

La norme du français et sa diffusion dans l'histoire

Études réunies et éditées par Dorothee Aquino-Weber,
Sara Cotelli Kureth et Carine Skupien Dekens



HONORÉ CHAMPION
PARIS

RÉFLEXIONS SUR LES SPÉCIFICITÉS DE LA DIFFUSION DE LA NORME EN FLE

Carine Skupien Dekens
Université de Neuchâtel

L'appréhension de la norme et de sa diffusion dans le champ de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pose deux difficultés importantes. La première est due à l'incompatibilité des cadres théoriques entre le concept même de norme, tel qu'il a été exposé dans l'introduction (voir p. 11) et sa définition dans le domaine du FLE. En effet, les rapports entre norme et usage sont presque inversés entre français langue maternelle, où l'usage précède la norme dans l'expérience des locuteurs, et français langue étrangère, où c'est justement la plupart du temps par l'application de normes, de « règles de grammaire » apprises dans les manuels, que le locuteur peut avoir accès à l'usage (Rey-Debove, 2003 : 3 ; Meissner, 2003). La deuxième difficulté vient, paradoxalement, de la non-distinction des ouvrages pédagogiques à portée normative destinés aux publics de français langue maternelle, d'un côté, et français langue étrangère, de l'autre, et ceci jusque dans les années 70 du xx^e siècle (Vigner, 2017 : 2). On se retrouve donc avec une incompatibilité théorique et une confusion pratique et didactique.

C'est pourquoi nous proposons dans ce chapitre à part une réflexion qui vient approfondir et accompagner la brève introduction sur la norme proposée dans les premières pages du présent ouvrage. Nous chercherons ici à décrire les spécificités de la réflexion sur la norme en FLE à la fois du point de vue historique et épistémologique.

L'enseignement d'une langue étrangère impliquant l'enseignement de règles, le rapport à la norme dans le domaine du FLE est extrêmement fort et on peut dire qu'il n'y a pas d'enseignement/apprentissage du FLE sans référence à « la » norme. Chacun des intervenants dans le processus, de l'apprenant à l'éditeur de manuel, a sa propre conception de la norme,

sa propre représentation de sa pertinence dans le domaine, sans que cela ne soit ni bien conscient chez les individus, ni bien décrit scientifiquement (Bibeau et Germain, 1983). Il est donc particulièrement important de bien définir ce qu'on entend par «*la*» norme en ce qui concerne le FLE.

À la polysémie du concept de norme évoquée ci-dessus, on peut ajouter, en didactique des langues étrangères, ce qu'on peut appeler la «norme pédagogique» (Valdman, cité d'après Detey, 2010:155) qui n'est pas assimilable à la norme prescriptive qu'on envisage habituellement. En outre, l'enseignement du FLE, à toutes les époques, ne peut pas être totalement coupé de l'influence des représentations des locuteurs sur la langue, qu'il s'agisse de la leur propre, de celle qu'ils enseignent ou de celle qu'ils apprennent, ce qu'on peut appeler la «norme subjective» (Detey et Lyche, 2016). En effet, comme le montrent Castellotti (2011), Meunier et Rosier (2014) et Defays et Meunier (2015) «le sentiment de non-légitimité [du locuteur non-natif] accentue le besoin de recourir au discours normatif» (Defays et Meunier, 2015: 6). Ces représentations fort diverses engendreront donc des rapports à la norme divergents, accentuant encore la difficulté à définir cette notion.

Ainsi, d'un côté, les enseignants, surtout s'ils sont linguistes, auront tendance à privilégier la description d'un système, certes codifié, mais ouvert à la variation. Par exemple, ils pourront sans le vouloir promouvoir leur propre usage, de manière très naturelle, comme ce sera le cas des précepteurs suisses en Russie au XIX^e siècle (Maeder, 1993) ou utiliser des manuels qui valoriseront une variété particulière. Il arrivera cependant aussi que l'institution dans laquelle ils enseignent, le discours d'autorité qu'ils sont censés représenter (Bourdieu, 1982: 111, cité par Guérin, 2010: 48), voire même les attentes des apprenants les obligent à adopter dans leur pratique la langue considérée comme «à enseigner», souvent assimilée à la langue écrite, «homogène et normée [qui] élimine toute variation sociale ou dialectale» (Boutet, 2002: 171, cité par Guérin, 2010: 46-47). En résulte une «position inconfortable» pour les enseignants (Sheeren, 2016), tiraillés entre leur propre pratique et les exigences des institutions.

D'un autre côté, les apprenants préféreront un discours prescriptif voire normatif, surtout au niveau de leurs représentations. Ici, on peut dire qu'il s'agit plutôt de *surnorme* (Garmadi, 1981; Lodge, 1997, cités par Suso López, 2013) ou de *norme subjective* qui «impose aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement, qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de leur attitude courante, quelle

que soit leur propre façon de parler» (Gadet, 2007 : 28). La *surnorme* est un « ensemble de consignes explicites qui ont trait à la sélection de certaines unités linguistiques déjà admises par la *norme*, à l'exclusion de toutes les autres » (Lodge, 1997 : 207) ; « C'est un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi si on veut se conformer à l'idéal esthétique ou socioculturel d'un milieu détenant prestige et autorité, et l'existence de ce système d'instruction implique celle d'usages prohibés » (Garmadi, 1981 : 65). Ayres-Bennett montre très bien la confusion qui peut s'instaurer entre description et prescription, dont les prémices sont semblables : « The prescriptive norm is typically based on the descriptive norm, that is, it often begins with the observation of usage, but then a notion of what is *right and wrong*, correct and incorrect, is added » (2019 : 4)¹.

Par ailleurs, il faudrait aussi distinguer la norme et ses représentations, d'une part, qui serait, dans le domaine du FLE une « norme de référence géographique et sociale absolue » (Detey et Lyche, 2016 : 23) qui tient de l'imaginaire, et, d'autre part, le français de référence qui « peut servir d'étalon pour les descriptions des usages réels et des normes locales, ainsi que de support pédagogique [...] » (*ibid.* ; Glessgen et Thibault, 2005). Ainsi, faire l'histoire de la diffusion de la norme peut signifier à la fois chercher les traces des prescriptions dans les manuels de FLE, et chercher à décrire le français présenté comme référence, dans les discours métalinguistiques, ou dans les exemples choisis par les auteurs.

Dans la mesure du possible, l'historiographie de la diffusion de la norme en FLE devrait donc tenir compte de ces nuances. Selon les époques, selon qu'il s'agisse de représentations, dans le discours métalinguistique des grammairiens, des enseignants ou des apprenants, ou de pratiques, chez les précepteurs ou dans les méthodes, la norme dont il s'agira ne sera pas toujours tout à fait la même. Dans les faits, il est bien difficile de faire la part des choses, et de toujours situer le discours par rapport à toutes ces nuances². Nous présenterons donc dans la suite de cette introduction une esquisse d'histoire de l'enseignement du FLE du point de vue de la diffusion de la norme, tirant parti des travaux de la SIHFLES³ (voir aussi Vigner, 2013), notamment, et tentant de les replacer dans la réflexion évoquée ci-dessus.

¹ Voir ci-dessus, p. 10.

² Pour une évaluation du caractère normatif des discours, voir Meunier et Rosier, 2014 et Ayres-Bennett, 2019.

³ Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde.

D'UNE «GRAMMAIRE FLOUE» À UNE NORME RIGOUREUSE

La langue enseignée à la fin du Moyen-Âge, notamment en Angleterre est, à l'image de la langue française de cette époque, «hybride, 'semblable au léopard', portant 'diverses couleurs', soumise à mouvance et à variations» (Nissille, 2014 : 1). Il n'est bien entendu pas encore possible de parler de *norme*⁴ (ou de *surnorme* selon ce que nous venons de voir) ni de son éventuelle diffusion. Cependant, la langue enseignée n'est pas dénuée de règles, et les auteurs de grammaires ou de manuels de français présentent malgré tout un certain modèle à suivre, souvent leur propre pratique (voir Capin ici-même). Les travaux de Kristol (1989, 1995, 2000), de Colombat (en particulier 2014, édition du *Donait françois* de Johan Barton), de Baddeley (2010, édition de *The French Method* de Jacques Bellot) et de Nissille (2009, 2014) ont montré quelle était la part d'anglo-normand dans ce français enseigné, et l'influence d'autres traditions graphiques comme celle de la Picardie ou celle de l'Île-de-France (Kristol, 2000 : 39-40). Si la localisation d'une variété de prestige à enseigner n'est pas encore d'actualité⁵, les variations diastratique et diaphasique, sont quant à elles souvent bien repérées et enseignées, notamment dans les *Manières de langage*.

Les différentes formules de salutation que nous avons relevées attestent que ces auteurs avaient une très grande sensibilité non seulement des différences qui séparent le code écrit du code oral, mais encore des différents registres de la variation sociale et situationnelle du français parlé de leur époque. (Kristol, 1992 : 48)

Le *Donait François* par exemple se donne pour but d'enseigner à «entrecommer bonement ové lour voisins» (Colombat, 2014 : 32) par des choix d'exemples tirés de situations de communication de l'oral du quotidien.

Ainsi donc, l'image qui se dégage de cette langue enseignée en Angleterre est-elle loin de la rigidité normative des siècles qui suivront. On a même pu qualifier la grammaire enseignée à cette époque de «floue» (Buridant, 1996, cité par Nissille, 2014 : 1). Que ce flou soit dû

⁴ Pour des questions de lisibilité, nous adopterons ci-dessous le terme de *norme*, de manière générale.

⁵ Même si certains auteurs le revendiquent, comme Johan Barton dans l'introduction du *Donait françois*, «c'est le français de Paris et de pais la d'entour», l'analyse précise de la langue de cette grammaire montre qu'il s'agit plutôt d'anglo-normand (Kristol, 1989 : 352).

aux compétences linguistiques des traducteurs ou des enseignants, à l'exemple du traducteur du Ms Oxford Magdalen 188, dont « la langue qu'il s'est lui-même forgée ne représente pas un état de langue diachroniquement et diatopiquement localisable » (Nissille, 2014 : 165) ou à des choix didactiques « visant à favoriser des structures communes dans un but d'intercompréhension » comme un vocabulaire « visant à conserver une certaine perméabilité interlinguistique et à favoriser une compréhension aisée du contenu » (*ibid.* : 258), il est bien clair que le FLE de cette époque n'est pas plus normé que le français lui-même.

Par la suite, on peut se demander s'il est possible d'observer un parallèle temporel et épistémologique entre, d'un côté, la sélection de la langue du groupe social dominant, son extension au-delà de ce groupe et sa codification en France (Gadet, 2007 : 27, voir aussi ci-dessus p. 9) et de l'autre la sélection de LA langue à enseigner et la diffusion d'une norme en FLE. En d'autres termes, la diffusion de la norme hors de France aurait-elle lieu au même moment que son élaboration dans le pays même ?

Les grammaires du français du XVI^e siècle étaient destinées aux étrangers et ont été pour la plupart rédigées en latin, langue de l'enseignement, en particulier dans le monde germanique (Colombat, 2014 : 2, 8), à l'exception notable du *Donait françois* de Johan Barton, rédigé en français. Quelques-unes le seront dans la langue de l'apprenant, comme celle de Palsgrave, dont l'anglais reste malgré tout très dépendant du métalangage latin. Deux phénomènes influenceront la description grammaticale : d'une part, le latin utilisé implique sa propre nomenclature – peu adaptée à la description du vernaculaire –, et d'autre part, les différences entre la grammaire du français et celle du latin ne sont alors pas perçues comme telles. Par exemple, Garnier écrit en 1558 : « Les pronoms chez les Français sont les mêmes que chez les Latins et ils reçoivent les déclinaisons, les cas, les genres et les nombres de la même manière que les noms. » (Garnier, 1558 : 23, trad. Cuillière, 2006 : 42, cité d'après Colombat, 2013 : 6).

Cela induira dans les faits la description d'une langue éloignée de l'usage, pour laquelle on soulignera artificiellement les similitudes avec le latin, somme toute une attitude conservatrice qui tend à « sauver » les catégories reconnues pour la langue ancienne (Colombat, 2013 : 14). Comme le montre Capin ici-même, les prescriptions contenues dans les grammaires du XVI^e siècle sont assez semblables, qu'elles soient destinées à un public francophone ou non. C'est donc dans d'autres types de parutions qu'il faudra chercher d'éventuelles spécificités à la diffusion de la norme en FLE.

En effet, ce n'est pas uniquement par le biais des grammaires que la « norme » est susceptible de se diffuser à cette époque et aux siècles suivants, puisque bon nombre d'apprenants ont des besoins beaucoup plus pratiques, comme le prouve l'ouverture d'écoles privées pour répondre aux besoins des élèves, notamment en matière d'écriture de textes de nature commerciale en Flandre (Swiggers, 2013 : 3). Dans certaines grammaires, ce seront les exemples, forgés, qui permettront de représenter l'usage pratique et pourront servir de manuel de langue (*ibid.* : 4). Des manuels destinés à des publics spécifiques seront aussi basés sur l'imitation de « ceux qui parlent et écrivent bien » (Vivès, 1997 : II, 329-330, cité par Fernández Fraile, 2016 : 5), de dialogues, voire l'apprentissage par cœur. Par la suite, les réfugiés huguenots qui deviendront précepteurs dans toute l'Europe du Nord contribueront à l'enseignement du français, en exportant assez naturellement leur propre pratique. Certains témoignages attestent par exemple de la diffusion d'accents régionaux au sein de la communauté huguenote, où les pasteurs enseignaient religion et langue française conjointement (Skupien, 2017 : 400). De même, la description de la prononciation française de la *French Method* de Jacques Bellot (1588) est clairement normande (édition Baddeley, 2010 : 26).

Ainsi donc, pour le XVI^e siècle, si on peut décrire une certaine norme, au sens de « consensus linguistique implicite qui permet la compréhension entre les locuteurs d'une même communauté » (Lodge, 1997 : 207) présente dans les grammaires, de FLM ou de FLE indistinctement, il faudrait pouvoir analyser plus avant les exemples, les modèles de dialogue et la langue à imiter présentés dans les manuels, ainsi que le métadiscours pour pouvoir en déterminer l'ancrage normatif et le degré de prescriptivisme (Ayres-Bennett, 2019).

Comme pour le français en France, c'est surtout au XVII^e siècle que l'on verra apparaître le processus de diffusion de la norme du français, au sens plus spécifique de norme subjective, ou de surnorme, en même temps que le français va envahir l'Europe et devenir la langue internationale de toute l'époque classique. Cette diffusion est encore peu explorée pour l'enseignement du FLE, et il faut chercher à l'illustrer par des phénomènes marginaux, par des statistiques ou des extrapolations, notamment à partir de recherches consacrées aux remarqueurs et aux grammairiens français, dont on trouvera ici-même quelques exemples (Amatuzzi et Grosse notamment). Par ailleurs, la distinction FLE/FLM est souvent floue pour cette période, et il est difficile de décrire une norme spécifique au FLE dans les grammaires qui, pour les deux publics,

se concentrent de plus en plus sur l'enseignement de l'orthographe (Chervel, 2009).

Des données objectives sont cependant à disposition. Par exemple, la «gallomanie» du XVII^e siècle (Chervel, 2006: 136) va se traduire par l'explosion de la production de manuels de FLE, passant de 90 pour la période 1601-1650 à 972 pour 1751-1800 (*ibid.*: 137); d'autre part le nombre de précepteurs envoyés dans toute l'Europe est tel qu'il ne peut être estimé: une «cohorte» qui «grouille dans toutes les cours» (Mandrou, 1977: 93, cité par Chervel, 2006: 44), renouvelant un enseignement qui était encore jusque-là essentiellement basé sur le latin. Mais il est difficile d'estimer le degré de normalisation de la langue des précepteurs du XVII^e siècle. Dans les manuels, en particulier pour l'enseignement de la prononciation «le principe de la normalisation est acquis [...] en faveur de l'usage oral parisien» (*ibid.*: 95); quant à l'orthographe, on pense «qu'il est plus avantageux aux enfants de suivre l'orthographe la plus commune que d'en choisir une qui ne fût pas approuvée par l'usage ordinaire», écrit Batencour dans son *Instruction méthodique* (1654, cité par Chervel, 2006: 95). En ce qui concerne les autres méthodes d'apprentissage, imitation de dialogues, contact avec un précepteur, Swiggers constate que «l'enseignement du français devient au XVII^e siècle un épiphénomène d'un processus de 'culturisation' française» (2013: 9), qui implique une attitude élitaire et se traduira nécessairement par la sélection de la variété de prestige du français. Ce serait peut-être par le biais du rayonnement culturel que le Bon Usage, «la manière de parler de la plus saine partie de la Cour», fera son entrée dans l'enseignement du FLE.

Au XVII^e siècle, la production de matériel pédagogique pour l'apprentissage du français dans toute l'Europe est pléthorique (voir notamment Caravolas, 2000; en ce qui concerne l'Allemagne, voir Grosse ici-même). Mais il nous semble que c'est particulièrement dans le choix des exemples soumis aux apprenants qu'on pourra deviner la norme subjective que l'on cherche à diffuser. En effet, il n'est plus question, au siècle des Lumières, de discuter du choix de la variété à enseigner. C'est à travers les dialogues inventés, les textes présentés comme modèles – par exemple, la littérature de jeunesse qui se développe dès 1760 utilisée par les précepteurs et gouvernantes suisses en Russie (Tosato-Rigo et Moret Pettrini, 2017: 36) – et les justifications métalinguistiques des auteurs que va s'imposer le bon usage (l'«usage des gens de qualité» Grosse p. 85 ici-même, par opposition par exemple aux «Français germanisés» ou aux gazetiers (*ibid.*)), avec les aspects

socio-culturels voire moraux qui caractérisent la prescription. Ainsi, Lévizac, auteur de *L'Art de parler et d'écrire correctement la langue française*, écrit dans sa préface :

C'est en faisant prendre l'habitude de la parler [la langue française], comme on la parle dans un monde éclairé & poli. La bonne compagnie a dans tous les pays un langage qui lui est propre, & qui le distingue, & ce langage diffère beaucoup de celui du peuple. (1797 : v)

Il critique les maîtres de langue, souvent ignorants,

... faut-il s'étonner que des étrangers qui, si l'on en excepte un petit nombre, n'ont eu pour guides dans l'étude de la langue la plus difficile de l'Europe que des Suisses, des Italiens, des Allemands, ou des Français aussi peu instruits, n'en aient aucune idée? (*Ibid.* : 2)

mais aussi les méthodes et les grammaires utilisées :

Les gens instruits sont fâchés d'y trouver trop souvent [...] bien des expressions triviales & basses, ou de proverbes dégoûtants, qu'on est trop heureux d'ignorer, & qui devraient être bannis, comme ils le sont de la bonne compagnie : ils sont enfin fâchés de n'y trouver que très-peu d'instruction sur le vrai génie de la langue Française. (*Ibid.* : vii-viii)

À cette époque, le public-cible des méthodes et des grammaires, essentiellement des jeunes issus de la noblesse européenne influencera aussi les représentations sociolinguistiques du français, puisque la langue sera enseignée au même titre que l'étiquette et les bonnes manières (Maeder, 1993 : 78).

Pour tous les siècles évoqués ci-dessus, on constate des tendances, beaucoup de diversité dans les méthodes (grammaires, manuels de conversation, précepteurs), et bien entendu, on ne peut pas parler de volonté centralisée de diffuser le français à l'étranger, sous telle ou telle forme. Les statuts de l'Académie française ne mentionnent rien sur le rayonnement de la langue, même si, «les membres de l'Académie, chacun dans sa spécialité, contribuèrent par leurs ouvrages à conférer un grand prestige européen à la langue définie par Vaugelas et la jeune Compagnie : Corneille, Boileau, La Fontaine, Racine, Bossuet...»⁶. C'est essentiellement par la littérature et la diplomatie que la volonté de diffusion de la langue sera portée, en témoigne «l'énorme succès (dès le XVII^e siècle) du *Télémaque* de Fénelon d'une part dans l'enseignement du

⁶ <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>.

français langue étrangère (où il sert de texte de base à la traduction par l'élève), et d'autre part comme livre de lecture pour les éditions en langue étrangère (Chervel, 2009 : 93). Comme le dit Fumaroli, « La France du XVIII^e siècle et sa langue étaient tout simplement contagieuses et irrésistibles, parce que leur image était celle du peu de bonheur et d'intelligence dont les hommes sont capables [...] », sans qu'il n'y ait jamais eu de « politique linguistique » concertée pour en assurer le rayonnement (2001 : 18) ; or, par la nature des vecteurs de sa diffusion, le français du XVIII^e siècle est une langue « aristocratique et littéraire » (2001 : 19).

Ce n'est qu'après la Révolution qu'on pourrait d'une certaine manière voir apparaître un embryon de politique linguistique concertée, en particulier dans les discours révolutionnaires contre les patois qui traduisent une volonté de diffuser la norme du français, avec tout son arrière-plan politique, voire moral. La conclusion du fameux discours de Bertrand Barère du 8 pluviôse An II consacre le triomphe d'une langue centralisée, unifiée et potentiellement universelle :

Il n'appartient qu'à une langue qui a prêté ses accents à la liberté et à l'égalité ; à une langue qui a une tribune législative et deux mille tribunes populaires, qui a de grandes enceintes pour agiter de vastes assemblées, et des théâtres pour célébrer le patriotisme ; il n'appartient qu'à la langue française qui, depuis quatre ans, se fait lire par tous les peuples, qui décrit à toute l'Europe la valeur de quatorze armées, qui sert d'instrument à la gloire de la reprise de Toulon, de Landau, du Fort Vauban et à l'anéantissement des armées royales ; il n'appartient qu'à elle de devenir la langue universelle.

Mais cette ambition est celle du génie de la liberté ; il la remplira. Pour nous, nous devons à nos concitoyens, nous devons à l'affermissement de la République de faire parler sur tout son territoire la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des droits de l'Homme.

Bien entendu, la volonté républicaine de diffusion de la norme, puis celle de tous les régimes qui se sont succédé au XIX^e siècle en France, s'est d'abord concentrée sur l'enseignement à l'intérieur même des frontières de la France, reléguant pour un temps au second plan sa diffusion à l'étranger. En effet, ce n'est que plus tard qu'on assistera à « la naissance de ce vaste mouvement par lequel la France, comme État-nation, va décider d'entrer plus ou moins officiellement dans le jeu d'une diffusion de la langue française hors de France » (Vigner, 2017 : 1), en gros dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. La langue française, là encore, est le vecteur de « messages variés » (*ibid.*) selon les groupes

d'influence qui se chargeront de sa diffusion : Œuvre des Écoles d'Orient, mouvement catholique, Alliance israélite universelle (Kok Escalle et Summerer-Sanchez, 2012), Alliance française – créée dans un contexte de rivalité avec l'Allemagne, Mission laïque française, soutenue par la Franc-maçonnerie notamment. S'ils ont tous pour but la propagation de la langue et d'une certaine culture française, ils ne possèdent pas d'instruments pédagogiques pour le public FLE, ce qui ne nous permet pas de décrire de manière globale le degré de normativité de la langue enseignée. L'enseignement du français langue maternelle va voir un consensus se former autour de ce que Chervel (2006) a appelé la « deuxième grammaire scolaire », mouvement grammatical « qui entre en rupture avec la grammaire de Noël et Chapsal [...] dérivée de la grammaire générale elle-même mise en œuvre dans les écoles centrales de la Révolution » (Vigner, 2017 : 2). L'enseignement à l'étranger, quant à lui, ne connaîtra pas d'ouvrage de référence, comme s'il y avait une indifférenciation des publics FLM et FLE certainement due au fait que les petits Français étaient pour la plupart patoisants, et que leurs besoins pédagogiques n'étaient pas très éloignés de ceux des jeunes Européens ou des enfants des colonies (*id.* ; Chervel, 2009). L'Alliance française par exemple utilisera pour son enseignement la grammaire de Larive et Fleury, dont l'éditeur, Armand Colin, fait partie de son conseil d'Administration dès 1883. Dans les cours de vacances de l'AF du début du xx^e siècle, c'est la nomenclature grammaticale officielle de 1910 qui sera enseignée, et ceci pendant plusieurs décennies, sans que l'influence de la linguistique naissante ne s'y fasse sentir. Les grammaires de référence qui vont paraître dans la première moitié du xx^e siècle, le *Bon Usage* de Grévisse notamment (1936), figeront pour longtemps les représentations normatives de la langue à enseigner.

Après la deuxième guerre mondiale, avec le développement de la francophonie institutionnelle, une nouvelle ère s'ouvre dans la diffusion de la norme du français à l'étranger avec le *Français Fondamental* (voir *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 36, 2006). Les éléments de la langue à enseigner ne seront plus sélectionnés sur la base de grammaires scolaires mais de « données langagières [recueillies] de façon systématique auprès d'un échantillon de population » (Cortier, 2006), qui seront pourtant décrites de manière tout à fait traditionnelle (Vigner, 2017 : 12). La langue décrite dans le Français fondamental n'est plus la même que celle des grammaires de FLM. C'est la première fois, selon Vigner (2017), que les deux publics sont clairement différenciés.

Parallèlement se développe aussi la réflexion sur le modèle à présenter aux apprenants : du *français standard* dans les années 60 à la notion de *français de référence* aujourd'hui (Detey et Lyche, 2016 : 24-25). Cette dernière notion permet de mettre la norme à ce qu'on pourrait qualifier de « juste place » en pédagogie, en reconnaissant la diversité des usages :

Tout en reconnaissant la nécessité et l'importance d'une référence commune, pour une description (objective) permettant l'établissement d'un étalon (prescriptif) utile à l'élaboration de modèle pédagogique, elle permet de ne pas tomber dans le piège de la représentation sociale (subjective) ignorant la réalité des usages et de leurs valeurs. (*Ibid.* : 25)

L'examen des méthodes actuelles montre que le chemin est encore long pour dépasser les représentations de la norme, largement héritées de son histoire et il est à souhaiter que les notions et les approches qui imprègnent les travaux présentés dans ce volume et ceux de nombreux linguistes façonnent petit à petit une norme pédagogique dépourvue d'absolu et ouverte à la variation, afin que les enseignants puissent exercer leur responsabilité dans leur choix de la langue à enseigner.

RÉFÉRENCES

- AYRES-BENNETT, Wendy, « From Haugen's codification to Thomas' s purism : assessing the role of description and prescription, prescriptivism and purism in linguistic standardisation », *Language Policy*, 2019, URL : <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09521-4>.
- BARTON, Johan, *Donait françois*, éd. B. Colombat, Paris, Classiques Garnier, 2014.
- BELLOT, Jacques, *The French Method. La Méthode française*, éd. par Susan Baddeley, Paris, Classiques Garnier, 2010.
- BIBEAU, Gilles et GERMAIN, Claude. *La norme dans l'enseignement de la langue seconde*. Conseil de la langue française, 1983.
- BISCHOFF, Bernhard, *The Study of Foreign Languages in the Middle Ages. Speculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1961, p. 209-224.
- CARAVOLAS, Jean, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : Précis et anthologie thématique*, Montréal/Tübingen, Presses de l'Université de Montréal/G. Narr, 2000.
- CASTELLOTTI, Véronique, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues », *L'Enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, dir. F. Dervin et V. Badrinathan, Fernelmont, EME, 2011, p. 29-50.
- CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

- CHERVEL, André, « Pour une histoire comparée des disciplines du français langue étrangère et du français langue maternelle », *Le Langage et l'Homme* 44/1, 2009, p. 85-98.
- COLOMBAT, Bernard, « L'héritage du modèle latin dans les grammaires françaises à la Renaissance », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 51, 2013, URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3710>.
- CORTIER, Claude, « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 36, 2006, URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1179>.
- DEFAYS, Jean-Marc et MEUNIER, Deborah, « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! », *Pratiques* 167-168, 2015, URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2752>.
- DETEY, Sylvain, « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone », dans *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, éd. O. Bertrand, I. Schaffner, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2010, p. 155-168.
- DETEY, Sylvain et LYCHE, Chantal, « Le français de référence et la norme », dans *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, éd. S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi et J. Eychenne, Paris, CLE International, 2016, p. 23-30.
- FERNÁNDEZ FRACLE, Maria Eugenia, « L'enseignement des langues aux femmes au XVI^e siècle : Juan Luis Vivès et Gabriel Meurier », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 57, 2016, URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4384>.
- FUMAROLL, Marc, *Quand l'Europe parlait français*, Paris, Éditions de Fallois, 2001.
- GADET, Françoise, *La variation sociale en français. Nouvelle édition*, Paris, Orphys, 2007.
- GLESSGEN, Martin, et THIBAUT, André, « La 'régionalité linguistique' dans la Roumanie et en français », dans *La lexicographie différentielle du français et le « Dictionnaire des régionalismes de France »*, Actes du colloque en honneur de Pierre Rézeau pour son soixante-cinquième anniversaire, Strasbourg, Université Marc Bloch, 20-22 juin 2003, dir. M.-D. Glessgen et A. Thibault, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2005, p. iii-xvii.
- GUÉRIN, Emanuelle, « L'outre-langue des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques* 145-146, 2010, p. 45-54.
- KOK ESCALLE, Marie-Christine et SUMMERER-SANCHEZ, Karène, « Le facteur religieux dans la diffusion du français hors de France », *Histoire internationale du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives*, *Recherches et applications* 52, Paris, CLE International, 2012, p. 49-61.
- KRISTOL, Andres, « Le début du rayonnement parisien et l'unité du français au Moyen Âge : le témoignage des manuels d'enseignement du français publiés en Angleterre entre le XIII^e et le début du XV^e siècle. » *Revue de linguistique romane*, 53(211-12), 1989, p. 335-367.

- KRISTOL, Andres, «Que dea! Mettes le chapron, paillard, com tu parles a prodome! La représentation de l'oralité dans les Manières de langage du XIV^e/XV^e siècle», *Romanistisches Jahrbuch* 43, 1992, p. 35-64.
- KRISTOL, Andres, *Manières de langage* (1396, 1399, 1415), London: Anglo-Norman Text Society, 1995. (*Anglo-Norman Texts* 53).
- LÉVIZAC, Jean-Pons-Victor Lecoutz de, *L'art de parler et d'écrire correctement la langue française, ou nouvelle grammaire raisonnée de cette langue, à l'usage des étrangers qui désirent d'en Connoître à fond les principes et le génie*, par M. l'Abbé de Levizac, Londres, 1797.
- Lodge, R. Anthony. *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris, Fayard, 1997.
- MAEDER, Alain, *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890)*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel Faculté des lettres, 1993 (*Cahiers de l'Institut d'histoire* 1).
- MEISSNER, Franz-Joseph, «La norme de la langue – dans la perspective de la didactique des langues étrangères», dans *La Norme linguistique. Théorie-pratique- médias- enseignement*, éd. D. Osthus, C. Polzin-Haumann et C. Schmitt, Bonn, Romanistischer Verlag, 2003, p. 211-226.
- MEUNIER, Déborah et ROSIER, Laurence, «Quand le savoir s'emmêle... La construction discursive de la norme chez les locuteurs non-experts», *Les Carnets du Cediscor* 12, 2014, p. 99-113.
- NISSILLE, Christel, «Grammaire floue» et enseignement du français en Angleterre au XV^e siècle : Les leçons du manuscrit Oxford Magdalen 188, Tübingen, Narr Francke Attempo Verlag, 2014. (*Romanica Helvetica* 133).
- PASQUES, Liselotte, «La controverse orthographique au 17^e siècle», *Mots* 28, 1991, p. 19-34.
- REY-DEBOVE, Josette, «L'individu, la norme linguistique et le jugement social», dans *La Norme linguistique. Théorie- pratique- médias- enseignement*, éd. D. Osthus, C. Polzin-Haumann et C. Schmitt, Bonn, Romanistischer Verlag, 2003, p. 1-13.
- SHEEREN, Hugues, «Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français», *SYNERGIES France* 10, 2016, p. 69-81.
- SKUPIEN DEKENS, Carine, «Du Corbeau enroué au Patois de Canaan, l'influence des traductions bibliques sur le sociolecte protestant» dans *Les Protestants à l'époque moderne, une approche anthropologique*, dir. O. Christin et Y. Krumenacker, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 397-416.
- SUSO LÓPEZ, Javier «Le traitement discursif des 'irrégularités' dans les grammaires du français (XVII^e-XIX^e siècles)», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 51, 2013, p. 39-58.
- SWIGGERS, Pierre, «Regards sur l'histoire de l'enseignement du français aux Pays-Bas (XVI^e-XVII^e siècles)», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 50, 2013, URL : <http://journals.openedition.org/dhfls/3674>.

- TOSATO-RIGO, Danièle, et MORET PETRINI, Sylvie, *L'Appel de l'est. Précepteurs et gouvernantes suisses à la Cour de Russie (1760-1820)*, Lausanne, Unil, 2017.
- VIGNER, Gérard, «Enseignement du FLE et perspectives historiques. Quels apports réciproques?», *Les Cahiers de l'ASDIFLE: FLE l'Instant et l'Histoire*, dir. F. Barthélémy, Besançon, CLE International, 2013, p. 9-18.
- VIGNER, Gérard, «La diffusion de l'appareil grammatical français: sources, vecteurs, remaniements (1860-1965)», dans *Innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères: outils, passeurs, politiques éducatives (XVIII^e-XXI^e siècles)*, dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 58-59, dir. A. C. Santos, 2017, p. 9-36.

La question de la diffusion de la norme du français est au cœur de nombreuses recherches en linguistique historique. Cet ouvrage offre des regards croisés sur la manière dont la sélection de la variété de français considérée comme légitime à enseigner et à transmettre s'opère au cours de l'histoire et dont elle est représentée dans différents types d'ouvrages de référence. Ses contributions réinterrogent les acquis de la linguistique historique sur la base d'éléments (socio)linguistiques, didactiques et/ou épistémologiques et contribuent ainsi à affiner et parfois à remettre en question des théories établies de longue date.

L'ouvrage montre également comment l'usage peut infléchir le discours théorique ou inversement par quelles stratégies les discours normatifs de certains auteurs parviennent parfois à influencer la réalité de la langue.

Dorothee Aquino-Weber est adjointe à la direction au Glossaire des patois de la Suisse romande et chargée d'enseignement en linguistique historique ; Sara Cotelli Kureth est directrice du Centre de langues et maître d'enseignement et Carine Skupien Dekens est professeure titulaire à l'Institut de Langue et Civilisation françaises, toutes les trois à l'Université de Neuchâtel.