Si vous êtes né-e en Martinique mais que vous voyez cette rubrique s'afficher. Ne vous inquiétez pas ! Il s'agit d'un bug informatique.

Je vous prie de reporter vos réponses précédentes ou de préciser "non concerné-e" selon les questions. Je vous remercie de votre compréhension et de votre attention.

Pour ce deuxième questionnaire, j'ai obtenu 2 réponses. Il fonctionne mieux que le premier malgré le problème évoqué juste avant. Le nombre de parties n'a pas changé et les thématiques de mes questions non plus. Le questionnaire 2 se trouve en annexe n°6 du volume 2 de ce mémoire.

Par le moyen du questionnaire en ligne, j'ai récolté un total de 5 réponses : 3, lors du premier lancement et 2, lors du second, ce qui est très peu. Je pense que cela est dû au fait que les demandes d'enquête dans ce domaine-là sont rares donc les Martiniquais·es n'y sont pas habitués·es et au fait qu'ils n'ont pas forcément les moyens techniques pour y répondre. Les raisons peuvent être multiples.

6. *Bref profils des professionnel·es*

J'ai recueilli des informations auprès de 6 personnes : 5 femmes et 1 homme. Comme il y a peu de participant·es, je procède à une analyse plutôt qualitative. Pour nommer les enquêtés·es, j'utilise la lettre F pour Femme et H pour Homme, et j'ajoute l'âge

de la personne : par exemple, F35 est une femme de 35 ans qui a répondu à mon premier questionnaire ou encore F28 qui a répondu à mon entretien et que j'ai observée.

Partie 3

-

Analyse

Chapitre 5. L'analyse des données

Comme dit précédemment, j'ai recueilli des données auprès de 6 professionnel·le·s : 5 femmes et 1 homme. Je les nomme : F28, F35, F48, H49, F55 et F31. Iels sont toutes français·es, hormis F31 qui est une américaine des Etats-Unis. Iels sont toutes enseignant·es de FLE, excepté F28 qui ne se considère pas comme telle (TPI⁴⁸ 116 et 117, question n°2 *via* WhatsApp) car elle n'a pas de diplôme spécifique pour enseigner. En réalité, elle a commencé un Master FLE mais n'a pas pu le finir (TPI 321-325). F28 se positionne, selon ses mots, comme une chargée de projet (TPI 121) qui donne « des ateliers d'initiation à la langue française » (TPI 125, question n°2 *via* WhatsApp).

Même si F28 ne se reconnaît pas comme une enseignante, globalement, ces 6 personnes donnent des cours ou des ateliers de FLE. Et pour mon mémoire de recherche, j'ai tenté à la fois de connaître leurs pratiques déclarées au sujet de l'enseignement de la langue française à un public de non-francophones en Martinique, et de mettre en relation ces pratiques déclarées avec les représentations et les attitudes de ces enseignant·es.

1. *L'enseignement du FLE en Martinique : la place de la variété standard*

1.1. *Les méthodes d'enseignement (méthodologies)*

J'ai demandé aux professionnel·es leur méthode d'enseignement pour le FLE dans le but d'avoir un aperçu de la place accordée à la variation diatopique à la base même de leur enseignement. Plusieurs méthodes ont été citées :

F35 et F48 utilisent la méthode actionnelle. Dans ce genre de méthodologie, il y a des micro-tâches à accomplir en interaction avec le monde réel dans le but d'en réaliser une plus grande à la fin de la séquence accordée. Cela signifie donc que les apprenant·es de ces deux enseignantes sont en contact avec, notamment, des locaux de l'île. Ainsi, il serait pertinent d'intégrer à l'enseignement du FLE, le français avec les deux variétés qui nous intéressent et le créole martiniquais. Par exemple, si l'une des tâches a lieu dans un marché, les apprenant·es pourraient entendre, pour nommer une sorte de légume, les mots

⁴⁸ J'ai ajouté deux lettres « I » et « O » pour faciliter la lecture des tours de parole rapportés selon leur transcription d'origine. Ainsi, la lettre « I » matérialise les tours de parole rapportés à partir de l'interview de F28, et la lettre « O », ceux rapportés à partir de l'observation de F28 également.

*dachin*⁴⁹, prononcé [dafin], (en créole) ou *dachine* (en français) ou bien *chou de Chine*. Cette dernière appellation ne renvoie pas au *chou de Chine* qui est connu et appelé comme tel en France hexagonale. Il s'agit d'un légume complètement différent. Connaitre cela peut s'avérer utile notamment parce que les apprenant·e·s sont en milieu homoglotte. Toutefois, F35 signale qu'elle ne sait pas si elle utilise un type particulier de français en classe ou atelier, et F48 indique qu'elle utilise le français standard. Peut-être donneraient-elles des explications si on vient à leur en demander. Dans le quotidien des Martiniquais·e·s, on retrouve les variétés standard et régionale du français, cela paraît donc pertinent de les retrouver en classe de FLE lorsque ce genre de méthodologies est adoptée.

H49 utilise la méthode participative mais indique que l'utilisation d'un type particulier de français dépend du niveau de ses stagiaires. F55 s'appuie sur le mimétisme et le jeu. Elle signale qu'elle utilise « différents niveaux de langues : familier, formel, par exemple ». Ce sont des niveaux de langue que l'on retrouve généralement lorsqu'on pose la variété standard comme modèle de référence. Cela pourrait signifier qu'elle partagerait l'idéologie du standard avec donc la variété standard comme variété de référence (cf. Chapitre 1). Je pourrais faire également le même constat pour F48 et, par anticipation, F28.

F28 se base essentiellement sur de l'observation (TPI213). Elle sait que « les Britanniques ils apprennent beaucoup par le jeu » (TPI239) alors elle utilise également le jeu (TPI247 et TPO208) et la répétition (TPI247). En effet, avec l'observation de son atelier, on peut constater qu'elle présente un modèle que les stagiaires répètent : TPO1, TPO106, TPO125, TPO130-140, TPO167, TPO210. Selon elle, la répétition permet de retenir (TPI247) et d'avoir une bonne prononciation (TPO106 et TPO12). On peut rapprocher l'emploi du terme « bonne » pour qualifier la prononciation à celui de « correct » que F28 utilise aussi lorsqu'elle parle de la variété de français qui est à recourir lorsque l'on enseigne le FLE (TPI357). Ainsi, par exemple, elle propose aux stagiaires les questions « comment t'appelles-tu » (TPO106) ou encore « quel âge as-tu » (PTO131) et l'enchaînement des TPO131 jusqu'au TPO140. L'inversion du sujet dans l'interrogation se situe à un niveau formel relativement élevé et montrerait une représentation de ce qui pour elle serait correct. D'ailleurs, F28 évite d'utiliser des formes particulières de français parce qu'elle n'a pas « forcément de formation [...] pour le faire » (TPI355) donc elle essaye de se « restreindre à quelque chose de très basique » qui se rapproche au mieux selon elle « de tout ce qui est

⁴⁹ Ou *taro*. Il s'agit d'un légume-pays. On appelle *légume-pays*, tout légume poussant en Martinique.

de l'ordre du correct » (TPI357), c'est-à-dire que si elle sait « que ça ne se dit pas dans le bon français », elle ne va pas « leur dire dites ça [...] tout simplement » (TPI359). Même si elle en utiliserait dans son quotidien (TPI341). Néanmoins, l'usage du pronom personnel « tu » et non « vous » est remarquable. Mais elle le fait peut-être parce que les stagiaires sont des jeunes qui interagissent avec des enfants de 5 à 9 ans (TPO726). Ce serait donc un usage qui serait situé mais pas par rapport à la variation diatopique.

Contrairement aux autres, F31 est la seule qui indique utiliser la créativité, le plurilinguisme et les compétences interculturelles. Cela pourrait donc signifier qu'elle serait ouverte et flexible quant à l'utilisation de différentes variétés lors de son enseignement du FLE. D'ailleurs, elle ponctue sa réponse par deux points d'exclamation, ce qui montre une certaine insistance et importance de son propos. D'ailleurs, elle indique utiliser plusieurs types *de français* car elle donne des « outils pour pouvoir communiquer dans des situations différentes et des contextes différents ». Elle dit ailleurs : « je suis prof de FLE et anglais alors je partage des différentes manières de parler avec mes étudiantes/élèves : les accents, le syntax, l'intonation, le lexique. USA vs. British, Martinique vs. Paris vs. Marseille, etc. », ce qui indique qu'elle aurait une certaine conscience de la variable *variation* quand on parle d'une langue, que ce soit pour l'anglais ou le français.

1.2. Des moments marquants par le passé

Savoir si les personnes enquêtées avaient vécu des moments marquants pendant leur formation pour obtenir leur diplôme de FLE, m'intéressait parce que je me demandais si la didactique du FLE, par rapport au choix de la variété de langue, avait attiré leur attention comme pour moi.

Sur les 6 personnes interrogées, 2 indiquent avoir vécu des moments marquants en ce qui concerne la didactique proposée comme enseignement pour le FLE pendant leur formation universitaire, à savoir : F31 qui a un Master FLE réalisé à Aix-Marseille et F28 qui a débuté un Master FLE en Martinique. F31 a été interpellée par le choix de l'accent par son professeur de prononciation. En effet, selon elle, son professeur « se focalisait sur l'accent du Tours ». Cet accent est considéré comme étant « le plus pur de la France ». Cela la marquée peut-être parce que le plurilinguisme et les compétences interculturelles, faisant partie de sa méthodologie, seraient un concept, pour le premier, et une notion, pour le

deuxième, qu'elle abritait déjà en elle. Le fait que son professeur « se focalisait » sur cet accent pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement avait lieu à Marseille. Ainsi, son professeur aurait voulu se rapprocher – pour reprendre un verbe employé par F28 – de ce qui lui semblerait être correct. Cela aurait peut-être marqué F31 de manière négative car l'emploi du verbe « se focaliser » a une connotation assez forte ; c'était cet accent et rien d'autre.

F28, quant à elle, a été interpellée par les procédés, les méthodologies à suivre pour « aboutir à une finalité » (TPI331) parce que selon elle « on n'enseigne pas une langue comme ça » (TPI329). Elle a également été interpellée par le fait qu'ils parlaient de la spécialité et de l'histoire de chaque pays de la Caraïbe (TPI333 et 335). Cela se faisait surtout parce qu'il y avait « des personnes de nationalités » différentes (TPI333) et parce qu'il existe une histoire derrière une langue (TPI335). « Sur le plan local » (TPI337) – donc la Martinique – « c'est vraiment sur le côté plus histoire » en lien avec la langue qu'elle a été interpellée (TPI339). Cela l'a marqué mais pourtant, elle fait le choix de ne pas faire intervenir cette particularité de la Martinique (TPI339) dans ses ateliers d'initiation à la langue française, ce qui ne lui empêche pas de répondre aux éventuelles questions sur le sujet (TPI531). Cela s'expliquerait parce qu'elle a choisi d'utiliser, dans ses ateliers, une variété qui serait « neutre » (TPI529), ce qui correspondrait à la variété standard. D'ailleurs, je lui ai posé la question suivante : « quand on pense à enseigner le français/ en général on parle d'une seule manière de parler le français ouais en général c'est le français de Paris/ qu'est-ce que toi tu en penses » ? (TP520-528). Elle m'a répondu qu'elle n'est pas forcément d'accord parce qu'elle a conscience qu'il existe d'autres français – qui, selon elle, ne se diraient pas nécessairement « dans le bon français » (TPI359) – mais elle est d'accord pour enseigner de manière neutre, c'est-à-dire « se rapprocher du plus correct des formes euh qui reviennent euh le plus souvent » (TP529). Il s'agirait donc de la variété standard à enseigner parmi les autres. Elle le fait « pour ne pas non plus induire en erreur » celles et ceux à qui elle donne « un certain savoir » (TP531). Seulement si elle a une demande de la part des stagiaires, ils vont « prendre le temps de parler » (TPI531), sinon cela risque de « troubler la personne qui apprend la langue » (TP531 et 533).

En cela, F28 affirme de manière relativement marquée sa position quant à l'idéologie du standard. Par ailleurs, le fait d'employer le terme « neutre » n'est pas anodin et cela

confirme la légitimité qui est conférée à la variété standard (cf. Chapitre 1) dans l'enseignement du FLE en Martinique. Cependant, F28 n'est pas la seule à accorder de la légitimité à cette variété du français, puisque, en effet, F48, H49 et F55 le font aussi (cf. Partie 2 de l'analyse).

1.3. Les qualités d'un enseignement de FLE en Martinique

Pour l'enseignement du FLE en Martinique, selon les enquêtées sauf peut-être pour F31, la langue française ne serait pas définie comme un continuum tel que le suggèrent Koch & Oesterreicher (2001) et Guérin (2008), (cf. Chapitre 1). Ainsi, il m'a semblé important de leur demander les qualités d'un enseignement de langue.

Selon F55, « la langue doit être transmise avec bienveillance (renforcement positif), avec beaucoup de pédagogie et de simplicité ». L'emploi du terme « simplicité » est interpellant. Signifierait-il un enseignement qui utiliserait seulement la variété standard car celle-ci est généralement perçue comme étant moins compliquée ou complexe qu'un enseignement qui comprend l'enseignement de plusieurs variétés de la langue ? Peut-être... Elle ajoute également que l'enseignement doit s'appuyer sur le mimétisme, le vécu des participantes et leurs connaissances déjà acquises et pourtant, elle accorde une faible place à la variété régionale de la Martinique dans ses cours parce que ces élèves la maîtriseraient déjà. Toutefois, elle élabore une réponse beaucoup plus complexe et approfondie sur cette variété dont je parle en deuxième partie.

F31 a dû peut-être mal lire ma question parce qu'elle a répondu « patient.e, ouvert.e d'esprit, non moralisateur.trice, pas restreint à la norme ». J'en conclus donc qu'elle parle des qualités d'une enseignante de langue. Toutefois, les termes « ouverture d'esprit », « non moralisateur » et sans « restriction à la norme » sont interpellants. Elle est la seule à les proposer. Cela serait peut-être dû au fait qu'elle emploie le plurilinguisme et les compétences interculturelles comme méthode d'enseignement, et par le fait également qu'elle vient d'un monde anglophone ; pour rappel, elle est américaine des Etats-Unis. En effet, il est commun de dire que les Anglophones sont plus conciliants quant à l'utilisation de la variété standard et de sa norme de référence⁵⁰.

⁵⁰ Pour la norme de référence, se référer au chapitre 1 pour le passage sur la pluralité des normes d'une langue.

En ce qui concerne F28, elle dénombre 5 qualités, à savoir : « la patience l'écoute et l'observation » (TPI225), « la méthodologie (2s) et des connaissances » (TPI227). De plus, elle donne un certain nombre de conseils aux stagiaires, à la fois, pour apprendre *le* français et pour le parler. Pour l'apprendre, elle conseille de partir avec « des choses très basiques » (TPI139) comme « saluer se présenter parler de soi » (TPO1-102), au TPI143, elle parle de « reconnaître des questions », de « savoir aussi les poser pour permettre un minimum de dialogue » (TPI141 et TPO106), de « savoir compter au moins de 0 à 20 » et elle conseille « par la suite du vocabulaire (TPO357, 561 et 622) et puis des mots pour encourager » (TPO586). J'aimerais signaler que « des choses très basiques » (TPI139) ne signifient pas forcément des choses simples parce qu'elle utilise l'inversion du sujet dans les phrases interrogatives. Les « choses très basiques » seraient alors à comprendre dans la forme et non dans le fond : je m'appelle, j'ai, j'aime (TPO1).

En outre, pour celles et ceux qui ont « un petit crush pour le français » (TP147), elle leur conseille d'« écouter de la musique regarder des films + en français » (TP149), « un film en français sous-titré anglais/une fois que l'oreille s'est euh familiarisée un peu à la langue », ils peuvent mettre les sous-titres en français et « une fois qu'ils sont vraiment à l'aise qu'ils retirent les sous-titres » (TP151). On pourrait ici voir un apprentissage bilingue français-anglais. Pour ce qui est de la source des films et musiques, je ne peux pas plus en dire parce que je ne sais si elle parle de ressources francophones ou franco-françaises. En revanche, pour arriver à l'étape sans les sous-titres, qui serait la dernière étape, « il faut quand même maîtriser un minimum de grammaire donc dans ces cas-là euh acheter une grammaire » (TPI151). Il s'agirait sûrement d'une grammaire de référence donc la grammaire de la variété standard. Pour finir, « tout simplement tout ce qu'ils aiment faire dans la vie » (TPI151). Par exemple, s'ils aiment la musique, elle leur conseille de traduire les paroles en français (TPI151). Le bilinguisme, la grammaire-traduction se remarquent assez bien dans ses propos et d'ailleurs lors de son atelier, elle n'hésite pas à utiliser, à la fois, le français (variété standard) et l'anglais.

En ce qui concerne ses conseils pour parler *le* français, elle préconise « déjà de ne pas paniquer » (TPI159), qu'ils peuvent demander à la personne de « se répéter » même si elle ne le fera pas « dix fois », qu'« il ne faut pas avoir peur », qu'« il faut oser », « prendre son temps » (TPI163) et « être attentif » (TPI163-167). Ce sont plutôt des conseils de savoir-être et de savoir-faire.

Du reste, je ne suis pas dans la mesure de présenter les réponses de F35, F48 et H49 car la question sur la qualité d'un enseignement de langue n'était malheureusement pas présente dans le premier questionnaire en ligne.

De manière générale, une certaine « vision puriste de la langue » revêtant un « caractère axiomatique » (Merlo, 2018 – cf. Chapitre 1) semble être présente dans les pratiques déclarées des enquêtés, exception faite pour F31 lors l'enseignement du FLE et F28 lorsqu'il s'agit du quotidien. Majoritairement, en ce qui concerne l'enseignement du FLE en Martinique pour ce groupe, la question sur la variété du français à enseigner ne devrait pas être posée car évidente.

1.4. Les normes qui ont émergé quant à la variété standard

Voici ce que je peux résumer en ce qui concerne les différentes normes pour la variété standard : l'usage majoritaire (Vernet, 2016 – cf. Chapitre 1), selon ce petit groupe, serait d'enseigner le FLE en Martinique avec la variété standard du français, et cet usage serait leur norme objective. C'est d'ailleurs ce qui se confirme par leurs différentes normes subjectives (Trimaille, cours de 2017 – cf. Chapitre 1). Par conséquent, la variété standard du français serait le bon usage, et donc, elle serait normalisée et même obligatoire en classe ou atelier de FLE en Martinique, ce qui montre la norme prescriptive.

2. L'enseignement du FLE en Martinique : un espace ouvert pour l'enseignement de plusieurs variétés de français ?

2.1. La variété régionale, une variété de français qui s'utilise au quotidien ?

Dans la partie précédente, il a été indiqué que F28 a choisi et préfère utiliser la variété standard lorsqu'elle donne ses ateliers. Toutefois, au quotidien, et dans le sien plus particulièrement, elle reconnaît utiliser des formes particulières de français (TPI341 et 343). D'ailleurs, elle ne semble pas du tout fermée quant à l'utilisation de ces formes-là. Elle signale qu'elle a remarqué qu'elle dit : « des choses [...] dans la syntaxe où (rires) je me rends compte très très vite que j'emprunte à des langues », tout en précisant « moi je trouve ça plutôt marrant », « même dans la grammaire [...] c'est plutôt marrant » (TPI345). Selon elle, « c'est ça la beauté des langues en fait », c'est-à-dire « que chaque langue a sa spécificité [...] sa grammaire » (TPI345). Elle avoue « que des fois oui on fait des raccourcis on fait des traductions » (TPI345), et elle le justifie par le fait qu'elle parle

plusieurs langues (TPI343), je peux interpréter cela comme une démonstration de sa compétence plurilingue.

Au cours de l'entretien, je lui ai demandé si elle pouvait me donner un exemple (TPI346-353). Il est intéressant de s'arrêter sur l'exemple qu'elle donne aux TPI347 et 349. Il s'agit d'un mot ou d'une expression provenant d'un emprunt linguistique du créole martiniquais : « déjà pour un » (TPI347) qui se dit en créole *dayè pou yòn* (TPI349), signifiant *premièrement* – variété standard – mais l'exemple qu'elle donne est une forme qui est utilisée dans la variété régionale du français. Cela me permet de rappeler que Pöll (2001) définit la variété régionale disant qu'il s'agit du « produit de contacts entre le français commun [variété standard] et les dialectes historiques ou bien les langues traditionnellement appelées minoritaires ou régionales » (*ibid.* : 25) ; définition à laquelle j'intègre les créoles pour citer des langues minoritaires ou régionales. Ce phénomène linguistique s'explique par le fait qu'au « cours de la lente avancée du "français", les locuteurs ont reporté sur lui les modèles phonétiques, morphologiques, syntaxiques de leur dialecte ou langue régionale » selon Muller (1985) repris par Pöll (2001).

F28 a commenté son exemple disant « Donc euh à un moment entre nous ça va tranquillement » (TPI351) « Mais quand euh/ ben quand j'étais guide par exemple/ ben je formatais un peu mon cerveau à des phrases sujet-verbe-complément et euh attention + à qui tu parles parce que ce n'est pas la même culture ce ne sont pas les mêmes codes etc » (TPI353). Elle affirme que l'utilisation de ces formes particulières de français⁵¹ « entre nous ça va tranquillement » mais quand elle s'adresse à un·e interlocuteur·trice ayant une culture différente et/ou en situation formelle « quand [...] j'étais guide », elle exerce un travail de formatage avec « des phrases sujet-verbe-complément » qui tendraient sûrement à se rapprocher de la variété standard. Ainsi se dessine quelques traits de ses représentations sociolinguistiques où la variété régionale serait pour l'entre-soi, l'« entre nous » avec des codes d'appartenances identitaires (TPI381-396⁵²).

Dans son quotidien, F28 semble ouvrir son répertoire linguistique et langagier à plus qu'une langue ou plus qu'une variété et les mettre en pratique (TPI90). En revanche, dans le champ professionnel, elle en utilise deux : le français – et je pourrai préciser majoritairement la variété standard – et l'anglais (TPI88 et l'observation de son atelier).

⁵¹ J'emploie le termes « formes particulières » car la question était « [...] est -ce que tu as l'impression d'utiliser des formes particulières de français ↑ [...] ».

⁵² Au sujet de l'identité par rapport aux propos de F28, j'y reviendrai un peu plus tard.

L'anglais s'expliquerait à la fois par le fait qu'elle est amenée à gérer des projets avec des structures anglophones et peut-être parce que ce serait la langue des stagiaires à qui elle donne les ateliers de français.

A la question « comment du coup tu définirais euhm ta pratique du français » (TPI108), F28 répond : « (2s) ma pratique du français ↑/ je dirai que c'est euhm (3s) comment je définirai ma pratique du du français ↑/ ben euh forcément c'est (2s) comment dirai-je ↑/ ben + c'est au quotidien la vie de tous les jours/ et euhm (3s) et puis ma pratique elle est forcément influencée par le le créole/ (2s) » (TPI109), « Puisque des fois on fait des traductions/ ça n'existe pas du tout en français ce qu'on dit » (TPI111), Mais on le dit quand même/ mais on se comprend (rires)/ » (TPI113). « La beauté de la langue oui/ donc euh voilà/ » (TPI115). Les traductions auxquelles elle fait référence (et on peut se souvenir de son exemple) font partie de la variété régionale du français qui est utilisée en Martinique mais comme elles semblent être perçues comme une déviance à l'usage légitime (Boyer, 2000⁵³) alors elles sont réduites à une non-existence bien que dites et utilisées. Ainsi, même si elle ne limite pas son répertoire de langues qu'à une seule langue et une seule pratique, dans sa conscience, elle ne semble pas avoir encore conscientisé le fait que le français n'est pas une unité homogène et stable et que ses normes peuvent être multiples (Rey, 1972⁵⁴).

En ce qui concerne les autres enquêtée·s, iels reconnaissent toute·s utiliser différents *types de français* dans leur quotidien et dans leur travail également. On pourrait rapprocher leurs pratiques et attitudes linguistiques et langagières de l'idéologie du standard, des aspects formels et informels des interactions ou encore à des registres de langues qui prennent la variété standard comme référence. En effet, pour F35, c'est « Selon l'aspect plus ou moins formel de la conversation ». Pour F48, c'est le « Français soutenu et français familier pour le travail et la vie quotidienne ». F55 dit : « Avec mes élèves, j'emploi des mots simples et je fais très attention à mon élocution en français comme en anglais ». L'exception est faite pour F31 qui déclare qu'elle « change de registres constamment, je suis prof de FLE et anglais alors je partage des différentes manières de parler avec mes étudiantes/élèves : les accents, le syntax, l'intonation, le lexique. USA vs. British, Martinique vs. Paris vs. Marseille, etc. » (cf. Partie 1 de l'analyse). Quant à H49, il indique qu'il s'adapte à ses interlocuteurs. Je n'ai pas plus d'informations mais dans son

⁵³ Se référer au chapitre 1.

⁵⁴ Se référer au chapitre 1.

quotidien, il semble être tolérant contrairement à ce qu'il dit quand il est en situation d'enseignement (explication donnée ultérieurement).

Dans le quotidien de notre groupe d'enquêtés, l'utilisation de la variété régionale ne semble pas faire l'unanimité. Ce sont ces représentations et attitudes qu'on peut retrouver dans leur pratique enseignante et comprendre à plus juste titre. C'est ce que nous allons voir maintenant.

2.2. La place accordée à la variété régionale du français en classe ou atelier de FLE...

2.2.1. ...dans l'enseignement

Face à la question de la place accordée à la variété régionale dans l'enseignement de FLE, trois groupes se dessinent sous les aspects « grande place », « faible place » et « place inexistante »⁵⁵ :

Une grande place accordée

F35 et F31 s'accordent à dire qu'elles attribuent une grande place à la variété régionale dans leur enseignement mais avec deux raisons qui s'opposent. En effet, F35 le fait parce que pour elle « C'est le même Français » alors que F31 le fait « Parce que ça fait partie de la culture locale et le contexte local ». Dans le premier cas, on constate que F35 ne serait pas consciente des différentes variétés de la variation diatopique tandis que F31, tout au contraire, perçoit cette variété régionale comme partie prenante de la société martiniquaise même. Se faisant, sa méthode d'enseignement est clairement confirmée.

Une faible place accordée

H49 et F55, tous deux, accordent une faible place à la variété régionale dans leur enseignement du FLE en Martinique. H49 justifie cela car « L'objectif de la formation est l'insertion professionnelle par l'amélioration de ses compétences en Français de

⁵⁵ Je n'ai pas posé la question à F28 lors de l'entretien.

métropole ». On reconnaît dans ses propos le discours du profit (Duchêne & Heller, 2012 ; Gal ; Vernet, 2016 ; cf. chapitre 1.1.).

F55, quant à elle, explique que

en Martinique, les créolismes (ex, "linge" pour dire vêtement) sont un fort marqueur social (vous êtes éduqué, vous ne les employez pas) et je considère que je dois apprendre à mes élèves, déjà soumises à des discriminations (ce sont pour la plupart des prostituées), une langue qui commandera le respect où du moins la prudence face à des interlocuteur·rices pas toujours bienveillants. Et puis, le créole (qui est une langue, pas un français régional!) est la langue de la sociabilisation informelle et mes élèves le maîtrisent déjà.

Dans ses pratiques déclarées, elle émet des évaluations négatives sur l'utilisation de la variété régionale en classe ou atelier, comme par exemple avec le terme « créolismes ». Elle semble aussi légitimer la non-utilisation de cette variété par le discours du profit en insistant sur les effets sociaux « fort marqueur social », « vous êtes éduqué, vous ne les employez pas », « mes élèves [...] soumises à des discriminations », « commandera le respect ». Elle précise « prudence face à des interlocuteur·rices pas toujours bienveillants » parce que selon elle, « la langue doit être transmise avec bienveillance » (cf. partie 1 de l'analyse) – elle décrit, là, également une réalité sociale.

Toutefois, j'attire l'attention qu'elle confond la variété régionale du français avec le créole martiniquais : « [...] le créole (qui est une langue, pas un français régional!) ». Ce serait vraisemblablement la raison pour laquelle elle ne lui accorde qu'une faible place dans son enseignement. D'ailleurs, c'est une langue qu'elle relègue au niveau informel « la langue de la sociabilisation informelle ». Néanmoins, elle accepte que ses élèves lui expliquent leurs difficultés en créole quand elles sont perdues. Cette attitude face au créole est intrigante car dans sa définition des qualités qu'un enseignement doit avoir, elle indique qu'il doit s'appuyer « sur le vécu des participant·es et sur les connaissances qu'elle·ils ont déjà acquises ». Elle préconise un enseignement qui prend en compte les apprenant·es dans leur entièreté mais puisque le créole (ou la variété régionale même s'il y a amalgame) peut-être signe de conflits sociaux alors elle préfère l'éviter alors que ce serait une langue qui ferait partie du répertoire de ses élèves justement ; sauf si l'on peut légitimer ses propos avec l'utilisation du terme « vécu » qui pourrait retracer des moments difficiles et délicats de vie qu'elle voudrait éviter.

Une place inexistante

Enfin, F48 qui, dans son enseignement, accorde à la variété régionale, une place « autre ». Elle le justifie par le fait qu'elle a « choisi de transmettre la norme », donc la variété standard. Son objectif est on ne peut plus clair.

2.2.2. ...pour l'apprentissage

J'ai voulu savoir si les enseignante·s acceptent que leurs apprenant·e·s utilisent la variété régionale du français en classe ou atelier de FLE en Martinique. Deux groupes se distinguent : il y en a qui acceptent et d'autres qui le font selon la situation.

F35 et F31 acceptent toutes les deux que leurs apprenant·e·s l'utilisent. F35 explique cela « Car mis à part un léger accent il n'y a pas de différence ». L'accent semble être le seul trait distinctif qu'elle relèverait et l'on sait déjà qu'elle ne fait pas de différence entre les variétés standard et régionale. Pour F31, c'est « Parce qu'elle est la langue avec laquelle ils. elles sont la plus en contact ». Même si elle perçoit des différences et qu'elle les accepte, elle semble les définir en tant qu'autre français sans envisager peut-être donc la langue française avec ses variétés.

F48, H49 et F55 ont, tous les trois, répondu « cela dépend ». F48 considère que « pour un apparté pas de problème ». Pour H49, c'est « si il n'y a pas d'autre solution » et F55 explique que ses élèves « [...] doivent être capable de l'identifier pour y répondre, mais je ne les pousse pas à l'utiliser ». Elle demande d'elles qu'elles soient capables « de l'identifier » mais sans leur apporter d'outils d'aide à l'identification. Elles sont livrées pratiquement à l'auto-apprentissage d'une variété qui n'est pas bien vue aux yeux de l'enseignante.

Dans l'interview avec F28, je lui ai posé la question pour savoir quelle serait sa réaction. Elle m'a répondu qu'elle dirait : « tout simplement que + un Martiniquais pourrait comprendre » (TPI361) « mais euh (2s) un Français aurait peut-être eu du mal/ en expliquant qu'il y a des particularités/ s'il faut vraiment illustrer/ je leur dirai l'anglais de Grande-Bretagne ce n'est pas la mêm+> ce n'est pas le même anglais que + qui est parlé par exemple aux Etats-Unis/ encore moins dans la Caraïbe/ » (TPI363). De la même manière que F31, elle percevrait les différences mais sans les placer à l'intérieur de la dynamique de la langue française – ou anglaise d'ailleurs. Je lui ai demandé si des

stagiaires avaient déjà eu l'occasion d'utiliser la variété régionale dans ses ateliers. Elle m'a donné deux exemples : le premier avec les jeunes en Service civique et le deuxième avec les stagiaires britanniques.

Pour les jeunes en Service civique, elle m'a dit : « Oui un service civique qui s'était euh permis » (TPI367) « Mais pour euh pour de la blague dans un atelier/ pour euh (rires) tout simplement euh pour dire à à à un Anglais de répondre telle phrase/ et euh je lui ai (rires) je lui ai dit bon écoute on va te comprendre sur le plan local mais évite (rires) évite de dire ça tout simplement voilà/ » (TPI369). On retrouve là encore la pensée de l'entre-soi « on va te comprendre sur le plan local » mais elle conseille néanmoins d'éviter malgré un enseignement-apprentissage en milieu homoglotte. Elle conseillerait d'éviter parce que la variété proposée ne se rapprocherait peut-être pas de celle de référence, à savoir la variété standard. Cette attitude permettrait de déceler une centration sur la variété représentant la France hexagonale (cf. chapitre 3).

Pour les stagiaires britanniques, elle m'a dit : « Non/ non non non/ euh non non/ peut-être que (3s) peut-être une fois un juron mais je lui ai dit ne dire pas ça (rires) tu pourrais avoir des problèmes si tu sors comme ça/ donc » (TPI371), « Dans un contexte euh évite évite/ » (TPI373), « Toujours on reste dans le correct/ dans tout simplement/ voilà » (TPI375). Pour cet exemple, il s'agit d'une insulte. On n'enseigne pas d'insultes en classe donc sa réaction est tout à fait normale et légitime. Cela dit, je souligne l'adverbe « toujours » quand elle dit : « Toujours on reste dans le correct [...] ». Il semble bien marquer sa volonté d'enseigner en légitimant la variété standard comme étant à la fois le neutre et le correct.

3. Une définition de la variété régionale selon les enquêtés

J'ai demandé uniquement dans mon second questionnaire comment ils définissaient *le français régional*. L'utilisation de ce terme aurait peut-être pu influencer les réponses. Ce sont F55 et F31 qui ont pu seulement me répondre. Toutefois, j'ai pu conclure à une troisième définition selon les propos de F35.

F55 définit la variété régionale du français en Martinique comme ceci : « Une utilisation de mots désuets où de formule très ancienne de la langue française. Le créole n'est pas le français régional, c'est une langue ». On l'a déjà évoqué, elle considère le créole martiniquais comme étant la variété régionale dont je parle. En même temps qu'elle

reconnait au créole martiniquais une base lexicale française, elle le distingue complètement de la langue française en lui conférant un statut de langue à part entière. Il faut savoir qu'elle n'a pas passé son enfance ni son adolescence en Martinique mais en France hexagonale. Cependant, elle y est revenue pour un temps pour des raisons familiales. Cela permettrait d'expliquer en partie l'amalgame qui est fait entre le créole et la variété régionale, d'autant plus qu'elle serait la seule à la considérer comme tel. Il faut remarquer qu'elle emploie des termes dévaluatifs, tels que « mots désuets » et « formule très ancienne » (cf. chapitre 2). Elle reconnaît l'évolution de la langue française mais elle condamnerait les autres formes de français qui appartiendraient à la variation de la même langue.

F31 explique que selon elle, il s'agit d'« un français avec un accent différent, certains mots de vocabulaire différents et quelques structures grammaticales différentes que le français standard ». Elle reconnaît donc, par l'emploi du terme « différent », la variation diatopique.

Selon les propos de F35, je peux dire qu'elle pense que la variété régionale est un français qui n'a pas de différence avec le français (de France hexagonale ?). C'est *un français* qui se distingue du créole martiniquais. Ici, le terme « différence » exclut la variation dans la langue.

4. Quel est leur regard face à cette variété ?

J'ai voulu savoir quel est précisément leur regard face à la variété régionale du français en Martinique, pensant que ce regard pourrait influencer leurs attitudes et révéler leurs représentations. J'ai posé la question dans le second questionnaire en ligne et lors de l'interview avec F28.

F55 m'a répondu qu'« Il appartient à la culture martiniquaise » et F31 « très positif ». Pour F31, il n'y a pas de grande surprise. Tout au contraire, cette réponse vient confirmer tout ce qu'elle a pu dire auparavant sur la variété régionale du français et son utilisation. F55 attache la variété régionale – le créole, pour elle – à la culture de la Martinique mais ce n'est pas pour autant qu'elle accepterait son utilisation en classe ou atelier de FLE en Martinique.

F28 m'a répondu : « Personnellement + j'adore/ parce que (3s) c'est surtout on on le comment dirai-je on le + on le perçoit souvent avec euh + les Antillais qui + Séniors/ on va

dire nos grands-parents/ les grandes-tantes/les grands-oncles et tout/enfin les + et là ben c'est un régal/ » (TPI381), parce « [...] que nous on sait d'où ça sort/ » (TPI383) mais « [...] quelqu'un qui n'a vraiment pas la culture ben antillaise va se dire oulala cette personne-là parle un un français mais + particulier/ » (TPI385) ou

[...] il y aura du jugement etc etc/ (2s) mais quand on est quand on parle plusieurs langues on est on est plus euh compréhensif sur certaines cho+> choses/ et puis on + par expérience on comprend et on sa+> voilà on sait pourquoi tout simplement/ et euh moi j'aime bien/ je trouve que + c'est + oui c'est une richesse comme tu disais/ c'est une richesse/ (2s) et puis euh + c'est notre histoire c'est nous/ (TPI387)

« Tout simplement » (TPI389). « On va rencontrer par exemple un Antillais euh je ne sais pas moi à l'étranger/ on va prendre le temps de parler quelque seconde/ Han + il y a une phrase qui va sortir on va se regarder on va rigoler » (TPI391). « Tout simplement parce que ça nous rappelle des choses/ » (TPI393) et ce « [...] n'est pas anodin/ » (TPI395).

Les propos de F28 sont intéressants parce qu'ils permettent de relever que selon elle, la variété régionale comprend une identité culturelle, que je peux relier avec le fait qu'elle dise qu'il y a une histoire derrière une langue (TPI335). En effet, elle parle de « culture ben antillaise », de rencontres avec « un Antillais à l'étranger » avec lequel « on va se regarder on va rigoler ». C'est une identité culturelle qui se retrouve également dans les échanges intergénérationnels, c'est-à-dire avec les Antillais « Séniors ». Il faut comprendre par « Antillais », celles et ceux des Antilles françaises. En face de cette identité et appartenance culturelle, elle brosse le portrait de l'Autre qui peut être soit étonné « oulala », « un français mais + particulier », soit émettre un jugement (TPI387). On a un aperçu de ses représentations de ce que pensent les autres non-Martiniquais·es, et en particulier les Français de l'Hexagone, de la variété régionale du français en Martinique. Dans les deux cas, cela semble être des jugements dévaluatifs. Enfin, le plurilinguisme et l'expérience permettraient selon elle de comprendre pourquoi et comment ces phénomènes linguistiques et langagiers ont lieu, ce qui permettrait d'être plus ouvert d'esprit, d'accepter et d'être « compréhensif ».

En somme, les normes endogènes que je peux faire émerger sont les suivantes : la variété régionale peut être utilisée au quotidien (normes subjectives) mais il convient mieux de ne pas le faire en classe ou atelier de FLE (norme objective) car la variété standard reste toujours la référence (norme prescriptive) malgré un contexte

d'enseignement-apprentissage en milieu homoglotte. F31 serait la seule exception qui confirmerait la règle. Selon moi, une (meilleure) conscientisation des notions de *contextualisation didactique* et de *variation en classe de langues* serait pertinente dans ce contexte d'enseignement-apprentissage pour échapper aux « on évite » ou aux « apartés ». Et la variable « née en Martinique » n'a pas l'air d'influencer les deux enseignantes qui y sont nées et qui font preuve, tout au contraire, des réactions les plus vives quant à l'enseignement et l'utilisation de la variété régionale en classe ou atelier de FLE dans ce département-région insulaire français.

Chapitre 6. Synthèse de l'analyse et discussion réflexive sur la variation diatopique dans le FLE en Martinique

1. Mon hypothèse de départ

Mon hypothèse de départ était la suivante : les enseignant·e·s préconisent l'usage et l'enseignement de la variété standard du français en classe ou en atelier de FLE mais iels utilisent de manière consciente ou non la variété locale alors que dans leurs discours, iels minimisent, nient ou refusent l'usage en classe et/ou l'enseignement de cette variété régionale.

À la suite de mon analyse, je peux dire que mon hypothèse s'annule en partie. Les enseignant·e·s préconisent bien l'usage et l'enseignement de la variété standard du français en classe ou en atelier de FLE. Toutes les pratiques déclarées, à part celles de F31, s'accordent à normaliser l'utilisation de la variété standard dans l'enseignement de FLE en Martinique.

En ce qui concerne la variété régionale, iels affirment ne pas l'utiliser dans leurs pratiques enseignantes, excepté F31. Il aurait fallu des observations de terrain pour le confirmer. Toutefois, les pratiques déclarées de F28 se vérifient bien dans l'observation de son atelier d'initiation à la langue française. Cependant, une seule observation n'est pas suffisante pour valider entièrement cet aspect de l'hypothèse. Une chose est sûre, ce groupe d'enseignant·e·s refusent l'enseignement de la variété régionale en classe ou atelier de FLE. Un enseignement qui comprendrait les deux variétés n'est pas non plus envisagé sauf pour F31 qui indique utiliser le plurilinguisme et les compétences interculturelles dans sa méthode d'enseignement. Quant à l'usage de cette variété de la part des apprenant·e·s, là aussi les avis sont plutôt négatifs et dépendent de la situation d'enseignement-apprentissage.

2. Le profil des enquêté·e·s après l'analyse

Voici quelques traits qui ressortent après l'analyse des profils de ces 6 enseignant·e·s :

De manière générale, la tendance est à *pas de déviance à l'usage légitime*, c'est-à-dire, à la variété standard et sa norme ; une tendance provenant de l'unilinguisme (Boyer, 2000). Les

normes pour la variété standard et celles endogènes sont assez révélatrice de cette réalité. Cela me permet de rappeler le « rétrécissement du périmètre du français » dont parlent Candea & Véron (2019).

Globalement, la variété standard reste celle de référence. Les représentations sociolinguistiques à ce sujet sont quasi unanimes – l’exception demeure pour F31. La classe ou l’atelier sont représentés comme des lieux présents dans un cadre formel dans lequel seule la variété standard peut être enseignée et apprise. Le recours à la variété locale ou à d’autres langues peut être envisagé seulement s’il n’y a aucune autre solution ou pour un moment d’explication mis à part. En ce qui concerne les attitudes de chacune, je pourrai le résumer comme ceci : F28 préfère éviter l’utilisation ou l’enseignement de la variété régionale en se rapprochant du correct ou « du bon français » pour ne pas induire les stagiaires en erreur. F55 ne pousse pas ses élèves à utiliser la variété régionale et elle préfère se concentrer sur une « langue qui commandera le respect ». F48 affirme ses positions quant à l’enseignement de la variété standard en FLE car elle a « choisi de transmettre la norme ». F35 ne fait pas de distinction entre les deux variétés du français mais peut-être que le fait qu’elle utilise la méthode actionnelle la mette dans une position où elle rencontre les deux variétés, ce qui laisserait présager qu’elle ne serait pas consciente de son utilisation de la variété régionale en classe – aussi minime soit-il. H49 indique une certaine adaptation dans son enseignement selon son public mais pour l’instant dans la structure dans laquelle il travaille, c’est le « Français de métropole » qu’il enseigne, à savoir donc la variété standard. Pour finir, F31 se positionne avec des attitudes positives à l’égard d’un enseignement pluriel de FLE – ou d’anglais d’ailleurs.

Typologies de Thomas (1991) et Ledegen (2000)

Selon leurs pratiques déclarées, les enseignant·es sont majoritairement des informateurs·trices ethnographiques mais dans le sens qu’iels considèrent la variété standard du français, orientée vers la France hexagonale, comme la plus pure, la plus correcte et la plus légitime à être enseignée en classe ou atelier de FLE en Martinique. F31 est la seule qui sort du lot.

Ainsi, je peux dire que F31 serait une enseignante réformatrice selon sa méthode d’enseignement et toutes ses pratiques déclarées. Elle signale même qu’elle accepte que ses stagiaires parlent d’autres langues en classe « parce qu’aucune langue devrait être

interdite !!! ». Elle serait peut-être aussi une informatrice laxiste, ce qui n'annule pas sa légitimité d'enseignante. Toutefois, il faudrait l'observer pour l'affirmer. F48, F55 et F28 sont élitistes et puristes. En revanche, F28 apparaît comme une informatrice mitigée voire même laxiste lorsqu'il s'agit d'utiliser la variété régionale dans le quotidien ou avec des interlocuteurs/trices partageant la même culture qu'elle. Comme H49 déclare s'adapter selon les situations d'enseignement et d'apprentissage, il serait un enseignant relativement réformiste mais dans son travail actuel, il serait plutôt un enseignant ethnographe – dans le sens que j'ai donné à ce terme. Pour finir, j'ai dû mal à classer F35 car elle ne différencie pas, en général et dans son enseignement (à part l'accent), les variétés concernées. Elle ne le fait pas parce qu'elle n'a pas l'air d'être consciente de la variation diatopique de la langue française.

En fin de compte, les profils des enseignant·e·s de ce groupe diffèrent de leur profil en tant que locuteur·trice (uniquement) de langues. Comme par exemple, F28 reconnaît l'existence que *plusieurs formes de français*, et dans son quotidien, elles sont validées – et cela est même marrant selon elle – alors que dans un cadre voulu plus formel, la variété standard est de mise. Cela est très intrigant parce que ce sont des gens qui pratiquent, utilisent au moins 2 langues : le français et l'anglais, soit dans le champ personnel, soit dans le champ professionnel. Iels ont un répertoire de langues et/ou de variétés de langues pluriel mais quand il s'agit de les réinvestir dans leur enseignement, la tendance est tout autre. L'exception demeure toujours pour F31.

F28 disait que « quand on est quand on parle plusieurs langues on est on est plus euh compréhensif sur certaines choses/ » (TPI387). Cela semble être vrai uniquement hors de la classe ou l'atelier de FLE.

3. Formation, conscientisation : un travail à faire autour de la variation diatopique à la Martinique

Après analyse des données, il ressort que les enquêté·e·s, hormis F31, n'apporte pas un enseignement contextualisé malgré le fait que le FLE soit enseigné et appris en milieu homoglotte, à savoir en Martinique. Il y a un travail à faire en ce qui concerne la conscientisation de la contextualisation didactique, en sachant que l'utilisation de la variété régionale ne vient pas remplacer la variété standard. Non, au contraire, je vois plutôt un

enseignement-apprentissage pluriel lorsque nous sommes bien évidemment en contexte homoglotte. L'idéologie du standard, en Martinique, continuerait pour l'instant de persister pour le FLE.

Bellonie (2012) fait remarquer que « le positionnement théorique à la base de l'enseignement du français [LM] est un enseignement de la langue au travers du français standard, alors même que ce qui est proposé au quotidien aux élèves c'est une variété de formes de langue » (*ibid.* : 116)⁵⁶. Selon mon analyse, pour l'enseignement du FLE, le positionnement théorique serait en accord avec la pratique enseignante. Toutefois, je n'ai qu'une seule observation, celle de F28, donc je ne peux pas confirmer complètement mes propos.

J'aimerais à nouveau faire remarquer quand F28 justifie le fait qu'elle évite d'utiliser la variété régionale dans ses ateliers car elle n'a pas « forcément de formation [...] pour le faire » (TPI355). En faisant cela, elle justifie aussi la légitimité d'une formation (diplômante) pour le faire. D'ailleurs, je rappelle qu'elle ne se considère pas comme une enseignante de FLE parce qu'elle n'a pas de diplôme spécifique dans ce domaine-là (TPI116 et 117, question n°2 *via* WhatsApp). Peut-on y voir un sentiment d'insécurité linguistique combiné à un manque de légitimité professionnelle ? Il faut aussi se souvenir du fait que F28 donne des ateliers à des stagiaires qui sont en Martinique pour deux semaines donc le laps de temps pourrait compter énormément dans la manière dont elle envisagerait et appréhenderait l'enseignement à apporter.

J'ai également relevé les supports de documents que les enquêtés déclarent utiliser en classe ou en atelier de FLE. On retrouve le CECRL (par F35 et F48), des manuels et/ou des fiches pédagogiques (H49, F55, F31 et F48), des documents authentiques : médias, littérature, vidéos (F35, H49 et F55), des jeux (F55 et F28), des créations personnelles (F28, F31 et F48) et l'outil informatique (F35 et F28).

Les supports sont variés mais il me manque des informations concernant le genre, si ce sont des supports francophones ou franco-français, etc. C'est seulement F31 qui a mentionné les manuels qu'elle utilise, à savoir les « Editions PUG : Les outils malins du FLE ». Dans ces éditions, il y a un outil malin qui traite de l'interculturel en classe de FLE

⁵⁶ Se référer au chapitre 2.

(Chaves, Favier & Péliissier, 2012). Le CECRL présente les compétences interculturelle et sociolinguistique. En ce qui concerne la dernière, il est dit : « Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant » (*ibid.* : 95⁵⁷). Ce n'est pourtant pas ce qui ressort dans les pratiques déclarées de nos deux enseignantes qui indiquent l'utiliser ; peut-être parce qu'il s'agit d'une compétence qui arrive au niveau C1 de l'enseignement-apprentissage du FLE.

⁵⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. [Consulté le 30/06/2020].

Conclusion

Mon analyse de la situation en ce qui concerne l'enseignement du FLE en Martinique indique à une petite échelle que, pour l'instant, la variété standard et sa norme sont celles qui sont choisies, utilisées, préférées et recommandées. Elles sont enseignées et orientées vers (une partie de) la France hexagonale. Toutefois, je tiens encore à rappeler que je m'appuie majoritairement sur des pratiques déclarées et que le mieux aurait été d'avoir pu observer toutes les personnes enquêtées. Néanmoins, l'observation que j'ai pu réaliser d'un atelier d'initiation à la langue française animé par F28, me permettrait de confirmer cette conclusion, au moins pour elle. En revanche, le fait que l'interview ait eu lieu avant l'observation (1 mois avant) aurait pu influencer F28 lors de la préparation et la mise en pratique de son atelier. Les possibles biais ne sont donc pas à négliger.

Par ailleurs, F31 est l'exception du groupe. En effet, elle est la seule qui, dans son enseignement, indique donner à ses apprenant·e·s « les outils pour pouvoir communiquer dans des situations différentes et des contextes différents ». Elle semble avoir un regard très favorable quant à l'utilisation de plusieurs variétés d'une langue, au plurilinguisme et aux compétences interculturelles. Toutefois, une observation de sa pratique enseignante s'avère très utile pour affirmer son positionnement.

Le groupe d'enseignant·e·s qui m'a permis de recueillir toutes les informations empiriques est un groupe réduit mais il est vrai que le FLE commence à peine à se développer en Martinique. En effet, il y a de plus en plus d'associations qui s'en chargent mais certaines d'entre elles n'ont pas encore l'agrément officiel pour exercer de plein droit. Les enseignant·e·s sont peu nombreux·euses, ce qui peut rendre la prise de contact assez difficile voire même laborieuse mais pas impossible. Finalement, les 6 personnes enquêtées représentent une petite partie de cette petite communauté d'enseignant·e·s de FLE en Martinique. Leurs profils pourront me servir de base de référence pour la suite de mes études et recherches sur le sujet lors de ma thèse de doctorat – simplement de base pour avoir une représentation de la pensée enseignante et pouvoir mieux agir sur le terrain par la suite.

Guerin (2018) explique que « la variation s'envisage à deux niveaux de façon imbriquée (toujours l'une ET l'autre)⁵⁸ ». Il y a les « paramètre d'ordre macro », c'est-à-dire qu'« on est dans le social, on est régi par les règles de la communauté à laquelle on appartient ». Et les « paramètres d'ordre micro » qui sont « liés à l'identité des locuteurs/scripteurs en interaction dans une situation donnée ». Pour ma situation, les enseignant·es, habitant en Martinique, sont régies par le système éducatif français qui préconise l'enseignement de la variété standard avec sa norme. Etant sur cette île où il existe des différences culturelles et linguistiques par rapport à la France hexagonale – en sachant qu'en elle-même existent aussi des différences culturelles et linguistiques – la pratique enseignante aurait pu être différente mais ce n'est pas le cas ; propos à prendre avec des pincettes bien évidemment. La France est multilingue et multiculturelle – n'en déplaise à certain·e·s – mais dans son fonctionnement interne, elle donne l'impression, en tout cas pour la Martinique et le groupe d'enseignant·es enquêté·es, d'une France insulaire unilingue en matière d'enseignement-apprentissage du FLE.

Selon moi, il manque de l'information et de la formation en ce qui concerne la variation diatopique et la contextualisation didactique dans le FLE en Martinique. La majorité du groupe des 6 enquêté·es ont reçu une formation universitaire dans le FLE : licence ou Master⁵⁹, mais, à part F31, aucun·e n'a parlé de ces notions à proprement parler ou des notions qui sont en lien. Les efforts de conscientisation sont-ils réellement menés ? S'ils le sont, pourquoi ne semblent-ils pas efficaces ? Si les enseignant·es sont formé·es à cela aussi, pourquoi ne semblent-ils pas plus sensibles, plus attentifs·tives ? Toutes ces questions me permettent de justifier le travail de conscientisation au moment de la formation comme ce que faisait Mme Diana Lee-Simon⁶⁰ pour le plurilinguisme, l'interculturel et un travail sur les répertoires de langues.

Je pense qu'il est convenable d'enseigner de manière conjointe la variété standard et la variété régionale, un enseignement donc pluriel et plus situé, mais toujours en précisant les réalités linguistiques et culturelles du lieu où l'enseignement se situe. Même s'il est vrai que ce sont des choses qui, pour moi, entrent dans l'évidence, il faut

⁵⁸ Propos énoncés lors d'une journée d'étude le 02/06/2018 à l'Université des Antilles. Les majuscules représentent l'insistance de Guerin.

⁵⁹ En Martinique, à Aix-Marseille ou autre part en France, en Espagne, à Washington aux Etats-Unis.

⁶⁰ Enseignante, mais pas que cela, en Master Didactique des langues – parcours Français Langue Etrangère/Seconde à l'Université Grenoble Alpes.

reconnaître que l'enseignement et l'apprentissage de la variété standard en FLE est encore l'unique objectif. Toutefois, je fais attention à ce que Delcroix, Forissier & Anciaux (2017) font remarquer, à savoir qu'il y a un « [...] risque de remplacer le débat scientifique, didactique et pédagogique sur la question des didactiques contextuelles par un débat militant, politique, identitaire ou religieux ».

Bibliographie

Baala-Boudebia, A. (2014). Enseigner le français dans le sud algérien : la prise en compte des particularités du contexte sociolinguistique comme étape préparatoire à une contextualisation didactique. Dans B. Jeannot-Fourcaud, (dir.), A. Delcroix, (dir.), M.-P. Poggi, (dir.), *Contextes, effets de contexte et didactique des langues* (p. 39-65). Paris : L'Harmattan.

Bellonie, J.-D. & Guerin, E. (2010). Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM... Dans H. Boyer (éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009* (99-105). Limoges : Lambert-Lucas,

Berrendonner, A. (1982). *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, n°82, 29.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Peeters : Louvain.

Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives contemporaines, AUF.

Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le Français à l'université*, 14 (2), 2-3.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines, AUF.

Blanchet, P. (2019). *Construire un objet social et scientifique : de la discrimination linguistique à la glottophobie* – Conférence. Université Grenoble Alpes.

Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 3 (54), 439- 459.

Boudreau, A. (2016). *A l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Fayard.

Boyer, H. (1997). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, (85), 102-124.

Calvet, L.-J. (1996, 2^{ème} édition). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2013, 8ème édition). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Candea, M. & Véron, L. (2019). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris : Editions La découverte.
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Caput, J.P. (1972). Naissance et évolution de la notion de norme en français. *Langue française*, 16.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2018). *Didactique du français : enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Malakoff : Armand Colin.
- Clavaron, Y. (2018). *Francophonie, postcolonialisme et mondialisation*. Paris : Classiques Garnier.
- Confiant, R. (1996). Je crois beaucoup à la République des lettres. *Le Monde de l'éducation*, 239, 64-66. Paris : Le Monde.
- Corbeil, J.-C. (1982). *Myrtille ou bleuet* : Les Québécois devant la norme. Dans *Le français dans le monde*, (169), 56-60.
- Corbeil, J.-C. (1984). Le « français régional » en question. Dans *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 9 (3/4), 31-44.
- Cortier, C. & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.
- Coseriu, E. (1992). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke Verlag.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette « F ».
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4ème édition. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1990). Pour une didactique de la variation. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Forester (dir.), *Variations et rituels dans la classe de langue* (p. 7-21). Paris : CREDIF-Hatier.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). Neuchâtel : IRDP Editeur.

- Dabène, L. & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique de français en France. *La lettre de l'AIRDF*, 42 (1), 10-13.
- Delcroix, A., Anciaux, F. & Forissier, T. (2013). Introduction. Dans F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues. Langues et familles*. Paris : Editions Didier.
- Fishman, J. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 132-163.
- Francard, M. (1997a). Hypercorrection. Dans M.-L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (p. 158-160). Sprimont : Madarga.
- Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. Dans M. Yaguello, (dir.). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Le Seuil.
- Gadet, F. (2007a). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français aujourd'hui*, 162.
- Helgorsky, F. (1982). La notion de norme linguistique. *Le français moderne*, (1), 1-14.
- Jeannot-Fourcaud, B. (dir.), Delcroix, A. (dir.), Poggi, M.-P. (dir.) et al. (2014). *Contextes, effets de contexte et didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der romanistischen Linguistik, tome 1*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- Laponce, J. (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Leblanc, B. & Ostiguy, L. (2001). Réflexion sur la notion de polynomie appliquée à la situation linguistique francophone. Dans C. Bavoux (dir.) & F. Gaudin (dir.), *Francophonie et polynomie* (p. 125-140). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*. Paris ; Montréal ; Budapest ; Turin : L'Harmattan.

- Lucas, R. & Prax-Dubois, P. (2016). Politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants du primaire à la réunion : négociations sociodidactiques et sociohistoriques en contexte éducatif postcolonial. Dans P. Blanchet & M. Kervran (dir.), *Langues minoritaires locales et éducations à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve* (p.135-152). Paris : L'Harmattan
- Marcellesi, J.-B. (2003), *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*. Paris : L'Harmattan.
- Martinez, P. (1999). Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères ?, conférence prononcée à l'Université de Toronto le 04/11/1997. Dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Nanterre.
- Merlo, J.-O. (2018). *La langue et le clocher. Les enseignants de français en Italie et d'italien en France*. Paris : L'Harmattan.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.
- Moreau, M.-L. (éd.) (1997). *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muller, B. (1985). *Le français d'aujourd'hui*. Paris : Klincksieck.
- Pöll, B. (2001). *Francophonies périphériques. Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France*. Paris, Italie, Budapest : L'Harmattan.
- Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? Etude sur la variation diatopique d'une langue standard*. Bern : Peter Lang.
- Remysen, W. (2011). L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise. *Langage et société*, 1 (135), 47-65.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-27.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Grenoble 3.
- Rispail, M. (dir.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Rispail, M. & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociolinguistique dite "de terrain". Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en*

didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées (p.65-69). Paris : Editions des Archives contemporaines, AUF.

Robillard de, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux, (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 55-76). Paris : L'Harmattan/Université de la Réunion.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens. Grandes et petites histoires de notre langue*. Paris : Editions Robert Laffont.

Romian, H., Ducancel, G., Garcia-Debanc, C., Mas, M. Treignier, J., Yziquel, M. et coll. (1989). *Didactique du français et recherche-action*. Collection "Rapport de recherche", 2. Paris : INRP.

Schiffman, H. (2006). Language policy and Linguistic Culture. Dans T. Ricento (éd.), *An introduction to Langue Policy. Theory and method* (111-125). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Straka, G. (1981). Les français régionaux : exposé général. Dans H. Dupuis (éd.), *Actes du colloque "Les français régionaux"* (p.31-45). Québec : Editeur officiel du Québec.

Thomas, G. (1991). *Linguistic purism. Studies in language and linguistics*. Londres, New York: Longman.

Tuaillon, G. (1997). Réflexions sur le français régional. *TraLiLi*, 15 (1), 7-29.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens. Grandes et petites histoires de notre langue*. Paris : Editions Robert Laffont.

Warnant, L. (1973). Dialectes du français et français régionaux. *Langue française*, (18), 100-125.

Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Éditions du Seuil.

Zychowicz Marandet A. (2019). *Le FLE en Suisse Alémanique : regards croisés autour de la variation dans l'enseignement du français à l'école obligatoire* (Mémoire de master 2 non publié). Université Grenoble Alpes.

Sitographie

Bentolila, A. (2012). La langue française pour les nuls. Dans Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (éds.), *S'approprier le français. Pour une langue conviviale*. Actes du colloque de Bruxelles (2013). Repéré à https://books.google.fr/books?id=G7stDwAAQBAJ&pg=PT158&lpg=PT158&dq=berrendonner+Les+deux+niveaux+de+structuration+du+langage&source=bl&ots=X-CLGewvpW&sig=ACfU3U3joM94arFAy7gRC0J61toI8okL_g&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwi5jrirlv3nAhUC2BoKHS_RCK0Q6AEwAnoECAgQAO#v=onepage&q=berrendonner%20Les%20deux%20niveaux%20de%20structuration%20du%20langage&f=false. [Consulté le 17/04/2020].

Bellonie, J.-D. (2012). Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique. *Le français aujourd'hui*, (176), 113-122. doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0113> [Consulté le 25/02/2019].

Bellonie, J.-D. & Jeannot-Fourcaud, B. (2018). Représentations sociolinguistiques et enseignement du français en Guadeloupe et en Martinique. Conférence « *Socio-didactique et didactique du français en Martinique et en Guadeloupe* », *Journée d'étude du 2 juin 2018. Université des Antilles*. Repéré à <http://www.manioc.org/fichiers/V18189> [Consulté le 18/10/2019].

Boyer, H. (2000). *L'unilinguisme français*. Repéré à <https://langues-romanes.uoh.univ-montp3.fr/content/lunilinguismefran%C3%A7ais> [Consulté le 16/04/2020].

Candea, M., Planchenault, G. & Trimaille, C. (2019). Accents du français : approches critiques. *Glottopol*, 31. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_31.html [Consulté le 26/02/2019].

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_l'elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l'education_plurilingue [Consulté le 25/02/2019].

Delcroix, A., Forissier, T. & Anciaux, F. (2017). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (2013, p.141-185). Lieu de publication non référencé : L'Harmattan. Repéré à <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01530871> [consulté le 01/04/2020].

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE, *Pratiques [En ligne]*, 145-146, 179-196. doi : 10.4000/pratiques.1551 [Consulté le 25/02/2019].

Guerin, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 200, 2303-2312. Repéré à

<https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08250/cmlf08250.html> [Consulté le 26/02/2019].

Guerin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 3 (174), 139-144. doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0139>

Guerin, E. (2018). Pourquoi/Comment introduire la problématique de la variation de la langue dans le discours scolaire ? Conférence « *Socio-didactique et didactique du français en Martinique et en Guadeloupe* », *Journée d'étude du 2 juin 2018. Université des Antilles*. Repéré à <http://www.manioc.org/fichiers/V18188> [Consulté le 06/11/2019].

Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. (Thèse de doctorat, Université européenne de Bretagne). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486>

Molinari, C. (2009). Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone. *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris : Éditions de l'École polytechnique. Repéré à http://www.francparlerioif.org/images/stories/dossiers/variations_actes.htm [Consulté le 24/02/2019].

Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. Dans C. Llamas, (éd.), Mullany, L. (éd.) & Stockwell, P. (éd.), *The routledge companion to sociolinguistics* (p.133-139). Londres et New York : Routledge Taylor & Francis Group. Repéré à http://home.lu.lv/~pva/Sociolingvistika/0562565_0117C_llamas_carmen_mullany_louise_stockwell_peter_the_routledge_c.pdf [Consulté le 17/04/2020].

Nante, V. & Trimaille, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Glottopol*, (21). Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_07trimaille_nante.pdf [Consulté le 21/06/2020].

Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurlinguisme*. (Thèse de doctorat, Université de Université de Provence - Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel). Repéré à <tel-00442502>

Puren, L. (2005). L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours, *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 35. Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/1129> [Consulté le 23/02/2019].

Romian, H. (dir.) (1985). « Ils parlent autrement ». Pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°67. Repéré à https://www.persee.fr/issue/reper_0755-7817_1985_num_67_1?sectionId=reper_07557817_1985_num_67_1_1840 [Consulté le 31/01/2019].

Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (éds.). (2013). *S'approprier le français. Pour une langue conviviale. Actes du colloque de Bruxelles : De Boeck supérieur*. Repéré à https://books.google.fr/books?id=G7stDwAAQBAJ&pg=PT158&lpg=PT158&dq=berrendonner+Les+deux+niveaux+de+structuration+du+langage&source=bl&ots=XCLGewvpW&sig=ACfU3U3joM94arFAY7gRC0J61toI8okL_g&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwi5jr1v3nAhUC2BoKHS_RCK0Q6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=berrendonner%20Les%20deux%20niveaux%20de%20structuration%20du%20langage&f=false [Consulté le 17/04/2020].

Tahar B. J. (2007). « On ne parle pas francophone », *Le monde Diplomatique*. Repéré à [http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=33&tx_ttnews\[tt_news\]=121&cHash=a6156d6aa04edb982bb9c458a7770e58](http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=33&tx_ttnews[tt_news]=121&cHash=a6156d6aa04edb982bb9c458a7770e58) [Consulté le 27/12/2019].

Vernet, S. (2016). *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*. (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes et Université de Moncton). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691070> [Consulté le 04/03/2019].

Table des annexes

Annexe 1 Convention de transcription.....	96
Annexe 2 Interview avec F28.....	97
Annexe 3 Observation d'un atelier de F28.....	97
Annexe 4 Fil rouge de l'atelier de F28.....	97
Annexe 5 Questionnaire en ligne 1	97
Annexe 6 Questionnaire en ligne 2	97

Annexe 1

Convention de transcription

J'ai transcrit de façon orthographique et selon le procédé de transcription. Pour mon cas, ce procédé ne concerne pas tous les éléments phonétiques/phonologiques ; c'est-à-dire que, par exemple, l'accent, les phénomènes d'assimilations ou encore le schwa ne sont pas transcrits. J'ai tout de même retenu des particularités liées à l'oral comme les hésitations ou les réflexions marquées par « euh », les reformulations, les répétitions, les chevauchements. Comme je m'intéresse au contenu du discours de l'enquêtée, garder ces particularités-là me semble nécessaire pour marquer leur influence sur le propos tenu.

Je tiens à préciser que l'enquêtée F28 m'a proposé que nous nous tutoyons dès nos premiers contacts par téléphone.

Symboles	Signification
Hhm	Acquiescement
+>	Auto-interruption
<u>Ou bien</u>	Chevauchement
/	Délimitation des énoncés
XXX	Énoncé inaudible
<+	Hétéro-interruption
TRES	Insistance
(rires)	Marque du paraverbal
+	Micro-pause (moins de 1 seconde)
(3s)	Pause (plus de 1 seconde)
↑	Question
[c'est bon]	Traduction
<i>Déjà pou yòn</i>	Utilisation d'une autre langue
F28	C'est la responsable de l'atelier et l'enquêtée
LH ou LF	Les tours de parole des stagiaires sont annotés par LH si c'est un locuteur homme qui parle, et LF si c'est une locutrice femme. Quand une locuteur-trice est reconnue, un numéro est ajouté pour l'identifier sur plusieurs tours de parole. Par exemple, LH33 = LH60 = LH67.

Annexe 2
Interview avec F28

Cette annexe se trouve dans le second volume de ce mémoire.

Annexe 3
Observation d'un atelier de F28

Cette annexe se trouve dans le second volume de ce mémoire.

Annexe 4
Fil rouge de l'atelier de F28

Cette annexe se trouve dans le second volume de ce mémoire.

Annexe 5
Questionnaire en ligne 1

Cette annexe se trouve dans le second volume de ce mémoire.

Annexe 6
Questionnaire en ligne 2

Cette annexe se trouve dans le second volume de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Problématique.....	10
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE.....	11
AVANT LA THEORIE	12
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS, LANGUE UNIQUE ?	14
1. La variété standard.....	14
2. La normalisation de la variété standard	23
2.1. La norme objective.....	25
2.2. La norme subjective	26
2.3. La norme prescriptive	26
3. Du côté du purisme.....	29
CHAPITRE 2. LE FRANÇAIS, LANGUE VARIEE ?.....	31
1. La variation diatopique	31
1.1. Variation linguistique.....	31
1.2. Variation diatopique.....	32
1.3. Variété régionale.....	33
2. La sociodidactique	35
3. Un enseignement contextualisé.....	37
3.1. La Martinique : du FLS au FLM.....	37
3.2. La contextualisation didactique.....	40
CHAPITRE 3. LE FRANÇAIS, LANGUE SOCIALE ?	42
1. La Martinique, contexte du terrain.....	42
2. Les représentations (socio-)linguistiques et les attitudes linguistiques	45
2.1. Les représentations (socio-)linguistiques	45
2.2. Les attitudes linguistiques	48
3. De l'insécurité linguistique ?	50
PARTIE 2 - METHODOLOGIE.....	54
CHAPITRE 4. LA METHODOLOGIE ADOPTEE	55
1. Approches méthodologiques choisies	55
2. Typologies utilisées dans l'analyse.....	55
3. Sur le terrain	56
4. Types de structures	57
5. Types de recueils	58
5.1. Entretien semi-directif.....	58
5.2. Observation.....	58
5.3. Questionnaires en ligne	59
6. Bref profils des professionnel·e·s	60
PARTIE 3 - ANALYSE	62
CHAPITRE 5. L'ANALYSE DES DONNEES.....	63
1. L'enseignement du FLE en Martinique : la place de la variété standard	63
1.1. Les méthodes d'enseignement (méthodologies).....	63
1.2. Des moments marquants par le passé.....	65
1.3. Les qualités d'un enseignement de FLE en Martinique	67
1.4. Les normes qui ont émergé quant à la variété standard.....	69
2. L'enseignement du FLE en Martinique : un espace ouvert pour l'enseignement de plusieurs variétés de français ?	69
2.1. La variété régionale, une variété de français qui s'utilise au quotidien ?	69

2.2. La place accordée à la variété régionale du français en classe ou atelier de FLE.....	72
2.2.1. ...dans l'enseignement.....	72
2.2.2. ...pour l'apprentissage.....	74
3. Une définition de la variété régionale selon les enquêtés.....	75
4. Quel est leur regard face à cette variété ?	76
CHAPITRE 6. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE ET DISCUSSION REFLEXIVE SUR LA VARIATION DIATOPIQUE DANS LE FLE EN MARTINIQUE.....	79
1. Mon hypothèse de départ.....	79
2. Le profil des enquêtés après l'analyse	79
3. Formation, conscientisation : un travail à faire autour de la variation diatopique.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	87
Sitographie	92
Table des annexes.....	95
Table des matières.....	98

MOTS-CLÉS : Variation linguistique, Variation diatopique, Variété standard, Variété régionale, Martinique (DROM français), Français Langue Etrangère.

RÉSUMÉ

L'enseignement du français renvoie dans un imaginaire collectif à l'enseignement d'une forme de français, à savoir la variété standard – communément appelée « le bon français ». Une tendance idéologique, une idéologie politique, une politique et un aménagement linguistiques qui continuent de persister encore aujourd'hui, et qui mettent de côté la variation naturelle de la langue. Les locuteurs et les locutrices sont les premiers acteurs de la continuité et de la transmission de cet état des choses. Ainsi donc, les enseignant·e·s comptent parmi les principaux acteurs car étant eux-mêmes, elles-mêmes des locuteurs·trices agissant dans la société. Pour mon mémoire de recherche, je m'intéresse à la variation diatopique dans le FLE en Martinique ; et précisément aux places accordées, par les enseignant·e·s, à la variété standard et à la variété régionale du français en classe ou en atelier de FLE. J'interroge les pratiques déclarées des enseignant·e·s, leurs représentations et attitudes afin de broser le portrait de la pratique enseignante sur cette île française.

KEYWORDS: Language variation, Diatopic variation, Standard variety, Regional variety, Martinique (French DROM), French as a Foreign Language.

ABSTRACT

The teaching of French refers in a collective imaginary to the teaching of one form of French, namely the standard variety - commonly called "good French". An ideological tendency, a political ideology, a linguistic policy, and a language planning which continue to persist today, and which put aside the natural variation of the language. Speakers are the primary actors in the continuity and transmission of this situation. Therefore, teachers are among the main actors because being themselves, speakers acting in society. For my dissertation, I am interested in the diatopic variation in FFL in Martinique, and precisely in the space devoted, by teachers, to the standard variety and the regional variety of French in the FFL class or workshop. I query the speeches of teachers, their representations, and attitudes to paint a portrait of teaching practice on this French island.