

Le français au contact des langues : la compétence orale narrative chez des locuteurs plurilingues d'origine sénégalaise

Gemma SANZ ESPINAR
Universidad Autónoma de Madrid
gema.sanz@uam.es

Back SENE THIANDOUM
Universidad Autónoma de Madrid
backesene@gmail.com

Résumé

Du point de vue cognitiviste (Levelt, 1989), la production orale est une tâche complexe, répondant à une intention de communication déterminée, entre autres, par notre connaissance du monde, des genres discursifs et par la maîtrise de la langue. Nous avons constitué un corpus de récits oraux obtenus à partir d'un film court-métrage muet, qui a été visionné, puis raconté oralement en français par des natifs francophones et par des locuteurs sénégalais, pour qui le français et le wolof conformément d'habitude un parler bi-/plurilingue. On analysera la conceptualisation et la formulation de ces récits oraux, liées à l'usage du français comme langue en contact.

Mots-clés : parler plurilingue ; langues en contact ; conceptualisation ; formulation ; compétence narrative.

Resumen

Desde el punto de vista cognitivo (Levelt, 1989), la producción oral es una tarea compleja que responde a una intención de comunicación determinada, entre otros, por nuestro conocimiento del mundo, del género discursivo y del conocimiento de la lengua. Hemos constituido un corpus de relatos orales a partir de un cortometraje mudo, inicialmente visionado y, luego, narrado oralmente en francés por nativos francófonos y por locutores senegaleses para los que el francés y el wolof conforman habitualmente un habla bi-/plurilingüe. Estudiaremos la conceptualización y la formulación en estos relatos, ligadas al uso del francés como lengua en contacto.

Palabras clave: habla plurilingüe; lenguas en contacto; conceptualización; formulación; competencia narrativa.

Abstract

From the cognitive point of view (Levelt, 1989), speaking is a complex task which responds to a communicative intention determined, among others, by our knowledge of the world and discursive genres and by language proficiency. We have built up a corpus of spoken narratives from a silent short film, which was initially viewed and then narrated orally in French by native French and Senegalese speakers, for whom French and Wolof are used usually in a bi-/plurilingual speech... We will study conceptualization and formulation in French in this context of languages in contact.

Keywords: plurilingual speech; languages in contact; conceptualization; formulation, narrative skills.

1. Introduction

L'objet de notre étude est de relever les spécificités du français-langue de contact utilisé couramment par des locuteurs sénégalais dans un parler bilingue français-wolof (et souvent aussi français avec d'autres langues locales). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la production orale en français d'un point de vue :

- comparé : on comparera deux variétés de français : le français des natifs français et le français comme langue en contact dans le parler bilingue français-wolof de locuteurs d'origine sénégalaise ;
- empirique : à travers des récits oraux suscité à partir d'un film muet ;
- cognitive : on analysera la conceptualisation et la formulation des récits.

Nous avons constitué un petit corpus de récits oraux suscités à partir d'un montage court-métrage muet de *Temps modernes* de Chaplin, qui a été, d'abord, visionné, puis raconté oralement en français par deux groupes de locuteurs : par des natifs français (corpus FR_FR), et par des locuteurs sénégalais (FR_SE)¹. Il s'agit donc de deux variétés du français oral. Ces deux groupes de récits seront ensuite comparés. C'est ainsi que nous nous espérons mieux cerner le type de conceptualisation et de formulation liées à l'usage du français pour une tâche de récit oral (compétence narrative), en vue d'une caractérisation plus fine du français parlé par les Sénégalais² (FR_SE) vs. le français monolingue (FR_FR). On regardera plus précisément la façon dont le cadre spatial est introduit (mentionné pour la première fois) dans le récit, ce qui a été identifié comme un moment de la conceptualisation et de la construction du récit assez dépendant des langues utilisés.

¹ Étant donné que notre étude vise une étude ultérieure plus vaste, il faut savoir que le récit en français produit par les Sénégalais faisait partie d'un protocole plus large où ils ont d'abord utilisé de manière spontanée leur parler plurilingue à base notamment de wolof-français, puis on leur a demandé d'essayer de le raconter qu'en wolof et, enfin, qu'en français, pour analyser la compétence narrative dans chacun des cas.

² En fait, on parle depuis un certain temps du français de l'Afrique. Nous cherchons donc à mettre en lumière quelques caractéristiques de la variété du français au Sénégal, dont il faudrait par la suite vérifier l'étendue réelle. Ici, nous ne faisons qu'une première approximation, en établissant une méthodologie de travail que nous espérons puisse mettre en évidence précisément le genre et la distribution de ces spécificités dans la langue orale.

2. La production orale : approche cognitive

2.1. Le modèle de production orale de Levelt (*Speaking*, 1989)

Le modèle de Levelt (1989) divise le processus de production orale en trois macro-opérations : la conceptualisation du message préverbal, la formulation du message préverbal et l'articulation, représentées par autant de modules (Tableau 1), chacun spécialisé dans le traitement d'un certain type de matériau linguistico-cognitif. Le modèle de Levelt s'inscrit dans une perspective cognitiviste de la production orale chez les monolingues. Or, il apparaît théoriquement et méthodologiquement adéquat pour l'analyse de la narration orale, aussi bien en contexte monolingue qu'en contexte plurilingue (cf. Poulisse, 1993 ; Sanz Espinar, 2002, Sanz Espinar *et al.* 2007, 2012).

Le prototype de Levelt propose une représentation modulaire des opérations linguistico-cognitives, à partir du moment où une intention de communication apparaît chez lui, jusqu'à l'articulation de la parole :

- la *conceptualisation* du message préverbal (opérée par le *Conceptualisateur*) : l'apparition d'une intention de communication chez le locuteur déclenche une sélection de l'information (sur les modèles discursifs, sur la situation de communication, sur le monde) qui prend forme comme « message préverbal », c'est-à-dire à travers la sélection lexicale (de lemmes) qui vont composer un noyau de « proposition » cognitive avec un procès et des arguments remplissant des rôles sémantiques. Ultérieurement s'opérera le choix des formes fléchies de ces lemmes pour le traitement morpho-syntaxique (au niveau de la formulation). C'est ainsi que le lexique joue à un double niveau (de la conceptualisation et de la formulation). Ce niveau est d'après Levelt dépendant de la langue utilisée. C'est-à-dire le niveau discursif est aussi dépendant de la langue utilisée.
- la *formulation* du message préverbal (par le module *Formulateur*) : le message préverbal est traduit en éléments linguistiques à travers la sélection des lexèmes et leur encodage grammatical. Il en résulte le discours interne.
- enfin, l'*articulation* du discours interne (par le module *Articulateur*) : le discours interne est articulé.

2.2. Le modèle de Levelt appliquée aux contextes plurilingues

Pour penser à une adaptation du modèle de production de Levelt au contexte de production en langue étrangère, voire de production d'un parler bi-/plurilingue, les chercheurs ont dû réfléchir aux niveaux qui sont *language-dependent* ou *language-*

independent pour cerner les niveaux affectés par les langues en présence chez l'individu. Ainsi, certains chercheurs en bilinguisme (dont Bierwisch&Schreuder, repris dans Schreuder & Weltens (1993) ont pensé que le conceptualisateur devait être indépendant aux langues parlées cf. Tableau 1). Cependant, il a été bien montré dans d'autres travaux en typologies de langues (Talmy, 1985), en acquisition des langues maternelles (Slobin, 2004), en compétence bilingue et en acquisition des langues étrangères (Poullisse, 1993 ; Sanz, 1999; Noyau *et al.* (2005) ; Berman & Slobin ;1994) toujours dans des approches cognitives comparées que la conceptualisation est tout aussi dépendante des langues qui sont utilisées ou en cours d'acquisition.

PRODUCTION ORALE (Modèle monolingue, Levelt 1989)		PRODUCTION BILINGUE (Bierwisch&Schreuder, cités par Schreuder&Weltens, 1993)	
CONCEPTUALISATION (<i>language-dependent</i>) Elaboration d'intentions de communication		CONCEPTUALISATION (<i>language-independent</i>) macro-planification	
Elaboration du message préverbal [sélection d'informations (<i>micro-planification</i>) + organisation de la structure thématique et de la perspective topic/focus + modalité de l'énoncé]		LEXICALISATION Micro-planification : spécifique aux langues utilisées : découpage de la représentation conceptuelle et apparemment au sens d'un mot = choix d'un « lemme » dans le lexique mental	
FORMULATION - encodage grammatical > syntaxique et sémantique - encodage phonologique>	CHOIX LEXICAL >(lemmes) LEXIQUE >(formes)	FORMULATION - encodage grammatical > syntaxique et sémantique - encodage phonologique>	
ARTICULATION		ARTICULATION	
Parole articulée		forme phonétique	

Tableau 1 : Comparaison entre le modèle de Levelt et l'adaptation, à notre avis erroné, qu'en font Bierwisch&Schreuder, reprise dans Schreuder & Weltens (1993).

Pour un modèle adapté, il nous faut d'une part concevoir la conceptualisation comme dépendante des langues, mais en même temps, la mise en relief d'une étape en plus dite « lexicalisation » est utile pour une interface sémantique-syntaxe, au niveau du choix des lemmes et de la mise en propositions de l'information (cf. Tableau 1).

Levelt (1989) introduit la notion de *mapping* : le lemme contient de l'information sur la « correspondance » entre la structure sémantico-conceptuelle (agent, patient, récepteur, source, but) et la structure syntaxique (sujet, objet, complément d'agent).

3. Le français en contact avec d'autres langues au Sénégal : « le wolof francisé »

La langue française est une langue dont l'imposition dans certains pays du continent africain présente certaines particularités. Au Sénégal, elle est bien une langue officielle, mais elle n'est pas introduite systématique dans la sphère familiale. Elle est institutionnalisée et s'utilise comme outil de communication dans des situations formelles. Par ailleurs, le français apparaît souvent dans un discours bilingue : wolof-français (ou « wolof francisé ») en situation informelle, couramment utilisé au Sénégal. En fait, les locuteurs ont l'attitude de surfer sur plusieurs continuums linguistiques, le parler bilingue, voire plurilingue, dans un mode de communication assez commun³ :

(1) Locuteur: Abdou (énoncés 49-50)⁴

49.

policier	<i>jël</i>	<i>ko</i>	<i>dì-ko-yóbbu</i>	prison
<i>Policie</i>	<i>prendre</i>	<i>PROO3SG</i>	<i>IPF-O3SG-amener</i>	<i>prison</i>

Traduction: Le policier le prend pour l'amener à la prison

50.

<i>ci-yoon-bi</i>	<i>mu-taxaw</i>	<i>dì-woote</i>	<i>pour</i>	<i>ñu +</i>
<i>PREP.PROX-chemin-DEF.PROX</i>	<i>S3SG-arrêter</i>	<i>IPF-appeler</i>	<i>pour</i>	<i>S3PL</i>

Traduction : Sur le chemin, il s'est arrêté pour téléphoner afin qu'ils...

4. Différences typologiques français vs. wolof pour l'expression du mouvement

Talmy (1985) a étudié la confluence de traits sémantico-conceptuels dans les verbes en plusieurs langues en ce qui concerne la conceptualisation et la formulation des procès de mouvement. Les différences typologiques, selon les différentes familles de langues, concernent autant le niveau de la conceptualisation que de la lexicalisation. Ainsi, il y a certains schèmes de conceptualisation (*conflation patterns*) typiques pour le français lorsque l'on fait référence à un mouvement, par exemple : DIRT (DIRECTION TÉLIQUE)+INT, qui pourrait être exprimé par une phrase telle que : *Je suis rentré dans la maison en sautant*. Par ailleurs, il se trouve aussi qu'il y a des schèmes de lexicalisation (*lexicalization patterns*) aussi typiques, comme V + PREP OU RE-V+PREP (pour l'exemple précédent). Le *mapping* ou l'interface sémantique-lexique se voit dans la figure 1 :

³ Dans tous les exemples, les mots en langue étrangère sont mis en italiques.

⁴ PROO : pronom objet ; 3SG : 3ème personne du singulier ; IPF : imparfait ; PREP.PROX : préposition de proximité ; DEF.PROX : article défini de proximité ; S : sujet ; O : objet.

4. Expérimentation

Pour notre étude des spécificités des récits en français langue maternelle vs. en français langue de contact, nous avons deux groupes de locuteurs dont le profil est détaillé dans le tableau 3. Le corpus est constitué de récits en français langue maternelle (FR-FR) et en français langue seconde (FR_SE).

Locuteurs français FR FR	Locuteurs sénégalais FR SE
7 locuteurs 19-34 ans (dont X femmes) Niveau d'études universitaire Natifs français	15 locuteurs 31-47 ans (dont 3 femmes) 8 universitaires, 5 Lycée, 1 Ecole Élémentaire) Langues premières : pulaar (4), sérère (4), soninké (1), français (2), mandingue (1), balante (1), diola (1), manjacques (1) Français langue seconde

Tableau 2. Groupes de locuteurs comparés : natif francophones et Sénégalais parlant le français.

Le récit a été suscité à partir d'un montage court-métrage des *Temps Modernes* de Chaplin qui peut être scindé en six séquences selon les cadres spatiaux où l'action se déroule, à savoir la rue/boulangerie, un restaurant, un tabac, un fourgon de police, un jardin privatif et une maison au bord du lac.

5. Analyse de la lexicalisation des procès lors de l'introduction du cadre spatial dans les textes

Nous allons commencer par une brève comparaison entre ces deux extraits du même épisode du film. Il s'agit du début de la partie du film que l'on demande à raconter. L'un de ces extraits est raconté par un locuteur sénégalais dont le français est langue de contact. L'autre par un natif français.

(4) *FR_SE (Locuteur : Abdou)*

- 14.a il est parti + de lui-même il est parti dans l'intention de retourner en prison ++
15. eh c'est là où il a rencontré la fille qui a volé du pain +++
16. et comme le témoin était vraiment persuasif sur le fait que c'était pas le garçon c'était la fille
17. la police a relâché Chaplin
18. et est partie reprendre la fille pour l'amener en prison +
19. *donc Chaplin est parti dans un restaurant* +
20. se trouver commander tout ce qu'il pouvait
21. il a tout mangé
22. et il n'a pas voulu payer

(5) *FR_FR (Frédéric)*

1. il arrive *en ville* et il rencontre la jeune fille qui vient de voler un pain
2. il s'accuse lui-même d'avoir volé le pain pour pas que ce soit la jeune fille qui aille en prison ce qui l'arrange d'ailleurs parce que ça lui permet lui d'y retourner

3. seulement il y a un témoin qui est là et qui dit au boulanger « non non c'est pas l'homme mais c'est la fille » y a toute l'histoire avec les policiers qui arrivent et qui emmènent la jeune fille
4. et lui il est décidé vraiment à retourner en prison *donc il va dans un restaurant* il prend un plateau et il choisit plein de choses qu'il mange (...)

Du point de vue de la correction grammaticale, lexicale ou du sens construit, les deux sont des récits en français et dans un français correct. On sent tout de même les différences. Nous avons souligné en italiques les cadres spatiaux mentionnés. Dans le premier cas, la connaissance du monde permet de ne pas exprimer le cadre spatiale *ville/rue/boulangerie...* on comprend quand même que Chaplin sort de prison et reste dans la ville que l'on a vue dans la première partie du film. Beaucoup de locuteurs laissent élider ce cadre spatial. Il y a un passage dans le premier récit sur lequel on pourrait se poser une question. Il s'agit des énoncés 19-20 de l'exemple 4⁵ :

19. *donc Chaplin est parti dans un restaurant*

<i>Léegi</i>	<i>bi-Chaplin</i>	<i>dem-e</i>	<i>ci-restaurant-bi</i>
<i>ADV</i>	<i>CONJ-Chaplin</i>	<i>aller-PASS</i>	<i>PREP-restaurant-DEF</i>

20. *se trouver commander tout ce qu'il pouvait*

<i>Mu-dugg</i>	<i>lacc</i>	<i>lépp</i>	<i>li-mu-buggoon</i>
<i>3SG-entrer</i>	<i>demander</i>	<i>PN.IND</i>	<i>SP-3SG-vouloir-PASS</i>

Dans Sanz Espinar (1999), Sanz & Choi (2007) et Sanz *et al.* (2012), nous avons déjà analysé l'introduction du cadre spatial dans le récit des *Temps modernes* de Chaplin dans plusieurs paires de langues. Notamment, nous avons observé que la confluence de traits sémantico-conceptuels dans les propositions où l'on introduit le cadre spatial pouvaient être les suivants :

SPATIALITÉ : MOUVEMENT

- DIR : direction (*ils vont vers une maison*)
- DIRection T(élique¹²) (DIRT) (*il rentre dans un restaurant*)
- DÉPLacement (*il se promène dans la rue*)
- POSIT : changement de position du corps (*ils s'assoient sur une pelouse*)
- CIBLE (cible du mouvement - *ils arrivent à une maison*)
- INT (*il est dans un fourgon*)
- SUR (*ils se retrouvent sur une pelouse*)
- DEHORS : (*il sort de la maison*)

SPATIALITÉ : LOCALISATION

- LOCALisation (*il est dans le fourgon*)
- LOCALisation Télique (LOCT) (*Chaplin retrouve la fille dans le camion*)
- POSITion (*ils sont assis devant une maison*)

NON SPATIALITÉ

- ACTion (*il achète un cigare dans un kiosque*)
- ACTIVité (*il mange dans un restaurant*)
- PERC : perception (*ils voient une dame devant une maison*)
- PAROLE: (*il parle à côté d'un restaurant*)

INTRODUCTION DU CADRE COMME ENTITÉ

- PERC *Il voit une maison*
- LOCT *Ils trouvent une maison*

⁵ ADV: adverbe; PN.IND: pronom indéfini; SP: notion de proximité « ce que » ; PASS : passé.

Enfin, nous pouvons voir au Tableau 3 le résultat de l'analyse de l'introduction des cadres spatiaux dans le récit : les cas de non explicitation de l'épisode où le cadre spatial a changé (\emptyset), la mention de l'épisode sans mention du cadre spatial (-E), ou enfin l'introduction du cadre spatial (E), montrent un certain déséquilibre entre les différents types de procès conceptualisés au moment d'introduire un cadre spatial dans les deux récits en FR_FR vs. FR_SE. Par rapport aux différents épisodes racontés, nous avons fait des calculs qui nous permettent de classer les divers cadres.

	FR-FR	FR-SE
Omission de l'épisode (\emptyset)	3 (7,1%)	29 (21,48%)
Pas de référence à l'espace (-E)	3 (7,1%)	4 (2,96%)
Référence à l'espace (E)	36 (85,8%)	102 (75,55%)
TOTAL	42 (7 locuteurs)	135 (15 locuteurs)

Tableau 3 : Procès qui introduisent le cadre spatial

En relation aux 42 procès en FLM, 3 concernent l'omission d'épisodes contenant un cadre spatial différent, 3 autres concernent des épisodes racontés où l'on n'a pas explicité le cadre spatial et, enfin, 36 ont explicité le cadre spatial. D'autre part, sur les 135 procès des locuteurs d'origine sénégalaise, 29 correspondent à des omissions d'épisodes, 4 cas de cadre spatial non explicité et 102 ont fait référence au cadre spatial.

Ces données montrent une macro-planification des conceptualisations des connaissances des locuteurs. Même si le nombre de locuteurs dans les deux groupes (7 pour le FR_FR et 15 pour le FR_SE) a un effet sur les occurrences totales, les pourcentages montrent une plus grande présence de l'omission d'épisodes dans les récits en FL_SE.

TYPE SEMANTIQUE DU PROCES	FR_FR	FR_SE
-SPATIAL (ACTIV, PERC...)	5 (13,9%)	55 (59,78%)
LOCATIF	7 (19,5%)	33 (35,86%)
MOUVEM (DEPL)	24 (66,6%)	4 (4,34%)
Total	36 (7 locuteurs)	92 (15 locuteurs)

Tableau 4 : Trait sémantico-conceptuels des procès dans les énoncés où l'on introduit le cadre.

Par ailleurs, le tableau 4 présente une autre analyse de la conceptualisation des procès dans les deux récits: l'analyse des procès contenant un trait non spatial (activité, perception...) vs. des procès contenant des traits spatiaux pouvant faire référence à la localisation ou au mouvement (DEPL). Les pourcentages nous montrent que, même si les trois modalités sont présentes chez les deux groupes, en FR_SE, les cadres spatiaux sont introduits plutôt avec des verbes non spatiaux, tandis qu'en FR_FR ce serait les verbes de mouvement qui accompagneraient l'introduction du cadre spatial dans le récit. Les verbes locatifs sont d'ailleurs plus fréquents en FR_SE.

FR_FR	FR_SE
aller (6)	aller (10)
emmener (6)	emmener (0)
être (5)	être (5)
arriver (3)	arriver (1)
manger (2)	manger (3)
se retrouver (2)	se retrouver (6)
sortir (2)	sortir (6)
voler (2)	voler (2)
rentrer	rentrer (4)
s'arrêter	s'arrêter (3)
se promener	se promener (2)
conduire	conduire
s'asseoir	s'asseoir
se rendre	se rendre
	trouver (11)
	partir (9)
	voir (5)
	amener (2)
	prendre (2)
	trainer (2)
	mettre
	refugier
	repartir
	revenir
	tomber
	échapper
	ressortir
16 types différents – 36 occurrences = 0.44	27 types différents – 92 occurrences = 0.29

Tableau 5 : Richesse lexicale dans les récits en FR_FR vs. FR-SE.

Enfin, ces chiffres sont à mettre en rapport avec les données (Tableau 5) de richesse lexicale en termes de nombre de types de verbes différents. Étant donné que l'échantillon de récits est très petit, les chiffres de richesse verbale sont trop affectés par la longueur des récits et par le nombre différent de locuteurs dans les deux groupes, mais on trouve

une quantité assez importante de types de verbes différents (16 en FR_FR *vs.* 27 en FR_SE) et notamment, dans les contextes où l'on trouve une *richesse lexicale* : l'épisode du fourgon (récits des francophones), l'épisode du magasin, de la maison et l'épisode du vol. Notamment, pour ceux du fourgon et du vol, la richesse lexicale est nettement élevée, ainsi que le nombre total d'occurrences.

Pour les locuteurs sénégalais, nous trouvons aussi que l'épisode du fourgon est plus étoffé lexicalement, suivi de la maison du lac, du restaurant, du jardin de la résidence du couple de bourgeois, de la boulangerie.

Globalement, on constate que les discours obtenus en FR_SE sont plus riches lexicalement que les discours en FR_FR et cela peut être dû au fait que les locuteurs sénégalais s'attardent un peu plus sur les détails et n'hésitent pas à revenir sur des séquences (il y a une certaine répétition).

Par ailleurs, lorsque l'on regarde de près le type de verbe utilisé, on voit beaucoup plus de types différents en FR_SE. On constate qu'en FR_SE, les deux verbes les plus utilisés concernent les traits LOC (trouver) et DEPL (*aller*), et on voit une plus grande variété de verbes agentifs en FR_SE (*emmener, mettre, prendre, amener*). On notera enfin la plus grande présence de verbes préfixés en *re-*.

6. Conclusion

Nous pouvons affirmer, en guise de conclusion, que les analyses montrent des différences dans la conceptualisation des récits en FR_SE et en FR_FR qui touchent à la macro-structure du récit (mention ou non des épisodes, mention ou non du cadre spatial), mais aussi à la micro-structure. Étant donné que nous observons des tendances générales dans le choix du type de procès avec lequel confluent les traits spatiaux du cadre mentionné, le niveau de la « lexicalisation » (conceptuel) a un effet sur le lexique verbal employé (niveau formel). Par ailleurs, quant au niveau plus formel du lexique, on trouve des différences FR_FR –FR-SE : choix de verbes ; richesse lexicale (plus grande variété de types différents de verbes utilisés en FR_SE) *vs.* les différents verbes prototypiques qui sont à la base de certains schèmes de conceptualisation (DEPL, LOC) très fréquents ; on constate aussi un nombre plus large de verbes différents en FR_SE ainsi qu'une plus nombreuses présence de verbes préfixés en *re-*. Ensuite, on a observé, du point de vue formel, l'apparition significative (mais pas trop nombreuse) en FR_SE de séries verbales avec des verbes français (donc des schèmes de conceptualisation qui imitent d'une part

le schème de conceptualisation et ,d'autre part, au niveau formel, la construction du lexique verbal des langues africaines).

Il nous semble enfin que ces observations mériteraient une étude exploratoire plus vaste sur des corpus de récits plus nombreux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berman, R. & Slobin, D. (éds.) (1994). *Different Ways of Relating Events in Narratives: a Cross-linguistic Developmental Study*, Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum
- De Bot & Schreuder, R. (1993). Word production and the bilingual lexicon. In Schreuder, R. & Weltens, B. (éds.). *The Bilingual Lexicon* (191-214), Amsterdam : John Benjamins. DOI : <https://doi.org/10.1075/sibil.6>
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*, Boston, Mass. : MIT Press
- Noyau, C., Lorenzo, C., Hihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz Espinar, G. & Schneider, R. (2005). Two dimensions of the representation of complex events structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In Hendriks, H. (éd.), *The Structure of learner varieties*. (57-201) Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. In Schreuder, R. & Weltens, B. (éds.). *The Bilingual Lexicon* (157-190), Amsterdam : John Benjamins. DOI : <https://doi.org/10.1075/sibil.6.09pou>
- Sanz Espinar, G. (2002). Le lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues, *RFLA* VII(2), 71-88 DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0081>
- Sanz Espinar, G. & Choi, J.-N. (2007). Competencia léxica oral de los niños monolingües y bilingües hispano-coreanos. In Balmaseda, E. (éd.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Actas XVII Congreso ASELE. Vol. II, 965-980.
- Sanz Espinar, G., Choi, J.-N. & Park, H.-S. (2012). Influence de l'input oral dans l'acquisition du FLE selon la distance typologique des langues (espagnol>français, coréen>français), *Verba volant* 3, 43-64. Récupéré de <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/terceiro/terceiro11.htm>
- Sanz Espinar, G. & Sene Thiandoum, B. (2019). Le parler trilingue : une réalité dans le milieu associatif des locuteurs sénégalais à Madrid. In Fouchard, F. *et al.* (coords.) *La recherche en Études Françaises : un éventail de possibilités*, (807-816) Sevilla : Editorial Universidad de Sevilla.
- Sene Thiandoum, B. (2018). *Le parler plurilingue des immigrants d'origine sénégalaise en Espagne : l'exemple des réunions d'associations à Lavapiés (Madrid)*. Thèse de doctorat, Madrid : Universidad Autónoma de Madrid.
- Slobin, D.I. (2004). The many ways to search for a frog. In Strömquist, S. & Verhoeven, L. (éds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, (219-257) Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In Shopen, T. (éd.) : *Language Typology and Syntactic Description* Vol. 3, (57-14), Cambridge : Cambridge University Press.

Discours des étudiants algériens sur les langues d'enseignement, un regard mitigé conditionné par le facteur « milieu »

Zinab SEDDIKI,
Université Ziane Achour, Djelfa
seddikifle@yahoo.fr

Fateh CHEMERIK
Université des Alpes
chemerik.fateh@yahoo.fr

Résumé

Dans cette contribution, nous nous intéressons au contexte algérien qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. À travers des entretiens semi-directifs effectués auprès d'étudiants, nous tentons d'identifier les représentations élaborées non seulement sur les langues d'enseignement qui leur est imposée par l'État (l'arabe standard et le français), mais aussi sur l'introduction des L1 (la darija et le tamazight) dans l'enseignement. Nous pensons que leurs représentations sont influencées par le milieu social dans lequel ils ont grandi. Nous avons effectué nos enquêtes dans 3 régions : le nord, le centre et le sud de l'Algérie marquées par un ancrage différent des langues en présence.

Mots clés : langue d'enseignement ; L1 ; statut des langues ; représentation ; milieu.

Resumen

En esta contribución, nos centramos en el contexto argelino, que se caracteriza por la coexistencia de varias lenguas. A través de entrevistas semidirigidas con los estudiantes, tratamos de identificar las representaciones elaboradas no sólo de los idiomas de instrucción que les impone el Estado (árabe y francés estándar), sino también de la introducción de los L1 (darija y tamazight) en la enseñanza. Creemos que sus representaciones están influenciadas por el entorno social en el que crecieron. Realizamos nuestras encuestas en 3 regiones: norte, centro y sur de Argelia, donde los idiomas utilizados son diferentes.

Palabras clave: lengua de enseñanza; L1; estado de la lengua; representación; medio ambiente.

Abstract

In this contribution, we focus on the Algerian context, which is characterized by the coexistence of several languages. Through semi-directive interviews with students, we try to identify the elaborate representations not only of the languages of instruction imposed on them by the State (standard Arabic and French), but also of the introduction of the L1 (darija and tamazight) into teaching. We believe that their representations are influenced by the social environment in which they grew up. We conducted our surveys in 3 regions: the north, centre and south of Algeria, where the languages used are different

Keywords: teaching language; L1; language status; representation; environment.

1. Introduction

L'Algérie est un pays plurilingue, cela est dû au contact des différentes civilisations qui s'y sont succédées. Nous y retrouvons ainsi comme langues nationales, l'arabe darija qui représente la L1¹ des Algériens arabes et le tamazight pour ceux qui sont d'origine berbère. À l'inverse de la darija, le tamazight a été reconnu comme langue officielle depuis 2016 au côté de l'arabe standard², appelée à tort l'arabe classique ou la fusha. Cette dernière est utilisée du primaire au lycée comme langue d'enseignement ainsi qu'à l'université pour les filières non scientifiques et non techniques. Signalons que l'arabe standard n'est la L1 de personne en Algérie ni même dans les pays arabes.

En plus de ces langues citées, nous retrouvons le français qui possède plusieurs statuts, il « oscille constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée » (Taleb Ibrahim, 2004 : 216). Officiellement, il est considéré comme la 1^{ère} langue étrangère du pays, cependant, il peut être pour certains Algériens la langue seconde notamment chez les familles qui habitent les grandes villes côtières. Par contre, on peut lui attribuer le statut de langue étrangère dans les régions situées au sud de l'Algérie (Seddiki, 2014). Le français est la langue-outil utilisée à l'université dans les filières techniques et scientifiques.

Comme le fait constater Ali-Bencherif « sur le terrain, les écarts se creusent entre la réalité sociolinguistique et les décisions prises à l'égard des langues en présence » (2016 :166). En effet, l'Algérie n'est pas du tout uniforme, et toutes les langues que nous venons d'énumérer s'y mêlent selon les paramètres géographiques et sociaux, l'ancrage de ces langues se différencie d'une zone à une autre. Dans ce contexte variationniste, on voit à quelles difficultés peut se heurter l'enseignement d'abord au niveau du primaire dans la mesure où la langue d'enseignement (l'arabe standard) n'est pas la langue de l'élève, puis au niveau universitaire où on passe du FLE au français langue d'enseignement pour les filières scientifiques et techniques. Les difficultés dans l'hétérogénéité du public étudiant ne peuvent que s'accroître. Les pratiques et compétences linguistiques des étudiants ne peuvent suffire à expliquer leurs difficultés à l'université ni leurs stratégies pour y remédier. En effet, interviennent aussi, dans ces situations scolaires, le poids de leurs représentations qu'ils ont eux-mêmes sur les langues

¹Notre choix s'est porté sur l'expression « langue 1 » parmi d'autres, car elle nous paraît plus neutre.

²Dans les textes officielles, on le désigne par l'arabe classique, or il s'agit plutôt de l'arabe standard, une forme plus moderne de l'arabe classique. Il est considéré comme la langue nationale et officielle depuis 1963, remplaçant ainsi le français.

des études. Depuis plusieurs années, la notion de représentation, empruntée à Durkheim, est devenue l'objet de réflexion dans plusieurs domaines notamment celui de la didactique des langues. Candelier (1996) estime que les représentations des langues permettent d'expliquer et d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux face aux langues. Ce sont les motifs comme l'utilité, l'esthétique et les difficultés d'une langue considérées comme représentations qui poussent le sujet à choisir telle ou telle langue à l'école ou encore à l'abandonner.

L'objectif de la présente contribution consiste à comprendre les discours des étudiants concernant la langue d'enseignement qui leur est imposée³. Nous supposons que leurs représentations sont influencées par le milieu social dans lequel ils ont grandi, dans le sens où il « véhicule des représentations et des attitudes par rapport auxquelles les individus devront se situer, soit en y adhérant, soit en prenant plus ou moins de distance » (Py, 2007 : 98).

2. Méthodologie : public, outil d'investigation

Pour notre étude nous avons choisi trois universités situées dans différentes régions du pays : au nord (Alger), au centre (Djelfa) et au sud (Ouargla). Plusieurs études réalisées en Algérie ont démontré que l'ancrage du français à l'inverse de l'arabe standard est plus présent dans le nord qu'au centre et au sud de l'Algérie (Seddiki, 2014).

Pour notre enquête, nous avons sélectionné des étudiants inscrits en première année de licence Biologie et en première année de SIC⁴. Nous avons choisi ce public parce que l'un fait partie de ceux qui sont passés de l'enseignement du français à l'enseignement en français et l'autre qui ont gardé comme langue d'enseignement l'arabe standard. Cela nous permettra de voir aussi si leurs représentations sur les langues d'enseignement sont les mêmes.

Nous avons choisi comme outil d'investigation, l'entretien semi-directif qui est issu d'une démarche qualitative. Ces entretiens font l'objet d'analyse de discours et de contenu. Dans nos entretiens, nous faisons appel à l'approche dites « biographies langagières » qui permet d'identifier ce que disent les sujets à propos des langues en présence dans leur environnement, et aussi de recueillir les représentations sur les différentes langues à travers les mots qu'ils utilisent.

³L'arabe standard du primaire au lycée pour tous les élèves algériens, le français à l'université pour les filières scientifiques et techniques, et l'arabe standard comme langue de transmission des savoirs des autres filières.

⁴Sciences de l'information et de la communication.

Nous avons interrogé dans chaque région 4 étudiants : deux inscrits en biologie (1 Berbère⁵ et un Arabe) et deux en SIC (1 Berbère et 1 Arabe). Cela nous fait en tout 12 étudiants (6 Arabes / 6 Berbères). Nous les codifions de la manière suivante :

Villes d'enquête	Nord : Alger (capitale de l'Algérie)	Centre : Djelfa (située à 301 km d'Alger)	Sud : Ouargla (située à 788 km d'Alger)
étudiants interrogés	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC	2 étudiants en biologie 2 étudiants en SIC
Codification	EANB : étudiant arabe du nord, biologie. EANJ : étudiant arabe du nord, SIC. EBNB : étudiant berbère du nord, biologie. EBNJ : étudiant berbère du nord, SIC.	EACB : étudiant arabe du centre, biologie. EACJ : étudiant arabe du centre, SIC. EBCB : étudiant berbère du centre, biologie. EBCJ : étudiant berbère du centre, SIC.	EASB : étudiant arabe du sud, biologie. EASJ : étudiant arabe du sud, SIC. EBSB : étudiant berbère du sud, biologie. EBSJ : étudiant berbère du sud, SIC.

Tableau 1 : Présentation et codification de nos enquêtés

Pour dégager les représentations formulées sur les langues en présence en Algérie et tout particulièrement sur les langues d'enseignement, nous nous sommes basés dans notre analyse d'une part sur la façon dont les étudiants désignent les différentes langues et d'autre part sur la façon dont ils en parlent. Morsly explique que les locuteurs « tiennent un discours sur les langues ; ils nomment les langues et les usages linguistiques et ces dénominations qu'ils attribuent sont révélatrices de leurs attitudes » (1990 : 69).

3. Résultats

Nous allons présenter et analyser les résultats relatifs aux représentations des quatre langues présentes en Algérie : la darija, le tamazight, l'arabe standard et le français.

3.1. La darija

Que disent les étudiants de la darija ? Nos observations montrent que leurs représentations sont ambivalentes vis-à-vis de cette langue :

⁵Aucun des étudiants berbères que nous avons interrogés ne résident pas dans une zone berbérophone.

3.1.1. Une langue à large diffusion par rapport au tamazight

La prédominance de la darija dans le paysage algérien a fait développer au niveau affectif des sentiments positifs même chez certains berbérophones qui, à la base, ont le tamazight comme L1. Ces derniers semblent avoir adopté la darija parce qu'elle représente la langue qui domine dans l'environnement social dans lequel ils résident. C'est par des mots forts comme *aimer/préférer* qu'ils expriment leurs sentiments face à cette langue:

(1) EBNB : *Je parle kabyle⁶ / mais / je préfère la darija / c'est la langue que tout le monde pratique à l'extérieur /// avec mes frères je parle plus la darija / c'est ce que j'utilise le plus / tous les jours.*

3.1.2. Une langue pour parler avec l'autre

Au sud, les étudiants d'origine berbère paraissent plus attachés à leur langue première, toutefois ils ne trouvent pas d'inconvénient de changer d'idiome au profit de l'autre :

(2) EBSB : *Avec ↑ceux qui sont de ma région / je parle en chelha⁷ normal / et avec les autres c'est-à-dire ceux qui parlent en arabe / je parle / avec eux en arabe.*

3.1.3. La langue de la rue

Dans certains discours, nous avons relevé une certaine dévalorisation de la darija :

(3) EANB : *C'est la langue de la rue / notre darija comme on dit.*

(4) EANJ : *Ce n'est pas une vraie langue / mais un mélange de langues / on la parle dans la rue.*

Ainsi, malgré la fonction communicationnelle et identitaire attribuée à la darija, elle est néanmoins considérée comme une langue impure. Cela supposerait qu'elle ne peut avoir une place à l'école.

3.1.4. Une langue réservée aux communications et non aux études

Même si la darija est considérée comme la langue indispensable pour la communication quotidienne que ce soit au nord au centre ou au sud de l'Algérie, tous les étudiants que nous avons interrogés sont d'accord sur le fait qu'elle ne peut être une langue

⁶ Une variété du tamazight pratiquée en Kabylie (Berbères du nord)

⁷ Une variété du tamazight pratiquée au Sud de l'Algérie

d'enseignement. L'explication donnée est liée à son statut qui se relègue au rang de langue minoritaire :

(5) EACB : La darija à l'école ? (rire) non / ce n'est pas possible / il faut choisir une langue comprise par tout le monde / la darija / est un dialecte qui est compris dans le Maghreb seulement.

Le rire, dans cet extrait n'est qu'un indice révélateur de la moquerie. L'usage du terme *dialecte* révèle aussi une connotation péjorative. Qu'en est-il du tamazight, la L1 d'une partie du peuple ?

3.2. Le tamazight

Nous avons relevé dans les discours de nos enquêtés des représentations positives vis-à-vis du tamazight :

3.2.1 Une langue à valoriser et à imposer

L'étudiant en SIC d'origine berbère du nord, explique que le tamazight est une langue nationale et officielle du pays, et de ce fait doit être maîtrisée par tous les Algériens y compris les Arabes :

(6) EBNJ : Le tamazight / il faut que tout le monde l'apprenne // c'est la langue officielle de l'Algérie / c'est bon on l'a reconnu / tout le monde doit l'apprendre / il faut l'introduire dès le primaire comme langue obligatoire tout comme le français // sur tout le territoire algérien.

À la différence de la darija, le tamazight est revendiqué par les étudiants berbères pour son intégration dans le système éducatif.

3.2.2. La langue de l'avenir

L'étudiant en SIC d'origine arabe du centre explique que grâce à la maîtrise du tamazight, on peut être recruté facilement puisque plusieurs chaînes satellites berbères ont vu le jour depuis quelques années :

(7) EACJ : Ça serait bien / de proposer ici à Djelfa deux options (rire) // étudier en arabe ou en tamazight // on a plus de chance de trouver du travail dans une chaîne berbère / ils recrutent beaucoup /// (rire) en réalité je ne comprends pas un mot en tamazight (rire) // ça reste un rêve.

On voit que même certains étudiants d'origine arabe ne sont pas contre le tamazight. Cela pourrait prouver qu'ils le considèrent comme une langue faisant partie de patrimoine linguistique algérien.

3.2.3. Une langue acceptée dans d'enseignement

Les étudiants interrogés y compris ceux d'origine arabe ne voient pas d'inconvénient d'intégrer le tamazight en tant que langue d'enseignement à l'école :

(8) EANB : On devrait donner la possibilité aux parents et aux élèves de choisir la langue d'enseignement dès le primaire / le tamazight / l'arabe / ou le français.

D'autres étudiants berbères, notamment ceux inscrits en SIC, pensent qu'il est important de proposer l'enseignement des SIC en tamazight.

(9) EBSJ : Pour ceux qui veulent travailler en tamazight / il faut faire des études en tamazight parce que maintenant on peut travailler dans le secteur audio-visuel / à la télévision en tamazight.

Pour ce qui est de la langue d'enseignement de la biologie personne n'a formulé le désir de l'étudier en tamazight. Il s'avère qu'il ne s'agit pas d'une langue des Sciences.

3.3. L'arabe standard

Les étudiants du nord ont élaboré plus de représentations défavorables sur l'arabe standard même pour ceux qui l'ont comme langue d'enseignement. Nous notons, la dominance d'un lexique péjoratif pour décrire l'arabe standard. Nous avons repéré les représentations suivantes :

3.3.1. Une langue non esthétique

L'étudiant berbère du nord, inscrit en biologie, a tenu le discours suivant sur l'arabe standard :

(10) EBNB : (rire) Je déteste l'arabe (rire) / ce n'est pas joli (rire) je trouve / ce n'est pas intéressant ché pas pourquoi / pourtant mon père il adore l'arabe. Maman / ah ↑ surtout ma mère (...) Eux ils sont avocats /// c'est la langue qu'ils utilisent dans leur travail.

Le sentiment face à l'arabe standard est exprimé explicitement par l'usage du verbe *détester* tout en évoquant un argument esthétique «c'est pas beau». Ce verbe est précédé

et suivi de rires marquant des sentiments négatifs. L'emploi d'adjectifs péjoratifs montre sa représentation négative qui explique son étonnement de voir ses parents «adorer» l'arabe standard. On voit que l'attitude des enfants n'est pas toujours la même que celle des parents.

3.3.2. Une langue supérieure, chez les étudiants du sud

Les étudiants arabes du sud classent l'arabe standard en position de supériorité parmi les autres langues. C'est ce qu'en témoignent les extraits suivants :

(11) EASB : *La fusha c'est la langue du Coran / c'est la langue issue des meilleures langues / c'est la meilleure langue / c'est-à-dire elle représente une civilisation comme on dit.*

(12) EASJ : *La langue arabe est la mère des langues↑ une langue prestigieuse.*

On voit apparaître des sentiments positifs qui se manifestent par l'usage de l'adjectif *des meilleurs* marquant la supériorité. L'enjeu lié à l'idéologie religieuse est ancré dans cette partie du pays. Nous pensons également que ce statut privilégié de la langue arabe compense de carences linguistique en langue française (Chemerik, 2018 ; Seddiki, 2014).

3.3.3. Une langue qui ne peut pas être la langue d'enseignement de la biologie au nord

(13) EANB : *Je ne trouve pas ça normal d'étudier la biologie en arabe / tu ne peux pas obliger aux gens une langue qui ne maîtrisent// je ne peux pas imaginer qu'elle soit en arabe.*

L'emploi de l'expression *pas normal* montre qu'il n'est pas conforme à la norme d'utiliser l'arabe standard à l'université pour les filières scientifique. L'intégrer dans l'enseignement serait donc l'imposer d'où le recours au verbe *obliger*.

3.3.4. Une langue souhaitée pour l'enseignement de la biologie, au centre et au sud

À l'inverse du nord, au centre comme au sud, on regrette que la biologie ne soit pas enseignée en arabe standard :

(14) EASB : *La biologie en arabe standard c'est mieux / c'est dommage // je ne sais pas pourquoi ils ont choisi le français / on n'est pas habitué / ce n'est pas facile.*

(15) EACB : C'est une bonne idée d'enseigner la biologie en arabe // on aurait moins de difficultés // personnellement je suis d'accord // en plus je compte travailler à Djelfa.

Le sentiment d'insuffisance linguistique serait parmi les raisons qui poussent ces étudiants à préférer l'arabe standard au français comme langue d'enseignement. Le contact à cette langue, avant la scolarisation via l'école coranique, est indispensable pour les habitants de ces régions (Seddiki, 2014). Cela pourrait expliquer leur penchant pour cette langue. Dans l'extrait 2 se dessine une représentation liée à l'ancrage du français qui stipule qu'il serait plus présent au nord qu'au sud.

3.4. Le français

À travers notre analyse, nous avons constaté que le français n'est pas une langue rejetée mais plutôt suscite la crainte chez certains enquêtés.

3.4.1. Une langue voulue mais inexistante dans le sud par opposition au nord

Les étudiants du sud affirment la quasi-inexistence de la langue française dans leur environnement, d'où ce sentiment de souffrance et de faiblesse :

(16) EBSB : On souffre un peu du français / et surtout dans tout le sud. // le français n'est pas présent chez nous / c'est la réalité / on ne communique pas avec.

Le recours au verbe *souffrir* conjugué à la 1^{ère} personne du pluriel (« on souffre »), montre qu'il s'agit d'un malaise pour les gens du sud notamment pour les étudiants qui sont amenés à étudier en français à l'université. Cette « sécheresse linguistique » qui touche cette zone n'est pas la conséquence du refus de cette langue puisque nous y avons relevé des sentiments positifs. Ainsi, l'étudiant berbère de biologie déclare faire des efforts pour apprendre le français :

(17) EBSB : Quand je suis seule / j'essaye de parler en français / de construire des phrases.

3.4.2. Le centre, un milieu défavorisant à l'apprentissage du français

L'étudiant arabe du centre inscrit en SIC affirme que les conditions liées au milieu n'y sont pas favorables pour étudier en français :

(18) EACJ : Il n'y a aucun quotidien francophone ici / même pour acheter un journal en français c'est délicat / on en trouve rarement dans les kiosques

3.4.3. Une langue pratiquée au sud dans des milieux clos

Au sud, il semble difficile de parler français à l'extérieur. Ceux qui n'ont pas fait d'études concevraient mal l'usage du français. Parler français dans cette région serait mal vu :

(19) EBSB : Les universitaires/ ils parlent français quand ils sont ensemble / mais tu ne peux pas parler français avec n'importe qui/ maintenant que j'étudie à l'université il y a des mots que je connais en français / mais j'évite au maximum de parler français avec n'importe qui.

Cette attitude envers cette langue est liée selon Lüdi et Py à la socialisation (2003) qui détermine la conduite à adopter face à des objets sociaux.

3.4.4. La langue des Sciences et de l'avenir

Tous nos enquêtés parlent du français de manière positive. On le considère comme la langue « des Sciences » et de « l'avenir » :

(20) EANB : C'est la langue des Sciences / je ne peux pas imaginer la biologie dans une autre langue / l'anglais peut-être mais l'arabe non.

(21) EACB : Pour ceux qui veulent travailler ailleurs / c'est important de maîtriser le français.

3.4.5. La langue souhaitée pour l'enseignement du SIC au nord

L'étudiant arabe du nord exprime son regret de ne pas avoir le français comme langue de transmission des savoirs :

(22) EANJ : Oui / oui / dommage que les SIC ne soient pas en français / surtout pour ceux qui veulent travailler dans un journal francophone / comme moi.

4. Discussion des résultats en guise de conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les représentations élaborées sur les langues d'enseignement sont mitigées. La darija, la langue de communication d'une grande partie des Algériens, n'est pas acceptée comme langue d'enseignement par nos enquêtés. Cependant, l'ancien Ministre de l'éducation Mme Benghebrit propose en 2015 d'introduire la darija dans l'école afin d'amener les nouveaux écoliers petit à petit vers l'arabe standard. Cela a provoqué la colère des conservateurs islamistes et les médias arabophones qui ont déclaré une guerre contre cette décision. Pour eux, il n'est pas question de toucher à la langue sacrée. Pour ce qui est de l'arabe standard, au centre

comme au sud, il est inconcevable de changer cette langue contre le français, même les étudiants de biologie pensent qu'il serait mieux de l'avoir comme langue d'enseignement à l'université. La raison n'est pas liée à des représentations négatives mais à des difficultés linguistiques. Pour le tamazight qui représente une langue minoritaire, nous avons recueilli des propos qui ne sont pas les mêmes exprimés sur la darija. Tous les étudiants acceptent qu'il soit introduit à l'école. Peut-être s'agit-il du fait qu'il soit reconnu, depuis, peu comme langue officielle. Notons que l'introduction progressive du tamazight a commencé en 1995 dans le cycle secondaire dans 16 wilayas. À l'heure actuelle, seules quelques régions berbérophones ont introduit le tamazight au cycle primaire. Cependant, selon les dires des enquêtés, le tamazight ne peut être la langue d'enseignement pour les filières scientifiques et techniques. Ce rejet, a certainement un lien avec la production et la circulation des connaissances qui ne se font pas dans cette langue. Aujourd'hui, un autre débat linguistique s'est ouvert. Pour des raisons idéologiques, le nouveau Ministre de l'enseignement supérieure Tayeb Bouzid⁸ propose de remplacer l'anglais par le français jugé inutile. En somme, pour une réussite universitaire et scolaire, au lieu d'imposer la langue d'enseignement, nous pensons qu'il serait plus juste de prendre en considération le milieu sociolinguistique de l'élève /l'étudiant et pourquoi pas de favoriser une éducation bilingue à partir du primaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ali-Bencherif, Z. & Mahieddine, A. (2016). Représentations des langues en contexte plurilingue algérien, *Circula*, 3, 163-196. (d.c. 16/06/2019). DOI: <https://doi.org/10.17118/11143/9691>
- Candelier, M. & Hetmann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abondant : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- Chemerk, F., (2018). *La mobilisation du parler populaire dans la presse francophone algérienne. : Repérage et analyse des stratégies des acteurs médiatiques à partir de la couverture du match Égypte-Algérie de novembre*, (Thèse de doctorat, Université Alpes 2, France).
- Lüdi G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang. DOI : <http://doi.org/10.1017/S0959269503271192>
- Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques, *La linguistique* 26(2). 77-86
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues, *Journal of Language Contact – Thema* 1. 93-100. DOI : <https://doi.org/10.1163/000000007792548369>

⁸ Ministre de l'enseignement supérieur du 1^{er} avril 2019 au 2 janvier 2020.

- Seddiki, Z. (2014). *Langues en présence dans la vie des étudiants algériens : Étude comparative entre Ouargla et Blida*. (Thèse de doctorat, Université Blida 2, Algérie).
- Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie: coexistence et concurrence des langues, *L'Année Du Maghreb* I, 207-218. DOI : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

Subjectivation dans l'apprentissage en didactique du français langue seconde au Sénégal

Ousseynou THIAM
Université Cheikh Anta Diop De Dakar
ousseynou5.thiam@ucad.edu.sn

Résumé

La présente contribution se propose de questionner la place de la subjectivation dans l'apprentissage de la langue, Les multiples dimensions psychosociale, psycholinguistique et socioculturelle de la subjectivation, propre à l'apprenant, amènent à envisager l'appropriation du français dans un contexte jugé complexe au sens d'Edgar Morin (1997, 2005). Complexe parce que le contexte est multilingue et multiculturel. Alors qu'est-ce qu'apprendre une langue par un non-natif? Que fait-on de ses propres représentations, outils et approches? Les compétences linguistiques, culturelles, communicatives et méthodologiques attendues de l'acquisition de la langue peuvent-elles occulter l'environnement d'apprentissage ?

Mots-clés : apprentissage ; subjectivation ; français langue seconde.

Resumen

Esta ponencia se propone cuestionar el lugar de la subjetivación en el aprendizaje de la lengua. Las múltiples dimensiones psicosociales, psicolingüísticas y socioculturales de la subjetivación, propias del aprendiz, conducen a entender la apropiación del francés en un contexto que se concibe complejo, en el sentido de Edgar Morin (1997, 2005). Complejo porque el contexto es multilingüe y multicultural. Entonces, ¿qué es aprender una lengua por parte de una persona no nativa? ¿Qué ocurre con sus propias representaciones, herramientas y enfoques? Las competencias lingüísticas, culturales, comunicativas y metodológicas que promete la adquisición de la lengua, ¿pueden ocultar el entorno del aprendizaje?

Palabras clave: aprendizaje; subjetivación; francés segunda lengua.

Abstract

The present contribution proposes to question the place of subjectivation in the learning of the language The multiple psychosocial, psycholinguistic and sociocultural dimensions of the subjectivation, proper to the learner, lead to consider the appropriation of French in a context considered complex in the sense of Edgar Morin (1997, 2005). Complex because the context is multilingual and multicultural. So what does learning a language by a non-native? What do you do with your own representations, tools and approaches? Can the linguistic, cultural, communicative and methodological skills expected from the acquisition of language obscure the learning environment?

Keywords: Learning; subjectivation; French as a second language.

1. Introduction

L'introduction des langues nationales dans le système scolaire fait passer l'école du monolinguisme au multilinguisme avec des limites institutionnelles, didactiques et pédagogiques. Les implications didactiques relèvent qu'il n'est plus question d'envisager la langue et le contenu d'apprentissage comme relevant d'une langue maternelle ou étrangère. Moussa Daff (1998) pensait à un « aménagement linguistique » pour que la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal pût se réaliser au bénéfice de l'apprentissage. Ainsi décrit, le rapport à la langue française est aussi un rapport à la norme. Alors la place de la subjectivation se pose avec pertinence en apprentissage. Notons que dans une approche cloisonnée, c'est-à-dire d'apprentissage du français sans qu'aucune place ne soit laissée à une autre, il y a une tendance à la norme du bon usage : idéalisation du français et prestige. Il faut remarquer aussi qu'avec l'évolution des besoins, la mondialisation et paradoxalement l'effet de repli qui va avec, l'apprentissage tend à l'ouverture à partir de l'intérieur. Cette ouverture rime avec l'introduction de mots, de phrases, de discours et de cultures réservés à l'espace social ou personnel.

2. Comprendre les concepts et théories mobilisés

De la revue de la littérature sur le français langue seconde (FLS), il importe de retenir quatre caractéristiques intrinsèques : officielle, langue non native, complément à la construction de l'identité de l'apprenant, francophonisation (possibilité de bi-plurilinguisme). En conséquence dans son apprentissage, le FLS ne peut que se déployer au sein d'un écosystème ouvert où les éléments consubstantiels à la langue apprise s'enrichissent d'apports exogènes propres aux langues du contexte. Ce qui fait que l'apprentissage du français passe par l'étape de « l'interlangue : la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré » (Cuq & Gruca 2008 : 116). En ce sens, l'apprentissage du FLS s'effectue en posant les questions de normes, des marques de langue locales, d'aspects culturels lisibles par le processus de subjectivation.

« Qu'est-ce que la subjectivation ? ». Michelle Bertrand note que « la question du sujet est importante, parce qu'elle n'est pas seulement une question de théorie, mais qu'elle concerne aussi la conception de l'analyse et ses implications pratiques » (2005). Citant Serge Lesourd (2006), Annick Hubert-Barthélémy (2010) souligne que « la subjectivation est un parcours qui intègre les particularités de la construction de la subjectivité ». Une grande marge est laissée à l'apprenant de marquer son apprentissage par des apports qui lui sont propres. Il faut accepter que ces apports soient positifs dès

que le processus de subjectivation se joue fondamentalement dans l'interaction et la coproduction. Et Carla Schelle de préciser qu' « au regard des processus de subjectivation liés à l'école, il convient à mon avis d'accorder une plus grande attention à cette réciprocité entre le traitement des élèves et la constitution de l'objet » (2019 : 26).

Dans le même sillage, la théorie de la convergence des didactiques décrit le processus par lequel un apprenant assimile des savoirs scolaires, mobilisant en même temps acquis et ressources endogènes afin d'intégrer une communauté linguistique et culturelle distincte (Thiam, 2018 : 125). Inspirée des travaux d'Ives Chevallard (transposition didactique) d'Alain Mercier (biographie didactique) de Murielle Molinié (didactique langagière) et de Jean-Pierre Cuq et de Fatima Davin-Chnane (français langue étrangère, langue seconde, didactique comparée), cette théorie éclaire les différents savoirs, en jeu en apprentissage des langues, comme solidaires, inclusifs et positifs.

3. Cadre de la méthodologie

L'Observation de classe et la confrontation des discours des enseignants et inspecteurs ont eu lieu pendant nos recherches de thèse de doctorat. L'observation de classe s'est réalisée à l'aide d'un caméscope qui a permis de filmer et de transcrire à la suite : des cours de grammaire, d'orthographe, de littérature française, de littérature africaine ; dans des Classes de 5^{ème} au collège et 1^{ère} au lycée. Pour la confrontation les enseignants et les inspecteurs se sont prononcés sur les discours de classe pour les préciser, les étayer ou les critiquer. L'analyse est pluridisciplinaire : linguistique, sociolinguistique, didactique et pédagogique. C'est-à-dire que les discours recueillis relèvent de plusieurs pratiques et de contextes de classes différentes.

4. Résultats et interprétations : apprendre le français et processus de subjectivation

4.1. Production irrégulière avec « bricolage linguistique »

Les apprenants conçoivent encore le français comme « étrangère », « la langue de la colonisation », « la langue du toubab », « la langue des français ». Ce « problème se pose quand l'élève n'a pas encore pris conscience des "normes" et des "variations" ». (Chnane-Davin (dir.), Felix, Roubeau, 2011 : 47). En fait, la norme à laquelle l'apprenant se soumet dans sa langue première ne se réalise pas de la même manière en français, langue apprise car la variation linguistique dans le cadre social n'est pas dramatiquement vécue. L'extrait ci-dessous est éloquent.

(1)

Prof : donc est-ce que l'adjectif qualificatif qualifie ici un sujet ++

Classe : non+

Prof : le sujet+ c'est la nouvelle+donc ici c'est ma tante et quelle est la fonction de ma tante ++

Élève : ***

Prof : la fonction de ma tante+ la fonction de ma tante+++

Élève : un Cod+

Prof : Pourquoi c'est un Cod +++ rend triste+ pose la question+

Élève : cette nouvelle a rendu quoi ++

Prof : a rendu triste+

Élève : à qui+

Prof : non a rendu triste qui ++ donc complément d'objet direct+ et cet adjectif qualificatif- là ne donne pas donc la propriété du sujet+ mais donne la propriété du complément d'objet

Classe : direct+

Dans cet exemple, le processus de production bouscule la norme attendue. Il importe de comprendre que l'apprenant se situe entre deux langues ou trois. « Rendu qui triste ? » appartient à la langue française. Et « rendu quoi ? », « à qui triste » est une immersion de la langue à laquelle l'apprenant s'identifie socialement. L'apprenant opère une activité de bricolage en étapes qui passe par la traduction et la grammaire avant de produire.

- Etape 1 : Réception et compréhension (Élève : ***).
- Etape 2 : Application de règle de grammaire ou réponse aveugle.
- Etape 3 : Opération d'étayage par traduction, de grammaire et de proposition (difficulté).
- Etape 4 : Conscience de la difficulté et des différences linguistiques, repositionnement linguistique.
- Etape 5 : Pas de temps pour répondre.

4.2. Production irrégulière avec «sélection linguistique aléatoire»

Dans la langue des élèves, le wolof et le sérère en l'occurrence, l'article est intégré dans le mot déterminé. Ce qui pourrait expliquer que la détermination du genre constitue un obstacle didactique jusqu'à la fin du cycle secondaire.

(2)

Prof : oui on pourra dire les feuilles+ les feuilles++

Prof : alors allez-y+

Élève : les feuilles de *la baobab*+

Prof : est-ce qu'on dit la baobab+ est-ce qu'on dit la baobab+ qu'est-ce qu'on dit + oui + on dira

Élève : les feuilles de *ce baobab*

Prof : oui on dira les feuilles de ce baobab+ mais est-ce qu'on dit la baobab +

Classe : non+

Prof : qu'est-ce qu'on dit+

Classe : le baobab+

Élève : les feuilles de *la baobab*+

Dans cette séquence, il s'agissait pour l'apprenant de trouver l'article qui détermine le substantif *baobab*. Puisque dans sa langue première cette forme de détermination n'existe pas, l'effort de production se résume visiblement à une sélection aléatoire dans un répertoire fermé (le-la). Dans un deuxième processus, l'apprenant dit « ce baobab » mais sans pour autant répéter l'erreur précédent parce du point de vue grammatical la production est correcte. Dans l'effort d'apprentissage, les apprenants n'ont pas de limite quant à la source ou la ressource pour apprendre. Dans ce cas précis, c'est dans les déterminants démonstratifs (inattendu mais correct) que l'apprenant trouve la correction à son erreur : *ce baobab* pour signifier « goui gui » en wolof (*gui* est un démonstratif ici). La réponse attendue viendra de la classe pressée de répondre à une question devenue évidente. Voici les étapes de la subjectivation :

- Etape 1 : Renforcement *alors allez-y*+
- Etape 2 : sélection aléatoire fermée *la baobab*
- Etape 3 : sélection aléatoire ouverte *ce baobab* (*goui gui* en wolof)
- Etape 4 : Ne produit plus *non*+
- Etape 5 : Apport collectif.

4.3. Production irrégulière avec mobilisation du capital linguistico-culturel anthropologique

Notre enquête nous a permis de relever des cas significatifs sur le plan linguistico-culturel. En effet il s'agit d'une représentation construite. L'exemple ci-après démontre que les

apprenants mobilisent des capitaux mixtes linguistiques et culturels dans leurs productions comme dans ces deux exemples.

(3)

Prof: ça indique une direction+très bien+il peut indiquer une+une direction très bien ++alors comment est-ce qu'on peut+aussi l'écrire+j'ai l'impression qu'on peut toujours écrire ver v-e-r mais ça ne signifie pas la direction+c'est possible hein+cette fois ci ça n'indique pas la direction +allez-y +

Élève : ver***

Prof: dites ce que vous pensez+

Élève : ver++d'insecte

Prof: ver++d'insecte++ver++d'insecte est-ce qu'il y a ver++d'insecte++qu'est-ce qu'il veut dire par-là+

Élève : ver de terre+

(4)

Prof: nous avons un indice+temporel+ qui traduit quoi ici+ oui+ hum+

Élève 1 : ça renforce+

Prof: est-ce que ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui+

Élève 1 : l'anaphore+

Prof: est-ce que nous avons l'anaphore ici+ l'anaphore c'est quoi+ oui+*P2*

Élève 7 : ça nous permet de conserver ***+

Prof: attention+ d'abord pour répondre à la question+ il y a une confusion+ l'anaphore c'est la répétition+ d'un mot+ d'un groupe de mots en début de-

L'expression « ver++d'insecte » n'a pas de sens pour qui ne connaît pas la culture de l'apprenant. Pour ce dernier l'expression est « l'antonyme » de « ver de terre ». Pour lui et sa culture le ver peut être aussi un insecte. Mais, il peut être constaté la construction de « ver d'insecte » très proche de « ver de terre ». Si nous opposons « insecte » à « terre » nous comprenons mieux ce que l'apprenant veut exprimer. « Ver d'insecte » désignerait les animaux de petite taille capable de se déplacer dans l'air et « ver de terre », les animaux de petite taille qui vivent dans et sur la terre.

Pour le second cas, le mot « anaphore » dans l'exemple est aussi intéressant pour comprendre le processus de production chez les apprenants pluriilingues. Ici il s'agit d'une superposition de phonèmes et de sens. En effet en sérère « a naff » signifie un tissu qui peut permettre de couvrir, de protéger ou de renforcer. « a naff o » signifie « c'est un

tissu ». « *a naff o* » n'est pas éloigné de « *anaphore* ». Ce rapprochement est facilité par « *ça renforce+ ça renforce quoi++ ça renforce quoi+oui* » du professeur. Sans doute, il importe de comprendre que la production des apprenants demeure l'expression de leur imaginaire linguistique et (inter)culturel.

Ces exemples montrent que la subjectivation est un processus qui permet d'explorer l'apprentissage implicite et le fonds y relatif (capital linguistique et culturel). Elle montre aussi tout l'effort que l'apprenant déploie qu'il ne faut pas réduire à une simple faute. Pour terminer que retenir après examen de ces cas sinon que la prise en charge du bi-plurilinguisme est une voie idéale pour l'apprentissage du FLS. Elle accepte l'apprenant comme non natif de la langue mais linguistiquement riche déjà par la maîtrise d'une ou de plusieurs langues.

4.4. Problème de la subjectivation dans l'apprentissage de la langue

Nous avons affaire à des apprenants plurilingues et pluriculturels. L'absence de ces manifestations aurait étonné. « Toute la question c'est de savoir est-ce que la langue maternelle est prise en compte ou est totalement ignorée++ » (Inspecteur 1 - Insp1). La difficulté à entrer dans la norme pour ce public s'explique par la présence de plusieurs langues. Selon les familles, les zones, la religion... « leur langue maternelle c'est le sérère+ et là aussi ça crée des blocages+ il y a des lettres qui sont + qui sont mal prononcées+ c'est parce que certainement dans leurs langues +ils le prononcent autrement+ » (Inspecteur 2 - Insp2). Il faut comprendre par-là, que du point de vue linguistique et culturel, les apprenants font interagir plusieurs langues-cultures dans leur apprentissage de manière raisonnée ou non. Ainsi il y a des « incidences linguistiques parce que+ d'abord ici par exemple si on prend l'exemple du lycée+ de notre lycée+ ils sont des sérères + il y a la langue sérère+ la langue wolof et après vient la langue française... pourquoi maintenant+ parce que déjà pour parler le wolof ils ont l'accent sérère+ pour parler français ils ont forcément l'accent sérère et l'accent wolof+ donc forcément ça va se répercuter sur leur manière de parler la langue+ c'est normal de ce côté-là+ » (Insp1).

La dimension culturelle est convoquée par les enquêtés par l'évocation des littératures apprises pour cette communautés d'apprentissage : « je pense que d'abord la littérature africaine qui leur est + comment dirai-je++ qui leur appartient+ ils sont profondément ancrés dans cette littérature+ raison pour laquelle ils sont très à l'aise+ par rapport à la littérature française qui émane d'une culture étrangère+ par exemple+ »

(Insp1). Dans le programme d'enseignement du français au lycée, jusqu'à 2010, il y avait plus d'œuvres référées à la littérature française que celles attachées à la littérature africaine. Ne faut-il pas une littérature sénégalaise et une littérature francophone ?

4.5. Perspectives linguistiques, culturelles et pédagogiques

Pour faire de la subjectivation, un emploi bénéfique à l'apprentissage, l'enquête a permis de trouver quelques pistes de réflexions. Le tableau ci-dessous en rend compte.

Prise en charge des « substrats » linguistiques et culturel des apprenants	« je veux simplement dire qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+ culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance de la réalité du point de départ fait que il y a des erreurs+ des maladresses+ des confusions ou des retards dans les acquisitions++ mais c'est le fait des ignorances de la réalité de l'enfant et ça c'est je pense une non prise en compte de la situation telle que l'enfant la vit++ » (Insp1).
Acceptation les normes et détermination des seuils d'acceptabilité	« ça dépend de ce que l'on veut++ on parle français ou on ne parle pas français++ on ne peut pas aller vers des babels {approx} et donc vers des formes de créoles de pidgin qu'on a observé dans certains pays++ dans une langue+ il y a des normes et des seuils d'acceptabilité qu'il faut++ il y a certes des variabilités+ des tons+ des intonations qui peuvent être spécifiques mais il y un encouragement à faire de parler un français standard c'est-à-dire compréhensible dans la francophonie++ ah sinon chacun cultive son français » (Insp3).
Soutien du bi-plurilinguisme additif	« ++ je parlais tantôt au début de l'entretien de bilinguisme additive++ si on veut qu'un enfant soit efficace dans l'acquisition d'une langue cible+ il faut qu'on prenne en compte la langue de départ que ça soit la langue maternelle ou en tout cas la langue où il trouve ses valeurs++ si cela n'est pas pris en compte+ on atteindra difficilement ce que l'on veut faire c'est comme si on gommait ce sur quoi s'est construit+ » (Insp2).
Mise en œuvre de l'approche contrastive	« + il va de soi que l'approche contrastive devra être +donc introduite à la formation initiale++ à tout le moins+ il faudrait donc intégrer des éléments d'apprentissage des langues maternelles++ » (Insp1).
Formation des enseignants	« maintenant ce qu'il faut c'est quoi + c'est la formation des enseignants à la maîtrise de la culture africaine+ nous maîtrisons beaucoup plus en tant qu'enseignant la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème + » (Insp2).

Tableau 1. Pistes et réflexions sur la subjectivation en didactique des langues .

5. Conclusion

Au regard des processus de subjectivation liés à l'apprentissage du français, il convient d'accorder une plus grande attention l'action métacognitive et métalinguistique des élèves capable d'apprendre à penser, appréhender, exprimer le monde à partir de ressources langagières et culturelles endogènes pour accepter que la langue française soit la leur. Pour ce faire, il y a un intérêt à ne pas cloisonner le cadre social (ouvert) et celui l'école déjà fermé pour la simple raison que le français est une langue « étrangère ». La formation des enseignants de français est ainsi interpellée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. DOI : <https://doi.org/10.3917/lcp.096.0024>
- Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France : Le cas de la discipline "français" enseignée au collège*. Thèse de Doctorat, Aix-Marseille 1.
- Chnane-Davin, F., Félix C. & Roubaud M-N. (dirs.) (2012). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Daff, M. (1998). L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal. *DiversCité Langues*, vol. III. Récupéré de <http://www.quebec.ca/diverscite>
- Hubert-Barthélémy, A., (2010). « L'Atelier-Classe » : le processus de subjectivation peut-il être suscité chez les enfants autistes par les apprentissages ? *Cahiers de PréAut*, 7(1), 11-32. DOI : <https://doi.org/10.3917/capre.007.0011>
- Lesourd, S., (2006). *Comment taire le sujet ?* Ramonville : Saint-Agne, Erès. DOI : <https://doi.org/10.3917/eres.lesou.2006.01>
- Morin, E., (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF (réédition, Paris, Le Seuil, 2005).
- Schelle, C. (2019). La Constitution de l'objet en classe – recherche casuistique dans la formation des enseignants en Allemagne, au Sénégal et en France. In Rabiazamaholy, H. T. & Thiam, O. (2019). *Formation des enseignants dans un monde en mutation, transition entre cycles, gestion des crises et adaptation culturelle : actes du colloque international tenu du 07 au 09 avril 2016 à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*, (15-29). Paris : L'Harmatan.
- Thiam, O. & Chnane-Davin F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16 (1), 117-137.
- Thiam, O. (2018). Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal. In Chnane-Davin, F., Lallement, F. & Spaëth, V. (coords.). *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies*. Recherches et Applications, 64, 120-135.