

Le français à l'université

22^e ANNÉE, 2017

VERSION ABRÉGÉE : LES NUMÉROS COMPLETS SONT EN LIGNE SUR LE SITE BULLETTIN.AUF.ORG

RESSOURCES

- 2 Documenter la variation régionale du français – présentation de quelques plateformes dédiées à la production participative (*crowdsourcing*)
MATHIEU AVANZI
- 4 Dispositif de formation à distance FAD-FLE
VÉRONIQUE GIRARD

SOUS LA LOUPE

- 6 L'approche intercompréhension expliquée en 24 points
FRANZ-JOSEPH MEISSNER
- 10 Miriadi ou l'intercompréhension « branchée »
MADDALENA DE CARLO et SANDRA GARBARINO
- 13 Compte-rendu d'expérience : l'intercompréhension en classe de langues, c'est bien possible !
DOINA SPIȚĂ
- 16 Réflexions sur la malgachisation
DOMINIQUE TIANA RAZAFINDRATSIMBA
- 18 La malgachisation, une expérience malheureuse pour Madagascar
VOLOLONA RANDRIAMAROTSIMBA
- 20 Une expérience nouvelle : l'introduction de la langue maternelle dans un contexte plurilingue
NITA RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL
- 22 Le français des jeunes : est-il vraiment exclu de la classe de langue ?
SOUHEILA HEDID
- 26 La pratique du français en milieu étudiant plurilingue
WAFI BEDJAOU
- 28 Éléments pour une caractérisation du français des jeunes en Côte d'Ivoire
ALAIN LAURENT ABIA ABOA
- 31 L'environnement professionnel et la formation médicale au Laos : une situation de plurilinguisme
SOULISACK LUANGLAD
- 33 Plurilinguismes de Thaïlande
JEAN PACQUEMENT
- 35 Connaître une langue, apprendre d'autres langues
PHAN NGUYỄN THÁI PHONG et NGUYỄN THỊ TỰƠI

LIRE EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES

- 37 9 notes de lecture
COLETTE NOYAU, KRSTANKA BOZHINOVA, PHILIPPE BLANCHET, JAMES ARCHIBALD, ABDELKRIM BOUFARRA, ANCA GĂȚĂ, VICTOR MONTOYA, KAREN FERREIRA-MEYERS ET NDËYE MATY PAYE



ÉDITORIAL



La version imprimée du bulletin *Le français à l'université* fait peau neuve. Dans ce numéro annuel, nous vous proposons une sélection d'articles et de notes de lecture tirés des 4 derniers numéros en ligne (www.bulletin.auf.org).

La rubrique « Sous la loupe » reprend des articles sur les thèmes de l'intercompréhension (numéro 3, 2016), du français dans l'Océan Indien (numéro 4, 2016), du français des jeunes (numéro 1, 2017) et du plurilinguisme et de la didactique des langues en Asie du Sud-Est (numéro 2, 2017).

Les auteurs montrent comment fonctionne l'approche intercompréhensive (Meissner) et de quelle manière l'insérer en contexte universitaire, notamment (Spiță). Ils s'intéressent également au portail Miriadi (<https://www.miriadi.net/>), destiné à la constitution d'un réseau de formateurs à l'intercompréhension en ligne et à la mise en place de formations à distance à l'intercompréhension, en interaction avec des locuteurs de différentes langues de la même famille (De Carlo et Garbarino).



Documenter la variation régionale du français – présentation de quelques plateformes dédiées à la production participative (*crowdsourcing*)

MATHIEU AVANZI

FNRS & VALIBEL, Université catholique de Louvain (Belgique)

La méthode dite du *crowdsourcing*, soit littéralement « approvisionnement par la foule » ou « production participative »¹, s'est développée avec l'avènement du Web 2.0. Dans le domaine des sciences du langage (Cook *et al.*, 2013), elle tend à prendre de plus en plus d'ampleur. Récemment, plusieurs projets exploitant cette méthode ont été initiés par des linguistes désireux de documenter sous un jour nouveau la variation régionale de langues de plus ou moins grande diffusion². Dans cet article, nous présentons quelques-unes des plateformes dédiées au français. Nous espérons ainsi qu'elles pourront être exploitées par les enseignants en vue de sensibiliser les étudiants à la variation du français dans l'espace.

CARTOPHO

La plateforme Cartopho (<https://cartopho.limsi.fr/>) a été construite à partir des données d'un sondage initié en octobre 2014, et dont les principaux résultats ont été publiés dans Boula-de-Mareüil *et al.* (2016). En pratique, les internautes devaient écouter une série de mots prononcés de deux manières différentes, et indiquer pour chacun des items entendus laquelle des deux prononciations était la plus proche de la leur. L'enquête avait pour but de tester la vitalité des oppositions phonologiques des voyelles intermédiaires (qui prononce le mot *épais* avec une voyelle ouverte [ɛ] et qui le prononce avec une voyelle fermée [e]; qui prononce le mot *chose* avec une voyelle fermée [o] et qui le prononce avec une voyelle ouverte [ɔ]; qui prononce le mot *jeune* avec une voyelle fermée [ø] et qui le prononce avec une voyelle ouverte [œ], etc.), mais aussi la prononciation de certaines consonnes finales (qui prononce les mots *vingt* ou *encens* avec une consonne finale audible). L'utilisateur peut générer dynamiquement des cartes donnant à voir l'extension de telle ou telle prononciation pour un ou plusieurs des 70 mots que contenait l'enquête, selon le département ou la région d'origine ou de vie actuelle des informateurs.

FRANÇAIS DE NOS RÉGIONS

C'est sous l'étiquette « Français de nos régions » que plusieurs linguistes (affiliés à diverses universités situées en France, en Suisse et au Royaume-Uni) ont mis au point en juin 2015 une première série de sondages destinés à étudier la vitalité et l'aire d'extension de certains régionalismes du français parlé en Europe. Les questionnaires portaient sur le lexique (les dénominations du *pain au chocolat*, de la *serpillière*, etc.), la morphosyntaxe (l'alternance entre régime direct et indirect : *lui/l'aider*, *lui/l'empêcher*, *lui/le gratter*, etc.; les modes et temps verbaux : passé surcomposé [p. ex. : *il a eu fumé*], futur proche formé avec l'auxiliaire *vouloir* [p. ex. : *il veut pleuvoir*], etc.; l'ordre des mots, p. ex. : *j'ai personne vu*; *donne-moi-le*, etc.) et la prononciation (timbre et quantité des voyelles : *piquet* vs *piquait*; *ami* vs *amie*, etc.; consonnes finales : *moins*, *district*, *stand*, etc.), voir Avanzi *et al.* (2016) pour une présentation générale. Depuis, plusieurs autres séries d'enquêtes ont été lancées, s'étendant sous l'impulsion d'André Thibault (Université de Paris-Sorbonne) au français parlé dans les Antilles et en Amérique du Nord.

Participez aux enquêtes ! Sur le web Projets associés À propos

FRANÇAIS DE NOS RÉGIONS

Quel français régional parlez-vous ?

Le français de nos régions vous intéresse ? Vous avez 10 minutes devant vous, et vous voulez nous aider à mieux comprendre comment voyager, survivre ou disparaître les mots et les prononciations du français de nos régions ? Alors cliquez sur l'un des liens suivants, et amusez-vous bien !

Vous êtes originaires d'Europe ?

[Les mots et les expressions de nos régions \(Belgique, France et Suisse\)](#)

[Les accents du français en Europe](#)

[Les accents du français de Suisse romande](#)

Vous venez de la francophonie outre-atlantique ?

Une enquête a été conçue pour les participants originaires de ces régions :

[Le français parlé en Amérique du Nord](#)

[Le français parlé dans les Antilles](#)

Partager : [Twitter](#) [Facebook](#) [Google+](#)

pneu ou peneu ?

Suite au buzz généré par les cartes de notre précédent billet (la revue de presse, c'est par ici), nous avons trouvé des centaines de commentaires sur les réseaux sociaux d'internautes demandant ce qu'il en était de la prononciation du mot 'pneu'. La semaine dernière, nous avons donc mis en place un nouveau sondage concernant une question relative à cette particularité de prononciation (parmi d'autres phénomènes régionaux).



Les premiers résultats nous montrent qu'apparemment, la prononciation en deux syllabes « pe-neu » est typique du Sud-Est de l'hexagone, mais qu'elle est inconnue dans le pays de la chocolaterie (!). Pour l'aire septentrionale de la France, c'était prévisible : on sait que les francophones de cette partie de l'hexagone sont de grands amateurs de e muets.

Ces mots qui ne se prononcent pas de la même façon d'un bout à l'autre de la France

C'est bientôt le début des grandes vacances pour la plupart d'entre nous. Si vous avez la chance de partir (bon) de chez vous, il est fort probable que vous vous retrouviez en face de francophones qui ne prononcent pas tout à fait certains mots de la même façon que vous... Ne vous étonnez donc pas si on vous regarde comme une bête curieuse quand vous ouvrez la bouche !



"mouéé, comment la sais que je suis leuiste???"

Dans ce nouveau billet, nous vous proposons une dizaine de cartes qui vous aident à vous souvenir d'adapter votre prononciation pour parler de la même façon que les locaux. NB : la Suisse et la Belgique ne sont pas représentées sur ces cartes (nous leur consacrerons un billet à part).

1 Sagot *et al.* (2011) ont proposé pour leur part le terme de « myriadisation ».

2 Pour les langues de grande diffusion comme l'anglais et l'allemand, voir notamment Leemann *et al.* (2016); pour les dialectes alpins, voir le projet Verba Alpina <https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de/fr/>

Les résultats de ces différentes enquêtes, auxquelles ont pris part des dizaines de milliers de francophones, sont diffusés sous forme de billets sur le blogue éponyme, accessible à l'adresse <https://francaisdenosregions.com/>. À ce jour, plus d'une vingtaine de billets ont déjà été publiés : ils portent sur un concept (le « repas de midi », le « crayon à papier », le « téléphone mobile », la « chaussure de sport », etc.) ou une zone géographique (le Grand Ouest, le Nord de la France, etc.). Ils comportent essentiellement des cartes thématiques commentées, assorties de renvois externes (illustrations, ressources dictionnaires et encyclopédiques, lien vers d'autres cartes d'atlas, etc.) : ils constituent de fait de précieuses ressources pour mieux comprendre comment le français que l'on parle dans telle ou telle région de la francophonie se distingue ou au contraire se rapproche du français que l'on parle dans telle ou telle autre région³.

DONNEZ VOTRE FRANÇAIS À LA SCIENCE



La plateforme *Donnez votre français à la science* (<http://donnezvotrefrancais.fr/>) coordonnée par Julie Glikman (LILPA, université de Strasbourg) et hébergée par l'Equipe Ortolang a été créée par des linguistes ayant participé aux deux précédents projets, dans le cadre d'un appel lancé en juin 2016 par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Ouverte au public en mai 2017, elle a pour ambition de servir de point d'entrée en vue de la création de sondages similaires à ceux qui ont permis d'alimenter le site *Cartopho* (<https://cartopho.limsi.fr/>) et le blogue *Français de nos régions* (<https://francaisdenosregions.com/>). Encore à l'état de prototype, elle abrite des applications à vocation ludique (application « Localisez-moi », où l'internaute répond à plusieurs questions et se voit attribuer à cette issue une localisation; application « Quiz des expressions de nos régions », qui permet à l'internaute de tester ses connaissances autour du français régional). Sous peu, elle devrait accueillir un volet enregistrement de la voix (les internautes pourront enregistrer leur propre voix dans le cadre de tâches comme la description d'images ou de scripts, la lecture de listes de mots ou de textes, etc.; ils pourront également entendre les enregistrements réalisés par d'autres).

TOUR DE SUISSE : TON ACCENT

La plateforme *Tour de Suisse : ton accent* (<https://www.tonaccent.ch/tour-de-suisse/fr>) constitue le résultat d'un projet dirigé par Marianne Hundt, Martin Volk et Mathieu Avanzi, tous trois membres du Centre de Linguistique de l'université de Zurich⁴. Elle a été ouverte au public en avril 2017. La plateforme offre aux utilisateurs la possibilité d'écouter des extraits sonores et d'identifier en cliquant sur une carte l'origine du locuteur ayant prononcé l'extrait entendu. L'utilisateur peut participer à plusieurs rounds (en moyenne 10 extraits sonores par round), et ensuite partager son score sur les réseaux sociaux. Compte tenu du fait que le jeu concerne uniquement le français de Suisse, il n'intéressera que les utilisateurs ayant une bonne connaissance de ce pays et de sa géographie⁵.

LE MOT DE LA FIN

Le matériel (textes, cartes, applications) que contiennent les plateformes peut être repris et exploité librement par toute personne intéressée. Chacun est également invité à contribuer en participant aux enquêtes ou en prenant part aux applications ludiques, voire en laissant des commentaires (les liens pour ce faire sont indiqués clairement sur les sites Web présentés).



BIBLIOGRAPHIE

Avanzi, M., C. Barbet, J. Gikman et J. Peuvergne, (2016), « Présentation d'une enquête pour l'étude des régionalismes du français », in *Actes du 5^e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Tours. En ligne : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_03001.pdf

Boula de Mareuil, P., J.-P. Goldman, A. Riiliard, Y. Scherrer et F. Vernier, (2016), « Cartopho : un site web de cartographie de variantes de prononciation en français », in *Actes des 31^{èmes} Journées d'Études sur la Parole*, p. 119–127. En ligne : <https://jep-taln2016.limsi.fr/actes/Actes%20JTR-2016/Papers/J28.pdf>

Cook, M., J. Barker M. L. Lecumberri, (2013), « Crowdsourcing in Speech Perception », in *Crowdsourcing for Speech Processing: Applications to Data Collection, Transcription and Assessment*, ed. by M. Eskénazi, G.-A. Levow, H. Meng, G. Parent, D. Suendermann, p. 137-172, Hoboken, John Wiley & Sons, Ltd.

Leemann, A., M.-J. Kolly, R. Purves, D. Britain E. Glaser, (2016), « Crowdsourcing language change with smartphone applications ». *PLoS ONE*, 11/1. En ligne : www.journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0143060

Sagot B., K. Fort, G. Adda, J. Mariani et B. Lang, (2011), « Un turc mécanique pour les ressources linguistiques : critique de la myriadisation du travail parcellisé », in *Actes de Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Montpellier, France. En ligne : <https://hal.inria.fr/inria-00617067/document>

3 L'Afrique et l'Océan indien ne sont pas encore pris en compte dans les enquêtes.

4 Subside Agora (CRAGP1_164811) octroyé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique.

5 Signalons également, à toutes fins utiles, que la plateforme connaît un versant similaire pour les dialectes suisses alémaniques : <https://www.dindialect.ch/tour-de-suisse/de>

Dispositif de formation à distance FAD-FLE

VÉRONIQUE GIRARD

Organisation internationale de la Francophonie

GENÈSE

Depuis près de 24 ans, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et son Centre régional francophone pour l'Asie-Pacifique (CREFAP) soutiennent l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère dans les États francophones concernés (Cambodge, Laos, Vietnam, Vanuatu comme États membres, et Thaïlande comme État observateur), dans le cadre de leurs politiques nationales de l'Éducation respectives.



Le CREFAP a largement contribué à fertiliser le terreau de la Francophonie en Asie et a su progressivement adapter son action à l'évolution du contexte régional et mondial.

Dans le cadre de la préparation de la programmation quadriennale 2015-2018, la direction Langue française, culture et diversités (DLFCD) de l'OIF a entrepris une démarche qualité afin de dresser un diagnostic général de la situation du CREFAP. Ce travail a permis de poser des constats et de faire émerger des besoins par rapport au contexte. Une méthodologie d'enseignement du français relativement traditionnelle, l'absence d'outils de formation innovants et de qualité, le tout dans des pays sans environnement francophone, font que la maîtrise de la compétence orale en français présente souvent un défi pour les apprenants de la région. Une étude de faisabilité menée au Cambodge, au Laos et au Vietnam a confirmé qu'il était envisageable d'améliorer la qualité des apprentissages par l'entremise de technologies appropriées. Il a ainsi été décidé de mettre en place un outil contextualisé d'autoformation à distance présentant un ensemble de ressources en ligne destiné au renforcement de la compétence orale de locuteurs d'un niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Pensés, à l'origine, pour la région Asie-Pacifique, ces modules conviennent pour tout locuteur francophone souhaitant améliorer sa compétence orale. C'est pourquoi ils sont ouverts à toute la communauté francophone.

CONCEPTION DES MODULES

Le projet, entièrement financé par l'OIF, a été coordonné par la DLFCD et le CREFAP. Un partenariat a été établi avec France 24 et RFI, qui ont mis à disposition des documents authentiques pour élaborer les modules. C'est une façon de découvrir le français tel qu'il est utilisé au quotidien dans les médias.

L'OIF a sélectionné une équipe vietnamienne de spécialistes du français langue étrangère (FLE) et TICE, composée de trois universitaires et d'un professeur de lycée, pour assurer la conception de ce dispositif intitulé FAD-FLE (formation à distance – français langue étrangère). Un expert français est venu en appui pour l'élaboration du cahier des charges. La première phase du projet a débuté en 2016, la seconde phase du projet est en cours.

Les experts ont étudié tous les aspects technopédagogiques et proposé d'utiliser la plateforme d'apprentissage sous licence libre Moodle 3.0. Le site est compatible avec les téléphones portables et les tablettes. Les contenus sont également conçus sous licence libre, répondant ainsi aux principes d'une Francophonie engagée au service de la diversité culturelle et linguistique qui promeut, entre autres, la construction des savoirs et le partage des connaissances à travers la diffusion de ressources éducatives libres en ligne.

Une phase d'expérimentation auprès d'une centaine d'individus a été intégrée dans le processus pour tester la structuration pédagogique, les contenus, l'ergonomie du site, etc.

Chaque module offre 20 heures de formation articulées autour de différents types d'activités selon une progression pédagogique qui doit amener les apprenants vers le niveau B2. Des exercices d'autoévaluation sont prévus à chaque étape, le but étant de proposer un produit final qui ne nécessitera pas la mise en place de tutorat, dispositif trop lourd à gérer. Un guide d'utilisation (tutoriel) est proposé sur la page d'accueil pour faciliter la navigation sur la plateforme. Il est nécessaire de s'inscrire en ligne pour accéder à cet outil **libre et gratuit**.

Les modules sont au nombre de quatre :

1. Correction phonétique
2. Compréhension orale
3. Prosodie
4. Compréhension écrite

Les modules 1 et 2 ont été développés lors de la première phase et sont accessibles via le site Web <http://fad-fle.net>. Les modules 3 et 4 sont en cours d'élaboration. Une vidéo de présentation est disponible au <https://youtu.be/ZjaBUKcPwDs>



ORGANISATION DES MODULES

Chaque module propose des activités de formation en séquences dont la réalisation est flexible et indépendante. Il est ainsi possible de suivre l'ordre des séquences données, ou d'aller directement à la séquence de son choix. Cependant, une fois dans une séquence spécifique, il est préférable de suivre l'ordre des activités afin de respecter la progression qui tient compte du niveau de la difficulté et de l'exigence de la tâche. Des exercices autocorrigés sont proposés pour les tâches d'entraînement. Le test constitue une forme d'évaluation qui informe sur le niveau d'acquisition et de maîtrise du contenu en question.

Le module 1 permet d'acquérir des connaissances théoriques et offre, par à l'aide d'une série de vidéos, des techniques de correction et des exemples concrets qui permettront à l'apprenant de remédier aux erreurs de prononciation les plus courantes.

Le module 2 vise l'acquisition de compétences en compréhension orale niveaux B1 et B2 du CECRL. Il est développé autour de 5 thématiques : culture, société, politique, science, environnement. Chaque thématique est construite selon des objectifs fonctionnels particuliers et comprend 5 activités plus un test.

PERSPECTIVES

Fin 2017, l'OIF sera en mesure de proposer aux locuteurs francophones de niveau B1, de tous âges et professions, qui évoluent dans un environnement non francophone et souhaitent améliorer leur compétence orale, un outil de formation à distance, en accès libre, de 80 heures. Il appartiendra aux institutions officielles (ministères de l'Éducation, universités et départements de français qui forment les futurs enseignants, Institut de formation des maîtres, etc.) du monde francophone de juger des modalités d'intégration de cet outil dans leur système de formation initiale, continue ou à distance. Quant à la société civile, elle pourra s'approprier l'outil qui sera en ligne et bénéficier d'une auto-formation de façon parfaitement autonome.

CONCLUSION

Fad-Fle.net est un projet innovant qui démontre qu'il existe actuellement en Asie-Pacifique des jeunes experts francophones, tous formés en francophonie, en mesure de concevoir et d'élaborer (pédagogiquement et techniquement) des projets d'envergure au service de l'apprentissage du français dans la région et, plus largement, dans le monde francophone. Nous récoltons aujourd'hui le fruit des graines semées par la Francophonie et les partenaires francophones il y a presque 25 ans en Asie-Pacifique. Les efforts conjugués de l'OIF, par l'entremise du CREFAP et des directions du siège impliquées, et de tous les partenaires francophones qui se sont engagés dans le projet VALOFRASE¹ n'ont pas été vains. Ils garantissent, dans cette zone géographique, une relève francophone capable de contribuer de façon qualitative au développement de la langue française, et plus largement, de la diversité linguistique et culturelle, dans le monde.

¹ Valorisation du français en Asie du Sud-Est : MAEDI, France; Agence universitaire de la Francophonie; Ministère des relations internationales, Québec; Wallonie-Bruxelles; Organisation internationale de la Francophonie.



L'approche intercompréhensive expliquée en 24 points

FRANZ-JOSEPH MEISSNER

Université de Giessen (Allemagne)

Le texte qui suit tentera d'expliquer le fonctionnement de l'approche intercompréhensive à partir de cinq axes. Son but est de fournir une information rapide et suffisamment complète pour se faire une idée de cette approche¹.

I. QUELQUES OBSERVATIONS ANTÉPOSÉES POUR MIEUX COMPRENDRE L'INTERCOMPRÉHENSION ET L'APPROCHE INTERCOMPRÉHENSIVE

1. « L'intercompréhension, c'est la compréhension d'une langue ou d'une variété linguistique étrangère sans que celle-ci ait été acquise – ou par voie d'un apprentissage formel ou dans son milieu social naturel. » À l'origine de cette compétence, on trouve des structures linguistiques partagées par différentes langues et différents individus.

« Vouloir comprendre et se faire comprendre » sont des éléments constitutifs de l'être humain. Sans cette volonté à double face, aucune langue ne peut être acquise (y compris la langue maternelle). Ainsi, le terme désigne un phénomène tout à fait naturel. Ceci explique en grande partie que l'approche intercompréhensive doit son efficacité à une congruité entre le traitement mental naturel de données linguistiques et son guidage pédagogique.

L'intercompréhension fonctionne surtout entre langues ou variétés apparentées ou voisines (pourvu qu'elles partagent les mêmes structures). Jour après jour, nous rencontrons des exemples frappants de communication basée sur l'intercompréhension.

2. Les frontières entre langues et langues, langues et dialectes, dialectes et dialectes sont souvent floues et perméables. Aucune langue européenne n'a été/n'est exemptée de la koinè européenne. C'est surtout le latin qui – pendant plus de mille ans – a fonctionné comme un « adstrat » savant enrichissant les langues modernes en train de naître.

3. Historiquement parlant, l'intercompréhension est nettement plus ancienne que nos langues modernes, dont les normes et la divulgation sociale ne remontent qu'à quelques siècles.

4. La tradition européenne commune – antiquité, christianisme, moyen-âge, renaissance, lumières, industrialisation, « la vie moderne », etc. – a créé un réseau assez dense entre les langues et les cultures européennes, aussi au-delà des familles linguistiques. L'allemand, le polonais, le russe, le danois... connaissent de très nombreux cognats d'origine grecque, latine (antique, médiéval, moderne) ou romane. À part cette étymologie lointaine (*etimologia remota*), l'appartenance de chaque langue européenne à la république des lettres occidentale demandait régulièrement d'adapter le vocabulaire hérité aux besoins des sociétés et de la vie actuelles. Cet enrichissement embrassait toutes sortes de domaines : sciences et applications, commerce, belles lettres, éducation, et tant d'autres. Il concernait à la fois les langues savantes, héritage de l'antiquité, et les idiomes modernes. La dissémination des connaissances traditionnelles et nouvelles, véhiculées surtout par une lecture en plusieurs langues, se faisait surtout à partir des universités, villes, monastères, écoles et autres lieux d'érudition (*etimologia dotta* ou savante). *Last but not least*, le vocabulaire de provenance grecque ou latine fournit les éléments (lexèmes, morphèmes) servant de leur côté à créer des mots nouveaux (*libéralisme, oxygène*, etc.). Les experts parlent de « créations néo-latines/-grecques ». De telles compositions forment la majeure partie de nos terminologies scientifiques.

5. Comme les deux types d'étymologies – la lointaine (*remota*) et la savante (*dotta*) – l'indiquent : une compétence de lecture plurilingue doublée souvent d'une compétence intercompréhensive du type face-à-face (comme démontré ci-après) faisait partie du profil ordinaire des Européens éduqués. Sans cette compétence, aucune culture européenne n'aurait pu développer son caractère individuel tel qu'on le connaît aujourd'hui.

1 Pour davantage d'informations – articles de recherches, littérature, matériaux pédagogiques, exercices pratiques, acquisition du *Lexique fondamental du plurilinguisme roman* –, on consultera le site <http://www.eurocomdidact.eu> (à partir du 1/11/2016).

II. EXPLICATION CONCERNANT L'APPROCHE INTERCOMPRÉHENSIVE ENTRE LANGUES ROMANES ET AU-DELÀ

6. Que l'intercompréhension soit un phénomène naturel appartenant à l'expérience commune d'innombrables personnes parmi lesquelles apprenants et enseignants de langues, c'est ce que suggérait déjà le développement d'une méthode intercompréhensive. Nous trouvons les traces d'une telle méthode « avant la lettre » dans de très nombreux documents destinés à l'apprentissage des langues romanes (manuels, dictionnaires, etc.).
7. Quant aux langues cibles romanes, l'approche intercompréhensive génère en très peu de temps des compétences réceptives remarquables. Dans des situations communicatives face-à-face entre personnes de différentes langues et cultures, on rencontre une sorte de compétence de compréhension en combinaison avec un « mixage linguistique ». Chaque interlocuteur parle « sa » langue (maternelle) et est compris par son partenaire.
8. Mais attention ! Quand la proportion de bases de transfert entre les langues concernées est trop petite, la communication spontanée interlangues et l'approche intercompréhensive finissent par paraître « stressantes » et risquent de rester sans effets, le seuil critique étant à trente pour cent des éléments formant un texte (tokens). La règle veut que moins il y a de bases de transfert (= formes et fonctions partagées) entre langues-pont et langues cibles, plus un guidage pédagogique en conséquence se révèle indispensable.
9. Sur le plan linguistique et didactique, l'anglais se situe entre les familles germanique et romane. À l'égard de la construction du plurilinguisme européen et à cause de sa présence mondiale, il peut fournir un lien didactique entre différentes familles linguistiques. Ainsi, l'anglais met à disposition, lui aussi, un potentiel remarquable pour la promotion du plurilinguisme.
10. Bien sûr, l'intercompréhension ne fonctionne pas seulement entre langues romanes, mais aussi entre langues slaves et langues germaniques (ou d'autres familles linguistiques). Néanmoins, l'intercompréhension entre l'allemand et le suédois, par exemple, est moins effective qu'entre le français et l'italien. Une raison (parmi d'autres) : le suédois est moins connu que les langues romanes. Mais en Scandinavie, la communication entre Danois, Norvégiens et Suédois est très souvent du type intercompréhensif : chacun utilise sa langue maternelle et est compris par son partenaire hétéroglotte.

III. POURQUOI L'INTERCOMPRÉHENSION FONCTIONNE... ET LA RELATION AVEC L'ACQUISITION DU LANGAGE ET LA COMPÉTENCE D'APPRENDRE LES LANGUES ÉTRANGÈRES

11. Tout comme la compréhension intralangue, l'intercompréhension ne demande en principe pas de conscientisation particulière. Grâce à notre savoir linguistique et encyclopédique disponible, nous comprenons différentes variétés (plus ou moins) automatiquement. Le degré intercompréhensif dépend de nos ressources engagées, qu'elles soient linguistiques ou de volition.
12. Il va sans dire que chaque langue apprise augmente nos ressources de savoir-apprendre les langues. Les langues apprises par la voie intercompréhensive ne font pas exception à cette expérience générale.
13. Plus que l'acquisition d'une langue par voie naturelle, l'apprentissage d'une langue étrangère demande la mobilisation de ressources de volition (motivation, attention sur différents niveaux reportée au propre apprentissage). Celles-ci forment une partie essentielle de la compétence d'apprendre les langues (*Sprachlernkompetenz*).
14. L'acte intercompréhensif, soutenu par une méthode appropriée, sensibilise aux structures de plusieurs langues et aux stratégies appliquées pour activer les ressources nécessaires sans lesquelles un transfert interlangues ne peut réussir. La conscientisation se passe au moment même de l'identification d'un énoncé en langue cible, jusque-là pris pour « inconnue ».
15. Ainsi, l'approche intercompréhensive doit aussi être considérée comme une stratégie de conscientisation à l'égard des langues et de leur apprentissage.
16. « *Je sais que je ne sais rien* » est une fameuse maxime attribuée à Socrate. Elle concerne quatre catégories cognitives. Ainsi, tout savoir est ou « conscient » ou « inconscient », juste comme son corollaire, l'absence de savoir qui, lui aussi, est ou « conscient » ou « inconscient ». L'approche intercompréhensive vise à transformer le savoir inconscient de l'apprenant en savoir conscient. Faut-il se rappeler que les sciences de l'apprentissage soulignent régulièrement les avantages de la conscientisation ?
17. À l'origine de l'enseignement basé sur l'intercompréhension, on trouve – très souvent – les propres expériences des enseignants avec l'intercompréhension. Mises à part ces expériences pratiques de tous les jours, on dispose de très nombreuses études empiriques solides expliquant l'efficacité de l'approche.

18. Des apprenants familiers avec l'approche signalent presque à l'unanimité que l'efficacité de la méthode découle (a) de l'acquisition rapide de la compréhension plurilingue, (b) de la conscientisation au propre traitement mental des structures linguistiques, (c) du vécu réel de l'auto-efficacité ayant trait à cette approche.
19. La pratique de l'intercompréhension se transforme, en très peu de temps, en attitude à l'égard des langues et de leur apprentissage en général.

IV. L'APPROCHE INTERCOMPRÉHENSIVE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN GÉNÉRAL

20. Bien que l'approche intercompréhensive ait pour objet exclusivement l'acquisition rapide de compétences réceptives dans une langue cible concrète ou dans plusieurs langues, son répertoire méthodologique devrait être exploité à chaque occasion propice, même s'il vise à la promotion de compétences productives.
21. Cela concerne en particulier la «compétence d'apprendre les langues» (formation, contrôle, modification d'hypothèses; stratégies à propos de langues et du propre comportement face à leur apprentissage).

Notons aussi que réfléchir (consciemment) aux langues (et à leur apprentissage) est une stratégie appliquée déjà par de jeunes enfants. Les recherches effectuées dans ce domaine se sont révélées très prometteuses.

22. Pourquoi l'approche intercompréhensive peut-elle être utile à l'acquisition des habiletés productives de parler et d'écrire. Les deux principales raisons sont évidentes :
- Même si nos alphabets européens tentent de rendre la prononciation des mots visible et, par ce biais, lisible, on ne peut contester que les compétences orales et de lecture demandent le recours aux mêmes schémas linguistiques (mots, significations, structures syntaxiques, etc.). Autrement dit, les données phonétiques, phonologiques, lexicales et morphologiques d'une langue sont identiques, seules leurs représentations graphiques et acoustiques divergent.
 - L'autre raison concerne l'investissement nécessaire pour créer des effets pédagogiques désirés : La formation des compétences productives demande un investissement nettement supérieur à celui nécessaire pour acquérir des compétences réceptives, au niveau du temps et de la volition. Autrement dit, pour un germanophone ou un russophone, une compétence de lecture en italien ou en portugais est beaucoup plus facile à acquérir à partir du français (langue-pont) qu'à partir de l'une des langues maternelles respectives.

23. Quant à l'enseignement ordinaire d'une deuxième, troisième... langue romane, une révision des curriculums semble à propos. Les raisons sont évidentes. Étant donné (1) que davantage d'*input* génère davantage d'*intake*, (2) que des connaissances d'un vocabulaire plus étendu permettent la réception de plus de textes (ce qui rend le vécu de l'apprentissage plus intéressant) et (3) que l'approche intercompréhensive part d'une compétence qui s'acquiert en très peu de temps grâce à la mobilisation de connaissances dont l'apprenant dispose déjà, des stratégies de l'approche intercompréhensive dotent l'apprenant de nettement plus de données linguistiques (mots, grammaire, etc.) que des méthodes ignorant que la promotion de différentes compétences se réalise à des cadences différentes.



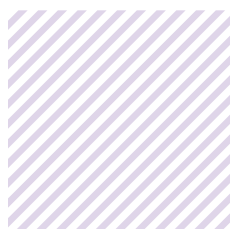
V. LE POTENTIEL PÉDAGOGIQUE D'UN PLURILINGUISME BASÉ SUR L'INTERCOMPRÉHENSION DANS L'ÉDUCATION POLITIQUE EUROPÉENNE

24. En tant que piste efficace au service du plurilinguisme européen, l'approche intercompréhensive ne reste pas sans impact sur l'éducation politique des jeunes Européens. Son potentiel pédagogique découle de plusieurs facteurs, dont seulement trois doivent être mentionnés dans cette brève description :
- Comme l'approche soutient la compétence de lecture plurilingue étendue – à partir d'une seule langue vers une famille de langues –, elle permet aux Européens de recevoir des informations des cultures-cible de première main (sans le détour par des traductions). Sont concernés : les médias, l'Internet, la presse papier, des textes écrits ou hybrides (composés d'un mixage de documents écrits, sonores et visuels).
 - Très nombreuses sont les réponses d'étudiants rompus à l'intercompréhension, selon lesquelles une compétence de lecture et une pratique régulière plurilingues soutiennent la formation d'une identité européenne pluriréférentielle.

Il va sans dire qu'une telle compétence véhicule un vaste potentiel qui n'enrichit pas seulement les matières scolaires non linguistiques, mais aussi la vie des individus en général.

- c. Parmi les langues, on trouve des mammoths, des éléphants et des moustiques. Il est hors de doute que sur notre planète de plus en plus mondialisée, un maximum de personnes doit, hormis leur langue maternelle, avoir une maîtrise opérable dans une ou deux langues mondiales (mammoths ou éléphants) utilisées par un nombre très important de locuteurs natifs ou secondaires.

En même temps, les « petites » langues (les moustiques) qui véhiculent très souvent de grandes cultures, continuent et continueront à exister. Elles contribuent essentiellement à la richesse culturelle plurielle de l'humanité. Au niveau de l'individu hétéroglotte, connaître ces langues est un préalable pour bénéficier de l'intégration dans la société concernée, qu'elle soit locale, régionale ou même nationale. C'est pourquoi l'approche intercompréhensive doit aussi être considérée comme une piste vers les « petites » langues, souvent moins apprises.



ÉDITORIAL (suite)

Dans la région Océan Indien, l'évaluation de la malgachisation (Razafindratsimba et Randriamarotsimba) ou encore le tableau brossé sur l'introduction du créole à l'île Maurice (Rughoonundun-Chellapermal) montrent que le français est une des composantes d'un plurilinguisme dynamique marqué par des décisions de politique linguistique, parfois courageuses, en tout cas complexes¹.

Sur un autre thème, Hedid met l'accent sur la langue française et son usage chez les jeunes Algériens. Le français des jeunes présente des structures assez particulières. Les études faites montrent que les procédés utilisés et les mécanismes adoptés par les jeunes dans sa production sont différents et varient d'un contexte à un autre. Bedjaoui présente les résultats d'une enquête réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat sur les représentations et les pratiques langagières de jeunes Algériens en contexte plurilingue.

Les trois derniers articles nous transportent en Asie du Sud-Est, où la situation linguistique est très variée. Seulement au Laos, on y parle plus de 80 langues². Cependant, les travaux de recherche sur le multilinguisme dans la région sont trop peu nombreux alors que cet état de fait s'impose comme un nouvel enjeu dans l'éducation et l'enseignement/apprentissage des langues. Quelles représentations les étudiants de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville se font des contacts de langues dans leur pays et quelles influences le fait de connaître une langue exerce sur l'acquisition d'une autre langue ? Phan Nguyễn Thái Phong et Nguyễn Thị Tươi tentent de répondre à cette question.

Cherchant à mieux comprendre la situation de rencontre des langues et des cultures dans le domaine médical au Laos, Luanglad présente une recherche en sociodidactique sur l'enseignement du français médical à l'Université des Sciences de la Santé du Laos.

Finalement, Pacquement fournit « des repères pour esquisser la situation sociolinguistique de la Thaïlande, en privilégiant le point de vue des locuteurs issus des minorités ».

Deux ressources sont présentées dans cette édition.

Afin de pallier le manque d'outils innovants pour l'apprentissage du français en Asie-Pacifique, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a développé FAD-FLE, un dispositif contextualisé d'autoformation à distance. Ces ressources en ligne, entièrement gratuites, visent à renforcer la compétence en communication orale des locuteurs francophones. Chaque module propose 20 heures de formation, à suivre de manière flexible et en complète autonomie.

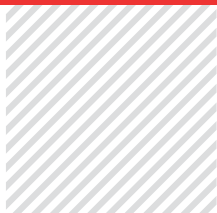
Les lecteurs qui s'intéressent aux variétés linguistiques découvriront dans ce numéro différentes ressources pour documenter la variation régionale du français. Élaborées grâce à la production participative, ces ressources en ligne permettent d'explorer ou de visualiser les variations lexicales, syntaxiques ou de prononciation du français en Europe et ailleurs. Librement exploitables, ces ressources peuvent aussi être enrichies par tout un chacun.

Bonne lecture !

La rédaction

¹ Rada Tirvassen, *Le français à l'université*, numéro 4, 2016, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2367>

² Voir l'article de Jean Pacquement.



Miriadi ou l'intercompréhension « branchée »

MADDALENA DE CARLO

Università di Cassino e del Lazio Meridionale (Italie)

SANDRA GARBARINO

Université Lumière Lyon 2 (France)

Dans le sillage des projets de plateformes qui l'ont précédé (Galanet, Galapro et Lingalog), le projet Miriadi s'est donné pour objectif d'avancer dans le domaine de l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne, en produisant un nouveau portail entièrement consacré à cette approche. Flexible et d'accès très simple, ce portail, en phase avec les impératifs technologiques actuels, a été développé par les utilisateurs eux-mêmes (les enseignants et étudiants en intercompréhension, membres du réseau Miriadi) grâce à des logiciels libres (Drupal) et à un travail collaboratif incessant qui a eu pour base la méthode agile.

Ce portail Web est aujourd'hui le lieu de rencontre virtuelle du Réseau Miriadi, un réseau qui regroupe toutes les universités, établissements scolaires et associations qui organisent des formations à l'intercompréhension en ligne, dispensées partout dans le monde et, plus en particulier, en Europe (Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie), en Amérique latine (Argentine, Brésil, Chili, Pérou) et en Afrique (Mozambique, Maurice).

Dans le portail, les internautes trouvent toutes les ressources utiles (espace de **formation, activités, bibliographie, référentiels**) pour apprendre l'intercompréhension de manière « branchée », c'est-à-dire en ligne, à travers l'échange avec d'autres personnes parlant la langue qu'ils veulent découvrir (ou étudier) et qui, en dialoguant avec eux, leur apprennent à comprendre.

En effet, le concept de formation proposé par les partenaires de Miriadi est tout à fait original et innovant, car l'apprentissage se fait via un réseau de groupes, sur Internet, caractérisé :

- par son volume (100 à 200 participants par session, soit une dizaine d'institutions de pays différents);
- par la pratique de la pédagogie du projet (apprentissage par tâches);
- par l'existence d'un scénario qui prévoit la reconfiguration des groupes en cours de session pour favoriser les échanges plurilingues.

Dans les scénarios Miriadi, l'interaction se fait toujours en intercompréhension et elle a pour objectif d'agir ensemble dans le cadre d'un scénario télécollaboratif et actionnel (Degache, 2014). Par cette télécollaboration, le concept de « réseaux de groupes » acquiert tout son sens : par « groupes », nous entendons deux types d'ensembles différents. D'une part, les groupes locaux, dits « institutionnels » (ou GI), liés aux institutions participant à la session (en moyenne entre 8 et 12) et pouvant être assimilés au groupe-classe (Degache, 2008) et, d'autre part, les groupes de travail (ou GT) plurilingues et en réseau qui se configurent par affinités thématiques, à un moment bien précis des sessions de formation, celui de la réalisation de la tâche finale. En général, chaque session de formation est composée de quatre ou cinq phases qui s'étalent sur une durée déterminée, et chaque phase se déroule sur un forum, finalisé à l'échange entre participants qui, réunis en équipes et coordonnés par les enseignants/tuteurs, discutent entre eux sur différentes thématiques qu'ils ont eux-mêmes choisies. À la fin de la session, ils aboutissent à la rédaction d'un dossier de presse plurilingue, qui est par la suite publié sur le site (Nielfi, 2010).

Nous ajouterons un autre aspect qui nous paraît novateur et qui caractérise les sessions de formation Gala-Miriadi : sur ces plateformes télécollaboratives, rien n'existe avant le début de la session, sauf un environnement virtuel spécifique, étudié et structuré pour la formation (Quintin & Depover, 2003). Les contenus des sessions d'intercompréhension en ligne sont entièrement apportés par les formés qui – réunis pendant le temps de la session – échangent d'abord pour trouver un sujet de discussion commun et travaillent ensuite pour l'illustrer à travers des documents (écrits ou oraux ou vidéo) dans la langue de chacun. L'échange entre eux et la lecture des documents choisis pour illustrer le thème constituent donc le contenu linguistique de la formation.



Par conséquent, pour qu'il y ait des sessions, pour que ces sessions aient beaucoup de contenus, mais surtout pour que l'éventail des langues romanes puisse être représenté dans chaque session, il faut un public très vaste et un réseau très étendu, un réseau de partenaires ayant des nécessités semblables au niveau de la formation, mais surtout des calendriers (Frontini & Garbarino, sous presse). Ce besoin d'un ensemble d'institutions de plus en plus ample, permettant de réunir des groupes d'apprenants ayant des profils de plus en plus similaires et couvrant un éventail de langues allant au-delà de la famille des langues romanes, a été le propulseur de la création du projet Miriadi.

Afin de proposer des formations réalistes et réalisables, ce projet a prévu également des étapes de recherche-action consistant en des expériences d'insertion curriculaire de l'approche intercompréhensive sur le terrain. Ces expériences ont constitué à la fois l'un des défis majeurs et l'un des objectifs principaux du projet Miriadi. Pour répondre à l'exigence d'institutionnalisation de cette nouvelle « discipline », deux référentiels de compétences ont été conçus : le REFIC (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*) (De Carlo, 2015) et le REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) (Andrade, 2015)¹.

Le premier décline les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable. Le REFIDIC, pour sa part, décline les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension².

En particulier, dans une programmation curriculaire, les descripteurs du *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension* peuvent constituer des points de repère en amont du processus d'enseignement-apprentissage dans l'élaboration d'un programme d'enseignement et/ou, en aval, pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Ces descripteurs concernent le sujet apprenant, l'objet d'apprentissage et les activités communicatives mobilisées et se distribuent en cinq parties :

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage;
2. les langues et les cultures;
3. la compréhension de l'écrit;
4. la compréhension de l'oral (spontané et transmis);
5. l'interaction plurilingue.

La première dimension (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) concerne le développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation, ainsi que des stratégies métacognitives relatives à la gestion, à l'organisation et à l'évaluation de son apprentissage. La deuxième (*Les langues et les cultures*) aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle. Les trois dimensions relatives aux activités langagières considérées, *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* et *Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, sont développées en deux temps : d'abord, des descripteurs concernant des compétences générales ouvrent chacun des trois volets; par la suite, des descripteurs plus spécifiques permettent d'affiner la démarche intercompréhensive.

1 Il s'agit de travaux élaborés dans le cadre du lot 4 du projet Miriadi, coordonné par Maddalena De Carlo.

2 Les versions actuelles des deux référentiels sont consultables à l'adresse suivante : <https://www.miriadi.net/referentiels> et sur https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42.

Une expérimentation menée auprès de six établissements éducatifs³ a permis d'observer et de comprendre dans quelle mesure et comment les descripteurs du REFIC peuvent représenter un outil pertinent et efficace pour guider les enseignants dans la programmation de leur action didactique.

Dans chaque contexte, l'introduction de l'intercompréhension dans un segment du programme d'enseignement des langues ou de formation professionnelle a été adaptée aux caractéristiques et aux exigences spécifiques⁴. Sans détailler chaque contexte, il est possible d'esquisser une synthèse des objectifs visés par les participants à l'expérimentation.

Les savoirs et les savoir-faire linguistiques constituent indubitablement les objets d'apprentissage privilégiés de la part des enseignants qui désirent introduire l'intercompréhension dans leurs cours, mais l'accent est mis surtout sur le développement des *stratégies métalinguistiques et métacognitives* nécessaires pour les atteindre. En ce sens, les descripteurs du REFIC répondent à cette exigence, insistant moins sur des connaissances ou compétences linguistiques isolées que sur les capacités de mise en relation.

Tout formateur en langues est conscient des liens étroits entre les langues et les cultures et place parmi ses objectifs éducatifs la connaissance de la diversité culturelle en fonction de l'acquisition d'une compétence de médiation culturelle. C'est ainsi que parmi les objectifs envisagés dans les contextes d'expérimentation, à côté des compétences linguistiques, les formateurs ont indiqué non seulement un enrichissement culturel général, mais aussi des connaissances spécifiques, comme l'histoire de la langue maternelle des apprenants à l'intérieur de la famille de langues romanes, comme point de départ pour le développement d'une sensibilité interculturelle.

Pour la définition détaillée de ces objectifs, la section 2 du REFIC – *Les langues et les cultures* – offre des descripteurs où les connaissances relatives aux langues et aux cultures sont abordées selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, s'inspirant du CARAP (Candelier, 2007), les descripteurs se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue, y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extralinguistiques. Du point de vue de l'attitude des sujets face à la pluralité des langues et des mondes qu'elles expriment, les descripteurs soulignent la nécessité d'une prise de conscience et d'une acceptation curieuse de la diversité des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, du découpage lexical et grammatical de la réalité offerts par les différentes langues.

Le rôle de la motivation et des dimensions émotionnelle et affective dans le processus d'apprentissage est reconnu comme central par les formateurs impliqués dans l'expérimentation, surtout dans des contextes où il est difficile de promouvoir un apprentissage des langues non instrumental. Or, les activités didactiques en intercompréhension, fondées d'une part sur les ressemblances formelles entre les langues, donc facilement observables et, d'autre part sur les savoirs déjà acquis par les apprenants, se révèlent particulièrement efficaces pour développer la confiance en soi, une attitude exploratoire et un sentiment d'autonomie face aux apprentissages nouveaux, ce qui constitue un puissant levier de la motivation.



BIBLIOGRAPHIE

Andrade, A. I. (dir.), (2015), *Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. Disponible à l'adresse : <http://www.miriadi.net/referentiels> et https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42...

Araújo e Sá, H. (dir.), (2015), *Histórias em Intercompree são : A Voz dos Autores*. Aveiro : UA Editora.

Candelier, M. (dir.), (2007), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz : CELV – Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf

De Carlo, M. (dir.), (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). MIRIADI. Disponible à l'adresse : <http://www.miriadi.net/referentiels> et https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42...

Degache, C. (2014), « Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives », *Communication au Colloque IC2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, 19-21 juin 2014, Lyon.

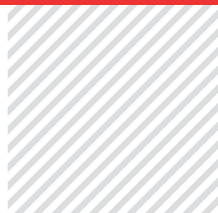
Frontini, M., Garbarino, S. (à paraître), « Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes », in C. Degache & S. Garbarino, *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, Editions Ellug, coll. Didaskein.

Nielfi, C. (2010), « Verso l'educazione plurilingue : la via dell'intercomprensione », in *LEND, Lingua e nuova didattica*, n° 2, avril 2010.

Quintin J.-J. et Depover Ch. (2003), « Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Éléments méthodologiques », in *Lidil*, n° 28, Intercompréhension en langues romanes, p. 31-45.

3 Il s'agit de l'expérimentation menée par le lot 7 du projet Miriadi, coordonné par Helena Araújo e Sá, en collaboration avec le lot 4. Les six contextes d'enseignement pris en considération sont très diversifiés en termes géographiques (Brésil, France, Italie, Portugal, République de Maurice), des profils sociolinguistiques des apprenants et relativement à leur âge (lycée linguistique, lycée professionnel, université, formation de formateurs) et par conséquent pour ce qui concerne les programmes et les objectifs d'apprentissage.

4 Pour plus de détails sur l'expérimentation, consulter le rapport élaboré par les membres du lot 7 du projet Miriadi (H. Araújo e Sá, coord., 2015).



Compte-rendu d'expérience : l'intercompréhension en classe de langues, c'est bien possible !

DOINA SPIȚĂ

Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași (Roumanie), Vice-présidente de l'APICAD et de la FIPF¹

L'intercompréhension (dorénavant IC) est l'une des notions les plus stimulantes et complexes qui circulent dans une didactique des langues orientée vers le plurilinguisme. Si l'on accepte que le plurilinguisme est une capacité humaine, « une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »², il revient au système éducatif de faire prendre conscience aux apprenants de ce capital personnel, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.

Est-il possible de trouver une place à l'IC dans le système de l'enseignement des langues ? Nous sommes en situation de reconnaître qu'en dépit de l'intérêt qu'elle ne cesse de susciter et des avancées remarquables enregistrées lors des dernières décennies dans le domaine de la recherche, l'IC représente une pratique de classe encore très peu répandue. Les causes ne sont pas difficiles à expliquer. Retenons, parmi ces barrières, du côté des enseignants, la difficulté d'intégrer une méthodologie qui remet en cause certains « préjugés » professionnels, par exemple : accepter comme finalité l'acquisition de compétences partielles et les pondérer de manière à en favoriser certaines, en occurrence

les savoir-faire réceptifs ; se libérer de l'obsession de la perfection normative et accepter l'approximation en tant que phase intermédiaire de l'apprentissage ; privilégier les *bons amis*, en exploitant les similitudes interlinguistiques, etc. Retenons aussi, du côté des divers publics bénéficiaires directs ou indirects – apprenants, familles, établissements scolaires, communautés professionnelles – les représentations que l'on se fait de l'apprentissage d'une langue, conçu selon un modèle totalement cloisonné, et les attentes d'enseignement qui en découlent. Retenons, enfin, la résistance institutionnelle au changement et le fait que la notion de *plurilinguisme*, malgré le développement des politiques linguistiques et le soutien financier accordé par les instances européennes à leur mise en place, n'est pas vraiment entrée dans les mœurs du milieu éducatif.

Le présent article rend compte d'une expérience d'intégration de l'IC dans l'enseignement du roumain à des étudiants français plurilingues de niveau universitaire. Le module mis en place répondait à une ambition : mettre les deux langues, le français et le roumain, au centre de la circulation interlinguistique à la base de l'IC et en faire le carrefour d'autres langues en présence. Il nous a permis de démontrer les « vertus » de l'IC utilisée comme entrée dans une langue et devenue, comme on le verra, à la suite de l'exercice des différentes stratégies intercompréhensives proposées, un vrai instrument d'autoapprentissage, en même temps soutien et déclencheur de l'apprentissage d'autres langues.



1 Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance et Fédération internationale des professeurs de français.

2 D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, p. 12.

L'IC COMME ENTRÉE DANS UNE LANGUE, LE ROUMAIN :

Durée : module introductif de 4/5 séances x 2 h.

Groupe cible : étudiants français plurilingues, en provenance de filières linguistique et non linguistique, niveau licence; motivation personnelle déclarée : développer des compétences de communication en roumain.

Objectifs à atteindre à la fin du module :

- démontrer l'accessibilité du roumain, une langue censée être difficile à apprendre;
- inviter les étudiants à prendre conscience de leur potentiel plurilingue.

Profil langagier du groupe cible :

- tous débutants en roumain;
- tous étaient francophones (pour 90 %, le français était la langue maternelle);
- tous avaient une expérience plus ou moins importante d'apprentissage, à l'école, d'une autre langue romane : 60 % en espagnol, 50 % en italien, 10 % en portugais, 10 % en catalan;
- 20 % avaient appris l'espagnol et le portugais en milieu familial;
- tous avaient des connaissances en anglais, 3 en allemand, 1 en russe, 1 en serbe, 1 en néerlandais, 1 en suédois;
- 40 % déclaraient avoir appris le latin.

Modalité de travail : hybride (en présentiel et à distance).

Activités :

1. Réflexion individuelle sur son propre profil langagier.
2. Exercices de compréhension écrite en présentiel et à distance (chat, blogue); exercices de compréhension orale (facultatif).
3. Activités d'observation du fonctionnement linguistique du roumain.
4. Parallèlement, rédaction du journal personnel de l'apprentissage.

Pourquoi abandonner l'entrée « classique » à l'étude d'une nouvelle langue et se laisser séduire, afin d'atteindre les objectifs ci-dessus, par une méthodologie inspirée de l'IC ? Deux catégories d'arguments sont à retenir et elles sont liées au type de performance envisagée : la première correspond à un changement d'attitude de la part de l'apprenant vis-à-vis des langues; l'autre, à l'intégration d'un savoir-faire qui le conduise plus directement au développement de sa compétence communicative dans des langues diverses. Examinons-les de plus près !

Si l'IC est avant tout une circulation à travers des langues (surtout celles apparentées), elle fonctionne essentiellement à partir de la langue de départ (maternelle ou de scolarisation) des apprenants, ce qui fait que les solutions didactiques doivent se différencier selon la zone géographique et linguistique du public cible. Mais elle fonctionne aussi par allers-retours entre cette langue de base – dans notre cas, le français – et les langues (apparentées ou non) présentes dans le répertoire individuel des apprenants. On les appelle des préacquis linguistiques. Il en résulte que la connaissance du profil langagier du public cible est extrêmement utile, voire indispensable pour l'enseignant. C'est pourquoi la toute première activité du module y est consacrée. Le profil langagier est établi au moyen d'un questionnaire, mais la discussion préalable de sensibilisation est cruciale, surtout pour faire prendre conscience que les langues « en présence » ne sont pas seulement celles étudiées à l'école ou celles dont la maîtrise est parfaite, mais qu'en plus de la langue maternelle, toute connaissance linguistique, plus ou moins fragmentaire, peut devenir source de savoir : la langue que l'un des parents des couples mixtes parle; la langue que l'on parle, quand on est d'une famille mixte, avec les grands-parents, dans le pays d'origine de ceux-ci; la langue que les voisins étrangers parlent; le texte d'une chanson, etc.

Cette prise de conscience commence à devenir fonctionnelle lors de la deuxième activité, qui propose à ces étudiants de niveau zéro en roumain la compréhension d'un produit textuel authentique (par exemple, un court extrait de presse, de date récente) afin de répondre, sans aucune préparation linguistique préalable, à la consigne : *Lisez individuellement ce texte pendant 7 minutes en essayant de répondre aux questions : qui ? où ? quoi ? quand ? Complétez avec d'autres informations que vous arrivez à identifier !* Le défi pour les étudiants est de réussir à mobiliser les différentes ressources disponibles dans le stock mémoriel censées rendre accessible une langue considérée totalement inconnue. L'exercice conduit à un sentiment extrêmement stimulant de « félicité », inséparable de toute réussite. Sa vertu d'encouragement, de mise en confiance et de dynamisme est un facteur essentiel de *motivation*, le vrai moteur du succès dans l'apprentissage.



Il en résulte que la connaissance du profil langagier du public cible est extrêmement utile, voire indispensable pour l'enseignant. C'est pourquoi la toute première activité du module y est consacrée.



La troisième étape a une importante dimension formative : *Veuillez revenir sur le texte en roumain que vous venez de lire ! Quels procédés avez-vous mis en place afin de comprendre cette langue que vous considérez comme inconnue ?* Les apprenants arrivent à identifier eux-mêmes les différentes stratégies cognitives, telles : lecture globale/partielle, construire des hypothèses anticipatrices, exploiter la mise en page, exploiter les images, identifier des points d'ancrage (mots transparents : lexique international ou pan-roman, structures accessibles dans d'autres langues, qui s'éclairent mutuellement), identifier les structures syntaxiques de base, ne pas se bloquer devant les termes opaques, valoriser le savoir encyclopédique, etc. Le travail en équipe (à 2 ou à 3) est suivi d'une mise en commun.

Mais pour apprendre une langue dans cette perspective en même temps cognitive et procédurale, il faut l'observer pour en découvrir le fonctionnement et développer des savoir-faire. L'examen des opérations mentales sous-jacentes à la gestion de ce qu'on peut appeler « éléments facilitateurs » (les similarités interlinguistiques) et « éléments perturbateurs » (les divergences) marque le démarrage d'un vrai travail individuel d'autoformation qui s'appuie sur une approche réflexive et analytique, comparative sur trois points : son propre savoir, le savoir savant énoncé par le professeur, d'autres sources, entre autres celles mises à disposition par les divers auxiliaires (manuels, plateformes) en IC créées à cet effet et auxquelles s'ajoutent les observations des membres du groupe même qui connaissent différentes langues. Un vrai travail collaboratif s'installe ainsi entre l'enseignant, qui n'est pas censé connaître toutes les langues en présence, et ses apprenants. Les barrières à la compréhension sont enlevées successivement, dans une perspective qui valorise aussi bien les « bons amis » que les préacquis de chacun, et c'est selon ce principe qu'on découvre les spécificités de la nouvelle langue. Les observations formulées le long des divers exercices de compréhension du roumain à l'écrit, à l'oral, en présentiel ou à distance sont retenues individuellement dans le *journal d'apprentissage*, se constituant en une sorte de « savoir butiné » personnalisé. La découverte linguistique entraîne un remarquable plaisir intellectuel.

L'IC manifeste ainsi sa vertu initiatique, qui n'est pas à ignorer, car ce mélange de plaisir et de savoir-faire donne envie de découvrir les langues et de les apprendre ensuite, en approfondissant. L'apprentissage d'une langue étrangère serait certainement facilité si l'on aidait l'apprenant à porter un regard global sur son répertoire plurilingue et à instaurer une synergie entre les langues et variétés qui le composent, une synergie à valoriser – notamment dans le contexte scolaire – à la fois comme une stratégie de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement.



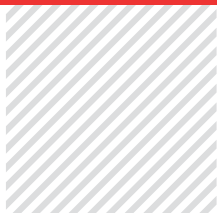
BIBLIOGRAPHIE

Caddeo, Sandrine et Marie-Christine Jamet, (2013), *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette FLE (collection F), Paris, 160 p.

Coste, Daniel, Danièle Moore et Geneviève Zarate, (1997, éd. révisée 2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 47 p.

Janin, Pierre, (2015), « L'intercompréhension entre les langues – Tout (ou presque) ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'intercompréhension », *Lingua E Nuova Didattica*, anno XLIV, 2, Milano-Roma, 18 p.

Spiță, Doina, Mihaela Lupu, Dana Nica et Iulia Nica (dir.), (2015), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*, Editura Universității « Al.I.Cuza » Iași, 253 p. Voir <https://www.miriadi.net/documents-projet>



Réflexions sur la malgachisation

DOMINIQUE TIANA RAZAFINDRATSIMBA

Centre de Recherche et d'Études sur les Constructions Identitaires, Université d'Antananarivo (Madagascar)

Pour analyser la malgachisation, il faudrait la situer dans le contexte historique, politique et social dans lequel le terme est utilisé. La malgachisation était une politique linguistique et éducative prenant la forme d'un ensemble de dispositions politiques et culturelles destinées à promouvoir la langue et l'identité malgaches dans les années 70. S'inscrivant dans les aspirations majeures des lendemains des indépendances, cette politique se présente comme une réponse – que l'on supposait – appropriée aux nombreuses questions imposées par la (re)naissance d'une société qui voudrait (re)prendre en mains son destin. Sa philosophie est, dans ce sens, claire puisque « malgachiser signifie harmoniser le contenu des méthodes d'enseignement avec les impératifs de la Révolution, c'est-à-dire l'édification d'un État socialiste et véritablement malgache », selon le Livre rouge, *Charte de la révolution socialiste malagasy*, publié par Didier Ratsiraka, en 1975, devenu lui-même président de la jeune république malgache.

La malgachisation se traduisait, dans le système éducatif, par l'adoption du malgache comme langue d'enseignement au primaire et de la langue française comme langue étrangère, ainsi que par un programme adapté aux réalités locales. Il s'agissait alors, de manière pratique, de substituer un médium et un contenu français de l'école coloniale française par une langue et un contenu d'enseignement malgaches pour une nouvelle école malgache, démocratique et socialiste. Textuellement, malgachiser signifie, en effet, rendre malgache ce qui ne l'est pas.

Il est sans doute, dans ce sens, inutile de revenir sur, d'une part, la légitimité de cette politique – fruit, certes, d'une certaine passion néanmoins besoin vital d'un retour aux sources – et, d'autre part, sur la nécessité de réfléchir et de mettre en œuvre des mesures et des dispositifs d'accompagnement d'un tel projet de société dans un pays où moyens, matériel et infrastructures font défaut. Il est, par contre, intéressant de voir son impact et de se poser la question de ce qu'il en est actuellement. Échec de la politique de malgachisation, génération sacrifiée, système éducatif inefficace et en crise, nécessité de la langue française... tels sont les leitmotivs vus et entendus dans les médias à partir des années 90. Ces discours, issus d'expériences vécues et de ressentis tirés d'une vingtaine d'années de malgachisation, indiquent, de manière explicite, un rapport complexe aux

langues : une dévalorisation de la langue nationale et une représentation survalorisée de la langue française dans ces périodes, se traduisant officiellement par le retour en force de l'enseignement du et en français, et, par ailleurs, par la prolifération et le succès inconditionnel des écoles privées dites d'expression française.

D'autres politiques linguistiques et éducatives venaient ainsi se substituer à cette politique de malgachisation. Retour au français, introduction de l'anglais, nouveau retour au français avec des projets de réforme (ou non) du système éducatif (Ranaivoson et Andriamise, 2013), accompagnés (ou non) de différents partenaires et organismes non gouvernementaux – selon les relations extérieures et les changements réguliers de gouvernants, ces nouvelles expériences suivaient la tendance politique du moment. Néanmoins, le système éducatif semble s'enliser dans une crise qui n'inquiète manifestement réellement que les parents appréhendant un avenir incertain pour leurs enfants. Ainsi, revenir sur la question de la malgachisation actuellement signifie se poser la question sur le système éducatif et notamment sur la place de la langue nationale, mais également de la langue française et des autres langues. Il s'agit d'éléments incontournables dans la recherche de solutions viables de développement dans une société plurilingue vouée à l'ouverture et soumise, comme tant d'autres, au rapport de force mondial et aux contraintes imposées par les idéologies dominantes.

Y a-t-il toujours lieu de parler de malgachisation dans le contexte actuel ? Quelles langues utilise-t-on et enseigne-t-on dans les écoles primaires et secondaires publiques à Madagascar et dans de nombreuses écoles privées dites d'expression française qui fleurissent partout dans les grandes villes de l'île ? Selon la définition et la vision politique que nous venons de présenter plus haut, le terme de malgachisation ne pourrait sans doute plus être réactualisé, au regard des différents événements historiques sous lesquels il a vu le jour : le contexte a changé, et malgré le fait que la problématique des langues reste toujours d'actualité, de nouvelles données devraient être prises en compte. D'ailleurs, officiellement, les langues semblent détenir des places précises comme médium d'enseignement ou comme langue enseignée selon les niveaux. Mais, en même temps, par le constat de ce qui se passe réellement dans les classes, on est amené à se poser des questions.



Ainsi, revenir sur la question de la malgachisation actuellement signifie se poser la question sur le système éducatif et notamment sur la place de la langue nationale, mais également de la langue française et des autres langues.

En effet, des données récentes d'enquêtes par questionnaires et par entretiens effectuées auprès d'enseignants, d'élèves et de parents sur 17 sites¹ pour le projet régional « Cultures familiales et scolaires : regards croisés d'enfants et d'adolescents du sud-ouest de l'Océan indien »² confirment certaines hypothèses sociologiques et sociolinguistiques sur les langues et l'école. D'une part, on constate le décalage entre politique linguistique éducative et réalités sociolinguistiques des classes³ et, donc, par extrapolation des familles. Et, d'autre part, les données montrent le décalage concernant la maîtrise des langues entre les écoles, ce qui pourrait indiquer la différence de cette maîtrise entre certaines classes sociales. Les écoles de familles « favorisées » présentent ainsi un capital culturel et linguistique plus riche. Ceci devrait être, cependant, nuancé dans la mesure où la notion de classe sociale reste à questionner à Madagascar.

Les données montrent que malgré l'utilisation du français comme langue d'enseignement au niveau secondaire dans les différentes matières scientifiques, beaucoup d'enseignants donnent ou dictent les leçons en français pour les expliquer en malgache par la suite. Différentes raisons expliquent ce passage d'une langue à une autre : une non-maîtrise du français par les enseignants eux-mêmes⁴, par les élèves ou par les deux, ce qui empêche une réelle communication dans le médium officiel d'enseignement. Dans les discours d'enseignants et d'élèves, cette alternance au niveau de l'utilisation des deux langues semble aller de

soi et signifie une complémentarité de leurs fonctions respectives dans le processus de transmission et d'appropriation du savoir. Par ailleurs, les données des questionnaires sur les représentations du mélange de langues montrent que certains enquêtés déclarent ne pas apprécier le *variaminanana*⁵ dans leurs pratiques, mais, paradoxalement, semblent trouver « normal » d'en faire usage en classe. La recherche d'une solution immédiate et efficace dans un quotidien lourd et difficile amène ainsi à rendre cet usage nécessaire et incontournable pour un pourcentage important d'écoles primaires et secondaires du pays, à le légitimer pour devenir sans doute une (nouvelle) norme scolaire.

Ainsi, la question qui se pose concernera encore et toujours la langue d'enseignement à Madagascar. Ceci est-il – toujours – le résultat de la malgachisation ou des autres politiques linguistiques éducatives qui lui ont succédé, ou tout simplement le reflet de tout un système qui demande de profondes réformes ? Pour clore ces différents constats et mieux ouvrir les perspectives de réflexions, on peut déduire qu'une politique linguistique ou une politique linguistique éducative efficace pour Madagascar, comme partout ailleurs, devrait alors prendre en charge la question de la pluralité linguistique pour donner à chaque enfant la même chance de s'ouvrir à l'Autre.



BIBLIOGRAPHIE

Ranaivo, Velomihanta, (2013), *Plurilinguisme, francophonie et formation des élites à Madagascar (1795-2012). De la mixité des langues*, L'Harmattan, Paris.

Ranaivoson, Jeannot Fils et Andriamisa Lakoarisoa, (2013), « Ny teny malagasy tao anatin'ny 50 taona nahaleovan'i Madagasikara tena : ny satany ara-panjakana sy ny zava-misy », *Actes du colloque « Madagascar : 50 ans d'indépendance », in Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, n° 15.

Ratsiraka, Didier, (1975), *Charte de la révolution socialiste malagasy*.

Tiana Razafindratsimba, Dominique, (2014), « Problématiques sociolinguistiques et enjeux de la didactique du plurilinguisme et du contact des langues à Madagascar », in *Actes du Séminaire du MAPEF Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelle(s) entrée(s) pour le XXI^e siècle ?*, INFP Mahamasina, Madagascar.

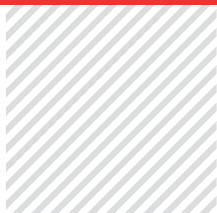
1 Dix-sept sites d'écoles primaires et secondaires publiques et privées de la capitale d'Antananarivo, de Manjakandriana, de Toamasina et de Foulpointe.

2 Projet régional (2014-2017) regroupant une dizaine de chercheurs de l'Université de La Réunion, l'Université d'Antananarivo (FLSH et ENS), l'Université de Toamasina, l'Université des Seychelles et l'Université de Maurice.

3 Des classes primaires et secondaires, mais également des universités (à travers nos observations et nos années d'expérience en enseignement supérieur).

4 Le manque de formation continue, l'important recrutement d'enseignants n'ayant pas les compétences linguistiques ou autres ainsi que les diplômes nécessaires sont, parmi tant d'autres, des éléments explicatifs de ce phénomène. Le cas du recrutement d'enseignants non fonctionnaires ou maîtres FRAM au primaire ces derniers temps est un exemple de problème de gestion dans le suivi des carrières des enseignants.

5 Mélange du malgache et du français (ou d'autres langues) dans le discours.



La malgachisation, une expérience malheureuse pour Madagascar

VOLOLONA RANDRIAMAROTSIMBA

Centre de Recherche « Société, Dynamique des Langues en Contact et Didactologie » (SDLD),
École normale supérieure, Université d'Antananarivo (Madagascar)

La compréhension de la malgachisation se réduit en général à celle d'une politique linguistique éducative (PLE) avec le malgache comme langue d'enseignement. En tant que telle, elle a suscité beaucoup de réactions et a fait couler beaucoup d'encre.

La présente contribution se propose de revoir le terme selon une perspective écologique (Haugen, 1971, et Calvet, 1999) destinée à l'intégrer dans son contexte d'évolution pour essayer de la redéfinir et de comprendre les raisons de son échec, resté dans la mémoire collective des Malgaches à ce jour et à l'origine de la phobie dont elle fait, à tort ou à raison, l'objet.

Le terme malgachisation est apparu dans le contexte malgache des années 70, période pendant laquelle Madagascar demeure sous l'emprise totale de la France, l'ancienne puissance coloniale, notamment aux plans économique, politique et éducatif, et ce, malgré son indépendance acquise en 1960. La dépendance du pays à la France explique la stratification sociale dans le milieu éducatif. La contestation de la situation débute chez les étudiants de l'école de médecine de Befelatanana (Antananarivo) et s'étend au milieu éducatif en janvier 1972. La répression violente dont il a fait l'objet, au lieu de le calmer, l'amplifie et engendre les mouvements sociopolitiques de mai 1972. Les manifestants réclament un retour aux sources, une quête de la « malgachitude » afin de libérer le pays du « joug » colonial, notamment dans la gestion du pays en général et dans l'enseignement en particulier.

Au regard de ce qui précède, la malgachisation, loin de se réduire à une PLE valorisant le malgache en tant que langue d'enseignement, correspond en réalité à un vaste projet de société. L'adaptation des programmes et des méthodes d'enseignement aux réalités sociales et économiques malgaches n'est que l'un de ses objectifs et le choix du malgache comme langue d'enseignement, l'une de ses expressions. Les revendications du mouvement peuvent se résumer en deux mots : « démocratisation » et « malgachisation ».

Le mouvement aboutit au renversement du pouvoir en place et à l'installation par les manifestants d'un pouvoir militaire en 1972, dirigé par le Général Gabriel Ramanantsoa,

propulsé à la tête de l'État pour mener à bon escient le projet de société établi. Il est remplacé en 1975 par un pouvoir « révolutionnaire » du Capitaine de corvette Didier Ratsiraka, porté au pouvoir par le référendum du 21 décembre 1975. La compréhension du terme malgachisation et la conception de sa mise en œuvre varient néanmoins d'un pouvoir à l'autre¹.

Selon le « discours-programme » du premier du 27 juillet 1972, « malgachiser » consiste à mettre en synergie les programmes scolaires à établir, les réalités et les besoins socio-économiques du pays, et rompre ainsi avec un enseignement calqué sur celui de la France. La variété officielle de la langue malgache serait la langue d'enseignement, toutefois avec la possibilité de recourir aux variétés régionales en première année d'étude. Empreint de chauvinisme, il a rayé toute référence à la langue française.

La conception de la « malgachisation » s'est en revanche mise au diapason de l'idéologie de la révolution « socialiste » lors de l'arrivée au pouvoir de Didier Ratsiraka en 1975 (Randriamarotsimba, 2005, p. 200-202).

Selon la « Charte de la révolution socialiste malagasy » (CRSM) appelée communément « Livre rouge » du 26 août 1975, « [e]n proclamant la Révolution, nous avons choisi le chemin de l'honneur et de l'indépendance, nous sommes déterminés à faire l'Histoire pour ne plus subir l'Histoire » (CRSM, 1975, p. 78).

En ce sens, la nationalisation des entreprises françaises installées dans le pays s'avère un passage obligé pour pouvoir tenir les rênes de l'économie du pays. Le rôle de l'enseignement dans le processus consisterait « à former des techniciens valables dans tous les domaines, à former des militants de la construction du socialisme » dans le pays (CRSM, *op. cit.*).

Pour devenir un allié de la Révolution, l'enseignement devait s'appuyer sur trois idées essentielles, à savoir la démocratisation, la décentralisation et la malgachisation (CRSM, 1975, p. 80). Le dernier mot d'ordre est quant à lui défini de la manière suivante : « Malgachiser l'enseignement signifie harmoniser le contenu et les méthodes de cet

1 Voir le « discours-programme » du 27 juillet 1972 du Général Gabriel Ramanantsoa et la « Charte de la révolution socialiste malagasy » du 26 août 1975 du Capitaine de corvette (de l'époque) Didier Ratsiraka.

enseignement avec les impératifs de la Révolution, c'est-à-dire l'édification d'un État socialiste et véritablement malgache ». (CRSM, 1975, p. 83)

La référence identitaire des Malgaches ne pouvait alors se réaliser que via le « socialisme ». L'enseignement « révolutionnaire » ainsi défini se fonde sur tout un programme de gestion des langues, une politique linguistique éducative (PLE) caractérisée par les trois points essentiels selon la fameuse loi 78-080 du 17 juillet 1978, formulée en ces termes : « L'objectif est, conformément au "Livre rouge", l'emploi du "Malgache commun" et jusqu'à la mise au point de ce Malgache commun, seront utilisés le Malgache officiel dans ses variantes régionales et le français »² (loi 78-080, article 10).

Le premier point consiste en la mise en place du « malgache commun », qui serait une sorte de *koinè*, mettant en commun les spécificités de toutes les variétés régionales du pays et à travers lequel tous les Malgaches devaient se reconnaître et s'identifier. Le deuxième renvoie à la toute première, mais également à la toute dernière mention des variétés régionales dans une PLE malgache. Le troisième et dernier point concerne le bilinguisme malgache/français qualifié de « circonstanciel », car motivé par un « réalisme le plus réaliste » qui n'a d'autre intérêt que celui du pays et qui donne la primauté au malgache, la langue nationale (CRSM, 1975, p. 85). Le français est, en ce sens, considéré comme une « fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique » (CRSM, *op. cit.*).

Le malgache commun demeure un slogan sans lendemain, faute de planification et d'aménagement linguistiques appropriés.

La mise en œuvre de ce projet ambitieux dans le milieu éducatif fait de la malgachisation une PLE destinée à révolutionner l'enseignement malgache par la valorisation du malgache dans sa nouvelle fonction de langue d'enseignement. Diverses structures pédagogiques ont été mises en place en guise d'aménagement linguistique³. Les établissements d'enseignement ne sont guère en reste. Des Commissions pédagogiques d'établissement (CPE) pour l'enseignement secondaire et des « Fanentanana ny Fahaizana mampianatra amin'ny Ambaratonga Voalohany » (FFAV) (animation pédagogique pour le premier degré) ont été mises en place. Elles consistent à faciliter l'autoformation des enseignants et leur participation active aux travaux de réflexion sur les programmes officiels et de recherches pédagogiques (Rakotofiringa-Andriantsiferana, 1993, p. 27).

Au regard des langues utilisées par ces organismes, on constate que l'utilisation du malgache dans le primaire semble irréversible, si l'on se réfère à la place que les documents lui accordent. En revanche, la situation paraît stationnaire dans le lycée et semble manifester une certaine hésitation à étendre le processus à ce niveau. Des incohérences notées dans le système nuisent à son bon fonctionnement. Tel est, par exemple, le cas de la traduction de la mathématique en malgache où se confrontent la tendance

étymologique et celle fondée sur les emprunts, au grand désarroi des enseignants et des élèves, qui ne savent plus laquelle des deux adopter. Il en est de même de la distorsion entre le discours révolutionnaire des autorités pédagogiques, ses implications sur la réalité pédagogique, et leur conviction politique quant à l'efficacité des changements opérés dans l'enseignement et dans l'ensemble du système.

L'incohérence du système est telle que la malgachisation de l'enseignement aboutit à des résultats catastrophiques. Le bilan se résume en une baisse généralisée du niveau des élèves, des taux de redoublement et d'abandon élevés, une baisse de niveau des enseignants, et l'émergence d'une alternance codique malgache-français ou fran-gasy.

D'un tel bilan résultent des représentations négatives des Malgaches sur leur langue et son incapacité à devenir une langue d'enseignement, et cela explique le retour au français pour revaloriser cette langue devenue une langue de prestige et préconisée par le Forum national de 1991, émanant des mouvements sociopolitiques de 1991 et réunissant les Forces vives de la Nation. Mais changer de langue d'enseignement ne suffit pas pour améliorer un système éducatif malgache en détresse.

Les représentations linguistiques négatives sur la malgachisation perdurent à ce jour jusqu'à devenir une véritable phobie pour certains Malgaches et responsables d'établissements privés et confessionnels. La mémoire collective peine apparemment à comprendre que la malgachisation en soi n'est nullement mauvaise et qu'il lui faudrait, pour réussir, une planification et un aménagement linguistique appropriés au contexte malgache et disposer des ressources financières, humaines et infrastructurelles adéquates. Sans oublier le fait que la langue première de l'enfant constitue le meilleur médium pour acquérir du savoir. La re francisation de l'enseignement adoptée après l'échec de la malgachisation et encore maintenue à ce jour est loin d'avoir résolu le problème au regard des difficultés des élèves à apprendre dans cette langue à cause de l'insuffisance de sa diffusion et, par voie de conséquence, à acquérir du savoir.



BIBLIOGRAPHIE

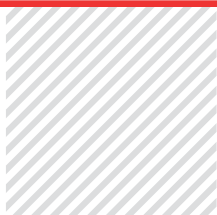
Randriamarotsimba, Vololona, (2005), « La malgachisation de l'enseignement à Madagascar. État des lieux et perspectives » dans Prudent Lambert, Félix, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p. 197-217.

Rakotofiringa-Andriantsiferana, Ravaonoro Chantal, (1993), *L'enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985*, Thèse de Doctorat, Université de Strasbourg.

Ratsiraka, Didier, (1975), *Charte de la Révolution socialiste malagasy*, Tananarive, Imprimerie d'Ouvrages Éducatifs.

2 Extrait du Journal officiel de la République démocratique de Madagascar, n° 1260, du 31 juillet 1978.

3 Par exemple : la Commission nationale d'Études des Programmes (CNEP), le Bureau d'Études des Programmes (BEP) et l'Organisme Technique d'Études des Programmes (OTEP). Les deux dernières structures ont été remplacées par le Service de la Logistique Pédagogique (SLP) durant la période « révolutionnaire ». La première en donne le contenu et les deux dernières se consacrent à la réalisation technique des suggestions et propositions de celle-ci (Rakotofiringa-Andriantsiferana R., 1993, p. 26).



Une expérience nouvelle : l'introduction de la langue maternelle dans un contexte plurilingue

NITA RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMA
Mauritius Institute of Education (Maurice)

TABLEAU DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE MAURICIENNE

Les sociolinguistes associent une douzaine de langues à l'île Maurice, dont la population est estimée à 1,3 million d'habitants. Pour montrer la manière dont la société gère cette situation, les chercheurs établissent d'abord une typologie des langues : les langues européennes, qui comprennent l'anglais et le français ; les langues populaires que sont le créole et le bhojpuri ; les langues asiatiques (standardisées), catégorie qui regroupe les langues dites ancestrales des immigrants indiens et chinois : l'hindi, le tamoul, le telegu, le marathi, le gujrathi, le hakka, le cantonais et l'arabe. S'agissant de cette langue, une majorité de musulmans mauriciens qui sont arrivés de l'Inde revendique l'arabe pour se démarquer des autres « Indo-mauriciens ».

La description sociolinguistique porte ensuite sur la répartition des fonctions entre les catégories de langues : sur le plan communicationnel et symbolique, les langues européennes sont employées dans les communications formelles ; l'accent est mis sur le rôle de l'anglais, la langue des communications écrites officielles, alors que le français est la langue des médias et des communications sociales prestigieuses. Le créole est la langue des communications formelles non prestigieuses, même s'il existe des tentatives ambiguës visant à le promouvoir ; le bhojpuri assume la même fonction, mais est limité à un groupe ethnique et, souvent, dans la représentation populaire, aux régions rurales. Les langues asiatiques sont employées dans les rituels des pratiques religieuses et ont une fonction identitaire puisqu'elles sont associées, chacune, à un groupe ethnique, pour aller vite.

Compte tenu de la nature de la répartition des fonctions entre les langues, on postule qu'il existe des rapports inégalitaires entre les catégories de langues : par exemple, les langues européennes sont les langues prestigieuses ; il existerait un rapport hiérarchique entre des paires de langues à l'intérieur d'une même catégorie (bhopuri/hindi, créole/bhojpuri, etc.) : le concept de diglossie rendrait compte de la hiérarchie entre les langues ou les catégories de langues. Le conditionnel renvoie à un discours critique sur cette manière d'approcher la réalité sociolinguistique¹. Cette autre approche nécessiterait un développement incompatible avec l'espace éditorial attribué à ce tableau très rapide.

Les initiatives visant à promouvoir le créole mauricien, évoqué par Nita Rughoonundun ci-dessous, s'inscrivent dans la réalité macrosociolinguistique présentée, à grands traits, dans ce tableau.

L'INTRODUCTION DU KREOL MORISIEN À L'ÉCOLE MAURICIENNE

Cela fait cinq ans que le Kreol Morisien (KM) est enseigné en tant que langue optionnelle dans le secteur primaire mauricien et il semble déjà inamovible. C'est là une percée qui aurait été difficilement imaginable il y a quelques années seulement. Déjà plus de 14 000 élèves l'apprennent, soit un taux constant d'au moins 2 800 nouveaux élèves chaque année, à raison de 140 minutes hebdomadaires dans plus de 150 écoles. On compte plus de 200 enseignants de KM formés et une unité « Kreol Morisien » au *Mauritius Institute of Education*. C'est d'emblée la deuxième langue optionnelle choisie, après le hindi et loin devant le tamoul et les quatre autres langues orientales introduites dans la grille-programmes dès les années 50, et l'arabe, dans les années 80. Une première page est en voie d'être remplie avec la première cohorte devant terminer le primaire l'an prochain. Et d'ores et déjà, les préparatifs sont en cours pour l'offre de cette langue au secondaire.

Autant pour le quantitatif, mais *quid* du qualitatif ? D'aucuns craignaient que l'entrée du KM comme langue optionnelle, à parité avec les langues orientales et selon le même statut de langue ancestrale, à côté de l'anglais et du français, qui seuls sont obligatoires, le premier en tant que langue enseignée et seule langue médium d'enseignement officiel, n'en fasse une langue ethnique. Cela aurait été d'autant plus regrettable que le mouvement de la société a graduellement, mais définitivement consacré le KM dans un rôle supra-ethnique (CSO, 2011).

1 Voir à ce sujet R. Tirvassen, 2014, *Créolisation, plurilinguismes et dynamiques sociales. Conduire des recherches en contexte plurilingue : le cas de Maurice*, L'Harmattan.



La reconnaissance récente d'un statut particulier à l'évaluation du Kreol Morisien sur la base d'une distinction entre statut dans le curriculum et statut dans l'apprentissage sauve ce qui a été accompli jusqu'ici et ouvre des perspectives pour le secondaire.

Ce danger a été évité, notamment grâce à :

- l'appartenance pluriethnique tant des enseignants que des élèves de KM;
- l'orientation prise par les programmes et le matériel d'enseignement :
 - son enseignement comme L1 d'emblée, avec un niveau de littéracie conforme à celui attendu d'une L1
 - et le choix d'un enseignement explicite de la grammaire qui se nourrit directement auprès de la nouvelle génération de chercheurs en créolistique;
- la qualité de la conception pédagogique des manuels élaborés, avec la collaboration d'auteurs de renom tels Carl de Souza, Ananda Devi ou Amal Sewtohol;
- la place accordée au culturel, résolument ancré dans la modernité et le respect du patrimoine national.

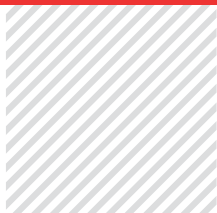
Mais il aurait suffi de peu pour que tout s'effondre. En effet, insister sur la parité pédagogique de l'évaluation du KM et des langues orientales, des langues étrangères, aurait décrédibilisé et invalidé la démarche adoptée. La reconnaissance récente d'un statut particulier à l'évaluation du KM sur la base d'une distinction entre statut dans le curriculum et statut dans l'apprentissage sauve ce qui a été accompli jusqu'ici et ouvre des perspectives pour le secondaire.

L'école mauricienne a-t-elle pour autant résolu toutes ses questions par rapport aux langues ? Certes pas. Le décrochage du créneau horaire du KM de celui des autres langues optionnelles permettrait aux parents désireux d'en



faire bénéficier leur enfant à côté de l'apprentissage d'une langue orientale, de le faire tout en n'y contraignant pas les autres. Ne serait-ce pas là le premier pas pour reconnaître aux enfants le droit à la L1 et permettre au KM de jouer son rôle instrumental dans l'apprentissage, un projet de pédagogie intégrée multilingue prenant appui sur la L1 lancé en 2014 ayant, lui, été désavoué dès 2015 ?

Mais le KM soulève aussi la question des frontières de la langue et des représentations que s'en font les locuteurs. En effet, l'appellation de KM ne remporte pas l'adhésion de tous les Rodriguais, qui y voient un signe d'exclusion. À tel point qu'à ce jour, seules les écoles du Bureau d'Éducation Catholique proposent encore son enseignement, celles du gouvernement l'ayant interrompu en attendant que le Kreol Rodriguais dispose de ses propres manuels. Mais y a-t-il lieu de distinguer les deux ? La question divise. Pour certains, l'âme d'un peuple réside dans sa langue, avec sa prononciation, sa culture propre qui réside dans une part lexicale originale, sa rhétorique et surtout une conscience identitaire propres. Pour d'autres, la question est scientifique; les linguistes sont d'ailleurs à l'œuvre pour évaluer l'écart entre les deux variétés. Mais la question se pose de savoir si l'enseignement du KM n'accélérera pas, le cas échéant, son uniformisation ou un sentiment de répression d'une identité. Car les questions de langue sont toujours aussi des questions politiques.



Le français des jeunes : est-il vraiment exclu de la classe de langue ?

SOUHEILA HEDID

Université Frères Mentouri-Constantine 1 (Algérie)

Conçue pour transmettre la norme, l'école a souvent été le lieu privilégié pour enseigner la grammaire et imposer des codes qu'elle considère comme légitimes, standards, et normatifs. Face à cette conception, la réalité des contextes sociolinguistiques offre une vue panoramique plutôt différente. Une variation linguistique frappante, où plusieurs codes linguistiques sont en présence. Cette variation, telle que décrite par les sociolinguistes (F. Gadet, T. Bulot, M. Yaguello, L.-J. Calvet), est soumise à plusieurs paramètres : l'âge, le sexe, la région... Ces variables font que le même code linguistique n'est jamais utilisé et produit de la même manière dans toutes les situations où il est employé.

Il s'agit dans la présente contribution de mettre l'accent sur la langue française et son usage chez les jeunes Algériens. Le français des jeunes présente des structures assez particulières. Les études faites montrent que les procédés utilisés et les mécanismes mis en place par les jeunes pour sa production sont différents et varient d'un contexte à un autre.

Face à ces données, nous allons interroger ces pratiques langagières très spéciales dans une classe de langue, un cadre fortement codifié, normatif, et qui ne tolère pas les déviations stylistiques et grammaticales. Nous allons voir si cet espace est réellement hostile aux codes non standards, si ces codes ne sont jamais utilisés dans une fonction métalinguistique par les enseignants afin d'expliquer leurs contenus, ou intégrés par les apprenants afin de mieux expliquer leurs pensées.

ENQUÊTE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE LANGUE

Pour apporter des réponses à nos questions, nous nous proposons à une enquête de terrain dans des classes de langue. Deux contextes didactiques seront exploités : le lycée et l'université. L'hétérogénéité des niveaux est un facteur très important ici. Elle nous permet de mettre l'accent sur la fonction qu'accordent les enseignants, de différents niveaux, au français jeune et de comprendre les approches didactiques qu'ils utilisent pour l'exploiter.

L'objectif est de détecter la présence du français jeune dans les pratiques langagières des deux partenaires de l'acte didactique, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Pour mieux cerner notre problématique, nous utiliserons une triangulation méthodologique (L. Savoie-Zajc) avec plusieurs outils d'investigation afin de mieux cadrer toutes les activités linguistiques et métalinguistiques et de capter toutes les déviations langagières par rapport à la norme. Ainsi, entretien, observation, questionnaire et prise de notes seront combinés afin de croiser les données récoltées et d'attribuer des interprétations plus précises.

Pour le premier corpus, nous avons ciblé le lycée. L'enquête a duré trois semaines. Après avoir obtenu l'autorisation d'accès de la part de la directrice, nous avons présenté notre projet aux enseignants de français. Deux ont accepté d'être interrogés et nous ont permis d'assister à leurs cours. Le second corpus a été relevé à l'université. L'accès était nettement plus facile, du fait que nous sommes enseignante universitaire. Nous avons sélectionné trois enseignants assurant des modules d'expressions orales et écrites.

LES PREMIÈRES DONNÉES

Les premières constatations mettent en avant un paysage didactique plurilingue. L'observation des échanges, entre apprenants ou entre apprenants et enseignants, montre clairement que le contexte discursif impose ses normes sur les interactions verbales. Ainsi, le choix de la langue, le respect de sa grammaire et de sa structure découlent souvent de ce contexte. Dans les échanges informels entre apprenants, en dehors de la classe par exemple, les parlers relevés se caractérisent par une impressionnante hétérogénéité linguistique et lexicale. Les jeunes utilisent plusieurs langues en alternance, avec une maîtrise assez basique. De leur côté, les enseignants semblent adopter la même pratique, des registres de langues peu soutenus, un mélange de langues avec, parfois, des énonciations, en français, déstructurées, asyntaxiques et agrammaticales.

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Les réactions des enseignants informateurs ont tout d'abord porté sur la nature et la légitimité de notre problématique. Beaucoup nous ont clairement expliqué qu'il est inhabituel de voir des études scientifiques interrogeant des pratiques clandestines du côté des enseignants. Ces réactions et bien d'autres, plus hostiles, ont été indicateurs de la complexité des discours épilinguistiques tenus à l'égard des codes linguistiques non standards.

Les réponses à nos questions nous ont confirmé cette constatation. Deux types de discours se dégagent des corpus. Le premier est porteur d'une évaluation positive, valorisante, voire gratifiante, le second considère ces discours comme des pratiques dangereuses, illégitimes; il leur attribue directement une évaluation négative. Ces données signifient, tout d'abord, que tous les enseignants reconnaissent l'existence d'un ensemble de pratiques langagières et linguistiques réservé aux jeunes. Cette dimension langagière est, selon les mêmes informateurs, spécifique et particulière. Elle est porteuse de la culture «jeune» et reflète parfaitement la vision qu'ils ont du monde qui les entoure. Dans les corpus, nous relevons plusieurs descriptions telles que :

Un écart par rapport à la norme en vigueur en ce qui concerne la langue française. Les jeunes s'autorisent tous les artifices (extrait du corpus)

C'est un parler caractérisé par une alternance codique français, arabe dialectal et anglais en plus des mots-valises (extrait du corpus)

Un parler plein de code et de symbole (extrait du corpus)

Verlan, ton (extrait du corpus)

Ces caractéristiques ont été déjà relevées par les chercheurs et leur apparition dans notre corpus semble les confirmer. Les enseignants évoquent l'alternance codique comme principale caractéristique du parler jeune. Les langues sont souvent l'enjeu majeur pour ces locuteurs. C'est à partir des langues que les jeunes marquent leur territoire et se créent leur univers.

La transposition de ces pratiques du milieu social à la classe est une évidence. Le corpus regorge d'interactions où les étudiants recourent à leur parler jeune. De leur côté, les enseignants n'ignorent pas cet usage, car tous sans exception reconnaissent que les étudiants possèdent un répertoire verbal riche, mais leurs pratiques langagières en classe attestent d'une ignorance des règles de grammaire et d'un recours permanent à l'arabe pour combler leurs lacunes. Cependant, face à cet usage, les réactions des enseignants diffèrent. Certains nous disent :

J'essaie de les aider à trouver l'équivalent en français (Passage par la mimique, et la traduction) (extrait du corpus)

Je suis très ouverte avec mes étudiants, j'interviens rarement, sauf pour corriger, je les laisse libres en essayant subtilement de les faire parler en français (extrait du corpus)

Ils recourent ainsi à des stratégies de remédiation en utilisant le parler jeune comme une base et un point de départ. Les jeunes vont pouvoir construire une production linguistique correcte en corrigeant leurs propres productions. Une deuxième catégorie d'enseignants réagit différemment à ces parlers. Ces enseignants disent :

Je le condamne, car pour moi, l'espace classe est le seul espace qui véhicule la norme de nos jours face à la consommation des réseaux sociaux. C'est, donc, pour moi la seule occasion pour eux de se réconcilier avec le français correct autrement ils seront en perte totale de repères car en dehors de la classe, ils sont confrontés très peu au français (émissions de télévisions, radiophoniques...) (extrait du corpus)

Je corrige et je fais remarquer que chaque usage a son contexte (extrait du corpus)

Donc, si les premiers corrigent, les seconds condamnent et font tout pour que les étudiants délaissent ce parler pour se concentrer sur la norme.



Deux types de discours se dégagent des corpus. Le premier est porteur d'une évaluation positive, valorisante, voire gratifiante, le second considère ces discours comme des pratiques dangereuses, illégitimes; il leur attribue directement une évaluation négative.

Pour mieux cerner notre problématique, nous nous focalisons sur le français jeune tel qu'il est perçu par les enseignants. Nous leur demandons de nous dire si leurs étudiants parlent correctement le français. Nous récoltons les données suivantes :

Une large majorité le pratique passablement face à une minorité qui le pratique assez bien (extrait du corpus)

Dans une seule et même classe les niveaux sont différents, certains ont une maîtrise relativement correcte du français alors que d'autres peinent à s'exprimer en français et ils préfèrent se taire (extrait du corpus)

Non. Leurs pratiques sont très riches d'alternance de code, d'emprunts et d'interférences (extrait du corpus)

Pour les étudiants de licence (première année), ils ont de grandes difficultés sur les plans syntaxiques, morphologiques et phonétiques. Ceux en master, sont généralement beaucoup plus compétents (extrait du corpus)

Leur français, je ne peux me prononcer, ils manquent de compétences. Ils ont beaucoup à dire, mais n'ont pas les moyens de le faire (extrait du corpus)

Bien que le français soit la langue d'enseignement, les étudiants éprouvent beaucoup de peine à l'utiliser correctement. Le contact de langues semble être la principale raison évoquée par les enseignants pour justifier le manque de maîtrise. Retenons particulièrement que cet état de fait n'est pas souvent considéré comme un handicap; il est aussi indicateur d'un état de continuum d'apprentissage où ces erreurs peuvent être révélatrices d'une connaissance (même moyenne ou faible) de la langue à apprendre.

Les écarts les plus fréquemment commis sont liés :

À l'accord sujet-verbe (extrait du corpus)

Au tutoiement qui prédomine dans les dialogues et les discussions, à la conjugaison et aux certaines méprises syntaxiques (extrait du corpus)

*À la déformation des mots français par exemple **anrévisiw** (on révise) problème d'accord par exemple **la leçon que je n'ai pas compris** (extrait du corpus)*

Aux déviations lexicales, phonétiques, syntaxiques (extrait du corpus)

À des erreurs d'articulation, des phrases agrammaticales, et au recours à la langue maternelle fréquemment (extrait du corpus)

Ces écarts sont aussi identifiés par beaucoup de chercheurs (T. Bulot, G. Ledegen, J-P Goudaillier, J. Billiez et C. Trimaille, M. Abecassis) comme caractéristiques principales du parler jeune. Ces éléments permettent aux jeunes locuteurs algériens de communiquer plus aisément en utilisant des codes partagés et compris par leurs pairs. Ces *anomalies* linguistiques font leur apparition dans des séquences didactiques bien définies en classe. À l'oral plus qu'à l'écrit, les écarts se produisent lors des débats ou des réponses aux questions. Ces interventions ne visent pas automatiquement des réponses aux questions, mais à orienter l'attention de la classe et à perturber le bon déroulement des cours. En effet, la fonction ludique est souvent sollicitée par les jeunes, mais elle est loin d'être la seule caractéristique de leur discours, car les écarts relevés sont aussi des lacunes, signes d'une non-maîtrise de la langue et de ses règles¹.

Face à l'intrusion du français jeune en classe, certains enseignants tentent de l'utiliser pour approcher leurs étudiants. Ils voient dans ces pratiques le moyen idéal d'interagir plus efficacement avec les jeunes en jouant sur la symétrie dans les interactions verbales (R. Vion, 1992) et en utilisant les mêmes procédés verbaux que ces interlocuteurs.

¹ Données issues de nos observations des classes et de notre prise de notes.

Effectivement, les réponses relevées à la question « *Comment réagissez-vous face à cet usage ?* » confirment que, contrairement au parler jeune, le français jeune en classe ne provoque pas de réticence chez les enseignants. Les données récoltées ici montrent que le français jeune peut être un excellent intermédiaire linguistique et un incontournable outil didactique. Les informateurs nous disent :

Je le manipule avec délicatesse car la variation linguistique est un bon outil didactique qui permet de poser un regard sur ses propres pratiques ou celles d'autrui et d'un autre côté, elle risque de semer la confusion chez l'apprenant en l'absence de frontières entre norme et variation (extrait du corpus)

Je n'essaie pas de l'interdire, mais je les pousse à trouver l'équivalent en langage soutenu (extrait du corpus)

Je fais semblant que je n'ai rien entendu. Mais des fois j'attire l'attention de mes étudiants sur la différence entre l'usage du français qu'ils pratiquent et le français standard (extrait du corpus)

Et ben je l'accepte mais je corrige en même temps en parlant du registre de langue qu'il faut respecter (extrait du corpus)

Je n'ai aucune réaction, cela ne me pose pas de problème tant que le message passe (extrait du corpus)

Accepter des pratiques langagières non normatives dans une classe de langue pour faciliter l'accès au bon usage, cela constitue une méthode souple et facile à utiliser. Peu coûteuse, car elle engage l'apprenant bien plus que l'enseignant. Cette façon de procéder rend gagnants tous les partenaires de l'acte didactique. Bien qu'ils soient toujours présents pour orienter et réorienter l'attention de leurs apprenants vers la norme, les enseignants estiment que la présence du français jeune dans leurs classes est très importante, car l'enseignement de la variation rend plus accessibles tous les codes linguistiques en présence.

QUE CONCLURE ?

Il s'agit d'une étude de terrain qui a tenté d'explorer une dimension souvent *silencieuse* de la classe de langues. Étant souvent considérée comme un univers normatif et hostile à toute forme linguistique non standard, la classe constitue pour les sociolinguistes un corpus patent et un champ didactique riche, en évolution permanente. L'étude faite ici tente de montrer que loin des clichés qui entourent le monde didactique, la pratique enseignante sollicite parfois des contenus qu'elle considère comme illégitimes pour atteindre les objectifs de formation.

Cette étude est susceptible d'inaugurer de nouvelles perspectives didactiques. Que l'enseignant puise ces ressources dans le milieu naturel de l'apprenant, cela va attribuer à ses contenus plus de fiabilité, car ils sauront répondre aux besoins des apprenants et à ceux de la société.



BIBLIOGRAPHIE

Bertucci, M. M., (2003), « Le français des banlieues : Un parler interstitiel ? », S. Martin (dir.), *Chercher les passages avec Daniel Delas*, L'Harmattan, Paris, p. 133-139.

Blanchet, P., (2000), *La linguistique du terrain, méthodes et théories. Une approche ethnosociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Goudaillier, J.-P., (2000), *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Éditions Maisonneuve et Larose, Paris.

Hedid, S., (2009), « Pour une approche analytique des requêtes dans les transactions de service », *Les Cahiers du SLADD*, Université Constantine 1, Algérie, p. 151-162.

Hedid, S., (2010), « La conception des tests de niveau : Quelles questions choisir ? », *Savoir et Formation*, numéro 75, *Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants. (Deuxième table ronde)*, AEFTI, p. 22-26.

Hedid, S., (2011), « Un français pour les jeunes Algériens », *Diversité. Ville-École-Intégration*, numéro 164, *La mer au milieu*, Éditions CNDP, CRDP, p. 80-85.

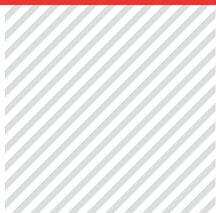
Hedid, S., (2011), « Le FOS en Algérie. L'anatomie d'une réalité et les fondements d'un Référentiel », *Savoir et Formation*, AEFTI, numéro 2, p. 37-41.

Hedid, S., (2011), « Le français des jeunes au service de la didactique des langues », *Synergies Algérie*, numéro 12, p. 81-88.

Hedid, S., (2014), « Le LMD vecteur d'anglicisation en Algérie. Entre pratiques, besoins et représentations », *Langues Modernes*, numéro 1/2014, *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*.

Laburthe-Tolra, P., (1996), « L'observation participante », A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

Tounsi, L., (1997), « Aspects des parlers jeunes en Algérie », *Langue française*, volume 114, p. 104-113.



La pratique du français en milieu estudiantin plurilingue

WAFA BEDJAOU

Université d'Alger 2 (Algérie)

L'objectif de cet article est de mettre en exergue les résultats d'une enquête réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat sur les représentations et les pratiques langagières de jeunes Algériens en contexte plurilingue. Par notre pratique d'enseignante au sein du département de traduction et d'interprétariat où sont enseignés l'arabe, le français, l'anglais et l'espagnol, nous avons remarqué que nos étudiants ont recours à des pratiques langagières spécifiques à cette catégorie sociale. Ce constat nous a donc poussée à poser la question suivante : quelles sont les pratiques langagières des étudiants inscrits en traduction et comment se représentent-ils leur parler ?

Notre travail de recherche s'inscrit en sociolinguistique, qui questionne la corrélation langue/société. Au travers d'une approche macrosociolinguistique, nous avons effectué une enquête par questionnaire auprès de 100 informateurs pour vérifier la validité de notre hypothèse de départ sur la spécificité du parler jeune en milieu plurilingue.

CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES DES JEUNES INTERROGÉS

L'observation des pratiques langagières en situation de locuteurs algériens montre une transgression « relative » du code des langues en présence, y compris la langue française, aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral. Transgression relative parce qu'elle est dans bien des cas régulée par les modalités d'emploi de la langue française dans un espace sociolinguistique traversé par des tensions et des rapports conflictuels qu'entretiennent quatre langues présentes sur le marché linguistique.

Le comportement langagier ou non des jeunes enquêtés face à leur parler peut être fortement déterminé par l'attitude prédominante en contexte estudiantin, d'autant plus que les informateurs sont des étudiants. Ajoutons que ces étudiants sont plurilingues; ils présentent à cet effet des traits particuliers, que nous énumérerons ci-après :

1. Les langues qui composent leurs répertoires sont parfois nombreuses : les étudiants peuvent parler et comprendre deux ou trois langues, parfois plus, et être en contact avec plusieurs systèmes d'écriture; d'où la notion de « *répertoire verbal* ». Cette notion signifie l'ensemble des variétés linguistiques (langues, bribes

de langues, parlés, etc.) qu'un individu a à sa disposition pour communiquer et qui lui offre la possibilité et le choix de focaliser sur telle ou telle variante, perçue comme faisant partie du même code ou comme appartenant à plusieurs, selon la situation de communication, les interlocuteurs en présence, les objectifs de communication, etc.;

2. Les frontières des langues de leurs répertoires peuvent être très mouvantes en termes à la fois linguistiques, historiques et symboliques;
3. Les jeunes plurilingues mettent en œuvre des stratégies de passage très particulières dans l'accès à d'autres langues, qui montrent des représentations de la distance entre langues très différentes de celles de leurs pairs monolingues;
4. Sur le plan culturel, on observe aussi des reconstructions contextuelles, liées au contact des cultures et à leur réinterprétation.

En plus de ces traits, l'étudiant du département d'Interprétariat et de traduction dispose d'un capital linguistique et culturel qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Il peut choisir de mobiliser l'ensemble des langues maîtrisées, passer de l'une à l'autre, pour sélectionner son interlocuteur, l'inclure ou l'exclure de la conversation, changer de niveau discursif, insister, rapporter les paroles de l'autre dans ses mots, se distancier de sa propre parole. Ce processus est appelé « *compétence plurilingue* ». Cette notion comprend l'ensemble des langues faisant partie du répertoire de l'apprenant.

Ces caractéristiques linguistiques nous permettront de bien comprendre le pourquoi des représentations et des attitudes des jeunes étudiants. L'étude des attitudes langagières des jeunes va nous renseigner sur la place qu'occupe la langue française chez ces jeunes. À cet effet, nous nous sommes basée sur les sciences sociales qui focalisent leurs recherches sur les attitudes et les représentations sociales et prennent en compte des variables sociologiques qui déterminent les facteurs favorisant l'adoption de certains comportements et conduites sociolinguistiques.

Il est utile de préciser que les jeunes étudiants ne s'expriment pas entièrement en français, puisqu'il est employé en alternance avec l'arabe, ni très correctement dans cette langue. Mais ils l'utilisent en dehors de toute contrainte scolaire ou institutionnelle. Notons que notre enquête s'est produite en contexte algérois, où le français est une composante linguistique des pratiques langagières des Algérois.

RAPPORT DES ÉTUDIANTS AU FRANÇAIS

L'image que les étudiants se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les représentations affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité, et peuvent « évoluer ou se déplacer, au cours du temps et selon les contextes » (Moore, 2006 : 101). Comme on ne cesse de le dire, en Algérie, nous sommes dans un contexte plurilingue complexe. Les langues en présence sont l'arabe dialectal ou l'arabe algérien, l'arabe littéraire, le berbère avec ses variantes et le français avec ces différents accents ou registres.

Cette situation fait que les étudiants se noient dans ce bain linguistique et ne possèdent en réalité ni l'arabe littéraire ni le français. Alors, tout comme la langue arabe, le français vit lui aussi une situation de diglossie propre au cas algérien. Nous avons ainsi constaté que les informateurs ont un rapport d'insécurité linguistique avec la langue française enseignée à l'université, étant donné qu'ils sont tenus de présenter de longs discours en français. Cependant, ils n'ont pas ce rapport avec le français familier, parce qu'ils l'emploient en interférence avec l'arabe algérien sans contrainte. À cet effet, nous voulons signaler que l'insécurité linguistique n'est pas automatique pour tous les enquêtés, mais elle dépend de leur connaissance de la langue française et de la conscience qu'ils ont de la distance entre celle-ci et leur langue première. Notons que c'est l'institution scolaire qui a généré cette insécurité linguistique, en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un seul modèle linguistique.

Nous ne pouvons négliger une autre notion importante dans la relation des enquêtés avec la langue française, celle de conscience linguistique qui rend compte du degré de compétence linguistique chez les acteurs sociaux, puisque qui dit conscience dit compétence, et vice versa. De la typologie des « consciences » développée par Dabène (1994), nous retiendrons « la conscience normative » et « la conscience ethnosociolinguistique », étant donné que nous cherchons à savoir quelles valeurs donnent les enquêtés à leur langue et aux pratiques langagières des leurs et comment ils se représentent la « norme », linguistique certes.

Étant enseignante de traduction du français vers l'arabe et vice versa, nous avons constaté un certain nombre de points :

1. Cet aspect psychologique et subjectif qui fait penser au locuteur algérien qu'il connaît le français est vite démenti par la pratique. L'apprenant n'a pas conscience de sa non-maîtrise de la langue française. Comme le français est omniprésent dans la vie sociale, l'Algérien pense le « connaître ».

EF5Q2 : *Je parle le français généralement avec une personne que je la connais pas qui lui-même parle cette langue, aussi je le parle à la maison, la fac... Mais pas couramment*

2. Le vocabulaire des jeunes, en l'occurrence les étudiants, est extrêmement réduit. La grammaire reste pour eux un ensemble de règles apprises par cœur qu'ils sont incapables d'appliquer et de rendre opérationnelles dans leur discours.

EG11 : *Car la plus part d'entre eux habites dans cités et comme dans les cités ça parle pas du contemporain.*

EG16 : *Ils d'origine algérienne leur paternel est algérien*

3. Le système verbo-temporel est très mal utilisé. Nous avons constaté une méconnaissance des temps autre que le présent, le passé composé et le futur simple. La concordance des temps et quasi inexistante, puisque les locuteurs n'ont pas conscience des rapports logiques du déroulement des actions.

EG14Q2 : *j'ai parlé français dès le collège*

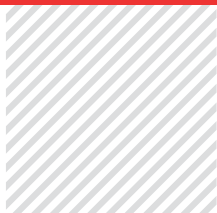
EG21Q2 : *au moment où je serais avec des camarades qui parlent la langue française*

Les exemples susmentionnés mettent l'accent sur la différence entre parler et utiliser une langue. Posée de cette façon, la question prend une dimension profonde, qui conduit à mesurer le degré de conscience des enquêtés et la pertinence du questionnement relatif aux pratiques langagières jeunes, surtout que certains ont précisé qu'ils parlent le français, mais qu'ils ne le pratiquent que dans des situations et des contextes spécifiques. Ainsi, il se dessine une différence de compétence entre les sujets qui savent parler en français sans le pratiquer ou l'utiliser fréquemment et ceux qui parlent en français et le pratiquent couramment, ce qui permet de distinguer des sujets bilingues qui emploient les deux langues différemment dans des situations de communication différentes. Dans les deux cas, l'alternance codique prend la forme d'un parler bilingue, parce que parler, utiliser, connaître et comprendre une langue sont des faits qui font que le sujet parlant est en mesure de recourir à telle ou telle langue ou de l'utiliser en alternance avec d'autres. C'est pourquoi le recours à l'analyse des répertoires verbaux est nécessaire pour mesurer les clivages entre les déclarations et l'usage réel de la langue française.



BIBLIOGRAPHIE

Moore, Danièle, (2006), *Plurilinguisme et école*, Didier, France, 320 pages.



Éléments pour une caractérisation du français des jeunes en Côte d'Ivoire

ALAIN LAURENT ABIA ABOA

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

On observe depuis quelques années une longue tradition de travaux de linguistes sur la situation du français en Afrique. Le fait de relever un grand nombre de travaux utilisant une grande variété d'approches n'implique pas qu'une nouvelle étude d'une partie spécifique de la réalité linguistique du français en Afrique n'aurait pas sa raison d'être.

Un fait récent dans l'évolution du français en Afrique est le développement, en particulier chez les jeunes, de formes linguistiques caractérisées comme des sociolectes, et qui résultent du contact de plusieurs langues, dont le français. Ces parlers de jeunes gagnent de plus en plus de locuteurs, se stabilisant comme forme linguistique et se répandant comme moyen de communication (Kube, 2005 : 26).

En Côte d'Ivoire, les jeunes représentent, pour diverses raisons, la catégorie sociale dont le rôle sera sans doute central dans l'évolution de la situation linguistique du pays. En effet, les divers modes d'appropriation du français par les jeunes et surtout le phénomène nouchi, caractérisé par les recherches linguistiques (Aboa, 2011; Kouadio, 1990; Boutin, 2002) comme la variété la plus récente du français ivoirien, indiquent la direction probablement irréversible du développement de variétés endogènes du français en Côte d'Ivoire. Sans que l'on établisse clairement une corrélation avec le succès du nouchi, on assiste à une régression des langues locales dans les conversations familiales, et encore plus dans celles entre les jeunes.

Quels sont les indicateurs permettant de spécifier le français des jeunes en Côte d'Ivoire ?

Cet article, qui s'appuie sur les résultats d'une enquête de terrain réalisée dans cinq villes ivoiriennes, vise à présenter un aperçu des représentations des jeunes ivoiriens sur leurs propres pratiques du français et à cerner l'objet social « français des jeunes de Côte d'Ivoire » aux contours encore fragmentaires et instables.

LES SENTIMENTS ET LES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES JEUNES ENVERS LE FRANÇAIS

Les pratiques langagières des jeunes constituent un élément indicel intéressant du processus évolutif de la jeunesse au niveau notamment des représentations identitaires, d'une part, et par rapport aux pratiques différenciatrices, d'autre part. Ces pratiques langagières rappellent ce que l'on constate en termes de rapports dominés/dominants, tels qu'ils sont définis par P. Bourdieu (2001) et participent aux constructions identitaires de ces jeunes. Elles leur sont nécessaires pour résister, ne serait-ce que de manière symbolique, aux rapports d'exclusion exercés sur eux.

Partant de l'hypothèse que les sentiments à l'égard des langues influent probablement sur les compétences des locuteurs, nous avons réalisé en 2015, dans le cadre du projet « Dynamique des langues et des variétés de français en Côte d'Ivoire », une enquête dans cinq villes ivoiriennes.

Les questionnaires administrés au cours de l'enquête et les entretiens semi-directifs avec les locuteurs, dont l'âge varie entre 12 et 30 ans, devaient permettre d'observer les variations systématiques dans le comportement linguistique des jeunes Ivoiriens et de faire une évaluation des sentiments individuels (ou collectifs) envers la langue française et à d'autres langues, mais aussi des sensations et des réactions que cela suscite chez les locuteurs.

Les résultats enregistrés à l'issue de l'administration de 1 000 questionnaires indiquent une attitude majoritairement favorable au plurilinguisme. Plus de la moitié des personnes interrogées (59,9 %) déclarent que le français ne leur est suffisant ni au quotidien ni pour leur réussite sociale. Une très grande majorité (84,5 %) est ouverte à l'introduction des langues locales à l'école (la leur, une langue locale dominante ou un véhiculaire dominant). Pourtant, l'analyse des questionnaires révèle que les langues ivoiriennes occupent de moins en moins de place dans le quotidien linguistique des jeunes.

Ce fait est alarmant dans la mesure où, dans la situation linguistique actuelle de la Côte d'Ivoire, la transmission de ces langues est assurée uniquement par les familles, car elles ne bénéficient d'aucun soutien institutionnel. Pour Lafont (1982), « l'ignorance et le rôle marginal qui est attribué à la

langue maternelle d'un groupe de locuteurs par la politique linguistique officielle éloignent de plus en plus les locuteurs de leur langue. Cela conduit à une sorte d'aliénation culturelle et linguistique chez les jeunes locuteurs et peut finalement les amener à haïr cette langue ».

En tentant d'extérioriser ce que peuvent éprouver les jeunes Ivoiriens à l'égard de la langue française, nous avons cherché à détecter ce que cela pourrait avoir comme action sur leurs productions langagières et (ou) réciproquement. Ici, l'étude des sentiments positifs, négatifs, mais aussi excentriques devrait nous apporter des renseignements sur les « circonstances » sociolinguistiques qui les provoquent.

De la même façon, en ayant connaissance de ces circonstances, il serait alors possible d'identifier le caractère de ces sentiments linguistiques impliqués dans ce phénomène (I. V. Drevon, 1995).

L'étude des représentations et des sentiments linguistiques dans le cadre de cette recherche est de nature qualitative, l'entrevue semi-dirigée et l'analyse de discours étant les méthodes privilégiées pour la collecte et l'analyse des données. Les jeunes interviewés proviennent de différents milieux sociaux. Pendant les entrevues, nous avons parcouru la trajectoire de leur vie et avons abordé les espaces sociaux qu'ils occupent, à savoir l'espace familial, scolaire, professionnel, social et communautaire, les langues ou variétés de langue utilisées ou privilégiées dans ces divers espaces et, surtout, leurs rapports à la langue française.

Nous définissons les espaces sociaux comme des lieux d'interaction où des gens ayant des liens ou des intérêts communs interagissent ensemble. La construction et la mise en discours des représentations et les sentiments linguistiques des jeunes par rapport aux variétés de langue en circulation dans divers espaces sociaux nous permettent de comprendre davantage les ressources linguistiques que possèdent les locuteurs. Soixante-dix pour cent des jeunes interrogés au cours de l'enquête affirment que la raison majeure de la disparition progressive des langues ivoiriennes dans la vie quotidienne des jeunes réside, selon eux, dans le rôle prépondérant du français. Leur souhait de promouvoir les langues ivoiriennes s'accompagne de critiques vis-à-vis de la politique linguistique actuelle de la Côte d'Ivoire qui attribue ce rôle à la seule langue officielle : le français. Plusieurs enquêtés soulignent qu'il n'est pas normal pour un pays africain de se baser uniquement sur une langue étrangère. Ils pensent qu'à côté du français, il devrait y avoir une langue propre au pays. Ils citent dans ces cas-là, l'exemple d'autres pays ouest-africains comme le Sénégal ou le Mali, où une langue africaine joue un rôle important et où les locuteurs ne dépendent pas uniquement du français.

Comme a pu le montrer une enquête de Kube réalisée en 2005 en milieu scolaire abidjanais, la prédominance du français dans le quotidien des jeunes Ivoiriens n'est pas vécue sans problème. Beaucoup de jeunes considèrent la politique linguistique officielle en faveur du français comme une menace pour la diversité linguistique ivoirienne.

Pour Kube (2005), de telles attitudes linguistiques chez ceux qui décideront dans l'avenir de la transmission des langues ivoiriennes à la prochaine génération et qui seront les décideurs de la future politique linguistique de la Côte d'Ivoire sont un indice important de l'avenir des langues ivoiriennes. Kouadio (1990) lie ces attitudes linguistiques des jeunes à un désenchantement face à l'omnipotence du français.

En effet, l'échec du système scolaire basé uniquement sur le français a sûrement contribué à ce changement d'attitudes des jeunes vis-à-vis des langues ivoiriennes. Aujourd'hui, le français n'est plus tout à fait perçu par les jeunes comme la clé qui ouvre automatiquement les portes du marché du travail. De même, le rêve de réussir grâce au français devient de moins en moins une réalité. Le nouchi apparaît, dans les déclarations des jeunes enquêtés, comme une solution momentanée à deux problèmes majeurs qui caractérisent la situation linguistique actuelle. Cette forme leur permet de parler librement, sans la pression de la norme qu'ils ressentent dès que l'on attend d'eux un « français correct ». De plus, le nouchi serait, selon les enquêtés, en mesure de combler la lacune laissée par les langues ivoiriennes, qui disparaissent peu à peu dans la vie quotidienne des jeunes citadins.

ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES

Comme pour les parlers jeunes en général, ce qui est frappant en nouchi, c'est l'instabilité lexicale. Le nouchi est un phénomène linguistique en perpétuel mouvement. Une caractérisation du nouchi à partir de ses particularités linguistiques n'est pas évidente. Le problème que pose le nouchi, c'est son foisonnement extrême, son fonctionnement qui frise l'anarchie et son extrême instabilité. Beaucoup de mots et expressions y ont une durée de vie très limitée (Aboa, 2011). Comme le souligne Kouadio (2011), le nouchi se caractérise au niveau lexical par des changements de sens et par des emprunts aux langues locales, en particulier au dioula.

Ainsi des mots provenant des langues ivoiriennes sont retenus (exemple : you « policier » de la langue bété ou « enfant »), modifiés, tronqués, associés parfois à des éléments d'une autre langue (exemple : colta « frapper », composé du français col [de chemise] et du dioula ta « prendre »), dérivés ou composés avec changement de sens par métaphore ou métonymie. Au niveau morphosyntaxique, on peut relever :

- l'introduction de nouveaux verbes invariables empruntés aux langues locales. Exemples : koro (prononcé [kɔrɔ]) « dormir », behou « partir, s'en aller, fuir », badou « manger »;
- le non-respect de l'accord en nombre et en genre; en outre, le genre de certains mots n'est pas fixé : mon stéki ou ma stéki « ma petite amie ».

Le nouchi concurrence bien évidemment le français populaire chez les jeunes, mais également « le français de l'école » puisqu'il est devenu, d'après Kouadio (2011), la première langue parlée dans la cour de l'école.

Le comportement linguistique du nouchi se rapproche d'autres parures de jeunes en Afrique comme le camfranglais. Ces phénomènes linguistiques attestent l'apparition de formes de français développées par des locuteurs ayant appris la langue d'une manière non guidée, en dehors de l'école. Ces variétés sont caractérisées par un grand nombre d'interférences entre le français et les langues africaines, langues premières des locuteurs. Dans ce contexte apparaît souvent dans la littérature scientifique le terme de « créolisation » pour expliquer la formation de ces variétés linguistiques (Manessy, 1978).

Pour Kube (2005 : 20), le fait que dans la pratique linguistique des jeunes se mélangent des mots français avec des éléments des langues africaines et que les structures du français sont simplifiées ne permet pas de conclure que ce développement linguistique amènera à la naissance de créoles. Chaudenson (1996 : 80) comprend le souhait des linguistes de vouloir recourir à des modèles existant pour expliquer les particularités de la réalité linguistique du français en Afrique, mais il conseille de ne pas utiliser les mêmes termes dans des contextes complètement différents.

CONCLUSION

Pour les jeunes Ivoiriens qui grandissent en ville, la vie quotidienne est dominée par le français. La politique linguistique du pays visiblement favorable au français, le recul des langues locales et la compétence insatisfaisante en français sont perçus par les jeunes comme le problème linguistique de la Côte d'Ivoire. Dans ce contexte, les jeunes revendiquent ouvertement le nouchi comme leur moyen de communication pour compenser l'insécurité linguistique et pour dénoncer la situation linguistique actuelle du pays.

Le nouchi est, pour les jeunes, l'alternative au français (Kube, 2005). Pour eux, cette forme linguistique leur permet d'exprimer leur identité, leur esprit créateur et leur volonté de liberté. Le nouchi (ainsi que d'autres langues de jeunes en milieu urbain africain) a subi un élargissement des fonctions linguistiques qu'il remplit pour les locuteurs. Grâce à ses possibilités communicatives et identitaires spécifiques, l'usage de cette forme linguistique ne se réduit plus à la jeunesse urbaine.

Les parlers jeunes comme le nouchi sont d'évidence un objet social fort complexe, non pas tant parce qu'ils recouvrent des réalités diversement envisagées autant par la sociolinguistique que par le corps social en général, mais parce que leur émergence récente semble indissociable d'une prise de conscience collective (Walter, 1988), non seulement de l'urbanisation, mais également d'une modification des modes de vie et de pensée qui implique, de façon quasi spectaculaire, des changements d'attitudes linguistiques.

Il est sans doute très réducteur, comme le relèvent Bulot et Blanchet (2013), de penser que les « parlers jeunes » (qu'il s'agisse de représentations ou de pratiques) ne sont qu'un phénomène générationnel, qu'une tension provisoire entre groupes sociaux (même si on doit concevoir qu'ils sont également cela). La territorialisation (Bulot, 1999) linguistique des jeunes et l'individuation sociolinguistique sont vraisemblablement ce qui permet de caractériser le dynamisme des parlers jeunes, mais sans pour autant les expliquer en totalité.



BIBLIOGRAPHIE

Aboa, Abia Alain Laurent, « Le nouchi a-t-il un avenir ? », *Sudlangues*, 16 décembre 2011, [en ligne]. Disponible à l'adresse http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/Le_nouchi_a-t-il_un_avenir.pdf (consulté le 2 janvier 2017).

Bourdieu, Pierre, (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, coll. « Points essais », Paris, 423 pages.

Boutin, Béatrice Akissi, (2002), *Description de la variation : études transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*, thèse de Doctorat, Université de Grenoble III, 404 pages.

Bulot, Thierry et Philippe Blanchet, (2013), *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 166 pages.

Chaudenson, Robert, (1996), « Créolisation et Francophonie », *Grenänge*, n° 5, p. 79-91.

Kouadio, N'Guessan Jérémie, « De l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », *Documents pour l'histoire de la langue française*, 17 janvier 2011, [en ligne]. Disponible à l'adresse <https://dhfles.revues.org/125> (consulté le 5 janvier 2017).

Kouadio, N'Guessan Jérémie, (1990), « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? », *Des langues et des villes*, Didier Érudition, Paris, p. 373-383.

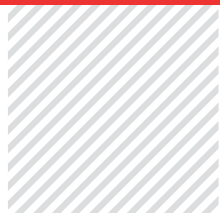
Kube, Sabine, (2005), *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*, L'Harmattan, Paris, 248 pages.

Lafont, Robert, (1982), « Acculturation, aliénation ethnique, et dégénérescence patoisante dans une situation ancienne de contacts linguistiques : questions de méthodes », *Entfremdung, Selbstbefreiung und Norm. Texte aus der okzitanischen Soziolinguistik*, Narr, Tübingen, p. 40-53.

Manessy, Gabriel, (1978), « Le français d'Afrique noire, français créole ou créole français », *Langue française* n° 37, p. 91-105.

Varoqueaux-Drevon, Isabelle, « Sentiments et comportements linguistiques : la représentation de la langue française en tant que langue de scolarisation en Côte d'Ivoire », *Horizon documentation*, 1995, [en ligne]. Disponible à l'adresse http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/41738.pdf (consulté le 31 décembre 2016).

Walter, Henriette, (1988), *Le français dans tous les sens*, Robert Laffont, Paris, 384 pages.



L'environnement professionnel et la formation médicale au Laos : une situation de plurilinguisme

SOULISACK LUANGLAD

Faculté des Sciences de base, USS-Laos

LE CONTEXTE DU PLURILINGUISME AU LAOS

Le Laos actuel se situe au cœur de la péninsule indochinoise. Avant la création des frontières actuelles par la colonisation française (1893-1954), il y avait des mouvements de circulation et d'installations des groupes ethniques au sein du Laos actuel et des pays actuellement voisins. Ce territoire était une destination importante pour les ethnies qui s'y réfugiaient pour des raisons de création d'États nations, de guerres, de recherche de ressources naturelles, etc. Ce contexte spécifique est une des raisons qui explique la variété multilingue et multiculturelle du Laos actuel, qui comprend officiellement 49 ethnies et 35 langues parlées par 7 millions d'habitants, le lao étant la langue nationale.

LA CONNAISSANCE ET L'UTILISATION DES LANGUES

La situation géographique et historique du Laos favorise le contact des Laotiens avec les autres peuples : comme il est entouré par de grands pays économiquement plus développés, pour communiquer avec les peuples voisins, les Laotiens doivent connaître leurs langues officielles (le thaï par exemple, ou l'anglais pour l'Australie). Les événements historiques forment aussi un point important qui a entraîné la maîtrise de langues étrangères dans ce pays au fil des années. Comme le Laos a été colonisé par la France pendant 61 ans, il a été aussi sous l'influence des États-Unis pendant 30 ans et de l'URSS pendant 20 ans. Les langues de ces pays ou de pays voisins (y compris les langues ethniques, qui sont par nature transfrontalières) ont influencé les Laotiens dans l'enseignement des établissements scolaires, par l'échange socioéconomique et par leur utilisation au travail, dans la formation professionnelle et dans la vie quotidienne.

À présent, la maîtrise d'au moins une langue étrangère est indispensable dans la formation professionnelle en général, et médicale en particulier, pour la réussite d'une carrière médicale au Laos. L'acquisition d'une langue étrangère de statut international comme le français ou l'anglais s'impose comme une part importante des compétences professionnelles à acquérir, l'idéal étant d'en posséder plusieurs.

Nous nous sommes demandé dans notre recherche : quelles sont les langues qui interviennent au Laos dans la formation et l'exercice de la médecine ? Cette question a donné lieu à une enquête par entretiens, auprès de personnel médical français et laotien.

L'UTILISATION DE LA LANGUE NATIONALE

Depuis la création de la République démocratique populaire lao en 1975, la politique linguistique du pays vise à encourager les intellectuels à employer le lao tout en informant les individus sur les langues étrangères. Ainsi, ils doivent, d'une part, les considérer comme utiles pour aborder les savoirs scientifiques et, d'autre part, pour communiquer avec le monde extérieur. Mais le lao demeure la langue officiellement employée dans le pays, comme le stipulait l'ancien président Kaysone Phomvihane :

« Avant tout, la recherche scientifique doit porter sur la littérature, l'histoire, la géographie et la linguistique pour former la conscience unanime de la nation chez les cadres et chez le peuple, afin qu'ils puissent produire et améliorer la langue lao pour qu'elle devienne une véritable langue officielle, tout en respectant les langues parlées existantes des ethnies. »

Notons que, si on parle 35 langues officiellement reconnues au Laos, en ce qui concerne l'écriture, le lao est la seule forme reconnue. Ainsi, nous constatons que les écritures de certaines langues minoritaires, quand elles existent, sont menacées de disparition, car elles sont négligées par l'Éducation nationale. Aujourd'hui, nous trouvons difficilement des gens de groupes ethniques autres que le groupe lao capables de lire et d'écrire dans leur langue maternelle (akha, hmong, lü, khmou), à l'exception de certaines personnes âgées.

Pourtant, à travers les informations sur leur utilisation de la langue officielle par nos enquêtés (les étudiants en médecine, les médecins laotiens et les médecins français en mission au Laos), nous constatons que non seulement des étrangers éprouvent des difficultés à communiquer dans cette langue, mais aussi que certains Laotiens de groupes minoritaires rencontrent le même problème. Le lao n'est donc pas, de fait, la seule langue utilisée dans la communication médicale au Laos.

L'UTILISATION DES LANGUES ETHNIQUES

En tenant compte des langues et des groupes minoritaires, le Laos forme un schéma complexe. En effet, selon les chiffres de différents chercheurs laotiens et étrangers, ce pays possède entre 68 (chiffre non officiel) et 130 ethnies, sous-ethnies et de nombreux clans. Le Laos est le pays le moins peuplé de la région, mais il compte plus de minorités

que n'importe lequel de ses voisins, ce qui en fait le pays le plus hétérogène de tout le Sud-Est asiatique. En effet, environ 40 % de la population lao vient d'ethnies minoritaires d'origine montagnarde : les Hong et les Khmou y représentent les groupes les plus importants.

Nos interlocuteurs venant de groupes ethniques déclarent qu'ils utilisent leurs langues avec les patients de même origine pour une bonne compréhension. Dans les hôpitaux au Laos, nous trouvons fréquemment des personnes d'ethnies qui ne parlent que leur langue maternelle. Pour assurer une communication avec les patients et leurs familles, les médecins et les étudiants appartenant à différents groupes ethniques sont alors sollicités pour assurer la communication ou la traduction : ce sont en quelque sorte des médiateurs.

Les informations données par les médecins laotiens et étrangers confirment que, dans les hôpitaux publics, le français est une langue de travail, c'est-à-dire que les renseignements et les bilans sont en majorité véhiculés en français – entre autres le vocabulaire médical français y a été adopté. Actuellement, au Laos, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères devient l'une des orientations les plus importantes dans la politique du pays, au vu du nombre de projets de coopération avec la France et d'autres pays francophones. Par exemple, le service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France, le bureau de l'AUF, l'OIF, les ONG françaises et celles des pays francophones organisent des formations, des conférences non seulement pour l'enseignement du français, mais aussi dans divers autres domaines (environnement, droit, santé, finances, gestion, informatique, etc.). En ce qui concerne les études à l'étranger, chaque année, le gouvernement français accorde des bourses d'études à des étudiants et à des fonctionnaires laotiens qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures en France, dans des établissements d'enseignement supérieur. Les projets de coopération participent activement aux formations de ressources humaines en envoyant les techniciens laotiens en France pour des formations spécifiques ou pour des stages pratiques, etc.

Les institutions médicales laotiennes sont des endroits de coopération technique, de formation sur place et d'action humanitaire. Au Laos, l'environnement francophone est ainsi très diversifié. Et, surtout, certains instituts du domaine médical sont très francophones, comme l'Institut francophone pour la médecine tropicale (IFMT), le Centre d'infectiologie Christophe Mérieux, l'Institut Louis Pasteur, des ONG françaises et des pays francophones (Belgique, Suisse, Canada, Luxembourg).

LE POINT DE VUE SUR L'UTILISATION DU VOCABULAIRE FRANÇAIS

Grâce aux résultats de notre recherche¹, nous voyons que l'insertion du vocabulaire français dans la langue lao dans le domaine médical s'explique par différents objectifs : garder le secret médical, faciliter la conversation liée aux techniques, faciliter la formation par des médecins francophones, par habitude, et aussi, implicitement, entretenir un certain statut social.

Les locuteurs laotiens de la santé disent aussi qu'ils mélangent souvent le vocabulaire français et laotien pour discuter du travail, car ils constatent un manque de vocabulaire scientifique en langue lao. Ils disent faire cela pour éviter les paraphrases, économiser le temps et faciliter la compréhension. Les professeurs à l'université disent, pour leur part, utiliser le lexique scientifique français pendant les séances de cours à l'université, dans les documents écrits et pour les explications orales : premièrement, quand ils ne trouvent pas l'équivalent en lao ; deuxièmement, pour enrichir le vocabulaire scientifique français des étudiants afin qu'ils puissent travailler ensuite de façon autonome à la bibliothèque² ou lors de stages à l'étranger.

CONCLUSION

Nous souhaitons que l'apport du travail de recherche que nous avons mené soit une des pistes de réflexion pour mieux comprendre le contexte linguistique dans le domaine médical au Laos et pour redonner du sens aux savoirs enseignés en langue étrangère. Pour que la formation soit efficace et réussie, il est fondamental que les enseignants aient une bonne maîtrise de la langue cible et aussi une connaissance solide du contexte et de la culture (ou des cultures) du public cible. Nous souhaitons également que les résultats obtenus au cours de cette recherche soient utiles de façon directe ou indirecte à la formation du personnel de santé au Laos et, de façon réciproque, à la formation des intervenants francophones au Laos. Nous sommes certains que le soutien financier et technique est insuffisant pour résoudre les problèmes de santé, si on ne prend pas en compte le contexte et la dimension culturelle – dimension essentielle qui est un autre volet de notre recherche.



BIBLIOGRAPHIE

Blanchet, P. et P. Chardenet, (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF, Édition des archives contemporaines, 2011.

Boase, B., (1997), *Working with your lao partner*, UNDP.

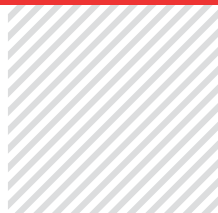
Dabène, M. et M. Rispail, (2008), *La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France*, AIRDF, n° 42, p. 10-12.

Martinez, P., D. Moore et V. Spaëth, (2008), *Plurilinguisme et enseignement, identité en construction*, Riveneuve éditions.

Rispail, M., (2012), *La sociodidactique au service des langues minorées : exemples de recherches dans l'aire francique, Réflexions sociodidactiques*, dans *Esquisse pour une école plurilingue*, L'Harmattan, p. 21-50.

1 Cf. notre thèse soutenue à Saint-Étienne en 2015, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01192961>

2 Car 90 % des documents à la bibliothèque de l'université sont en français ou en anglais.



Plurilinguismes de Thaïlande

JEAN PACQUEMENT

Université Rajabhat de Roi Et (Thaïlande)

Cet article se propose de fournir des repères pour esquisser la situation sociolinguistique de la Thaïlande, en privilégiant le point de vue des locuteurs issus des minorités.

La scolarité obligatoire en Thaïlande, avec une instruction primaire gratuite, date de 1921. Les plans d'éducation successifs des années 1930 retiennent l'attention, car le système d'éducation pose alors l'existence d'une langue de scolarisation obligatoire, le thaï. L'instruction scolaire vise par ailleurs à produire un bilinguisme thaï-anglais, l'anglais étant enseigné comme langue étrangère obligatoire à tous les niveaux, y compris au primaire depuis 1996. Ce bilinguisme repose sur deux *lingua franca*, l'une, le thaï, censée être comprise de tous dans le pays, et l'autre, l'anglais, pour communiquer avec le reste du monde. Cette présentation sommaire appelle plusieurs observations.

Le discours officiel et les interactions que des visiteurs francophones peuvent avoir avec leurs interlocuteurs suggèrent que la Thaïlande serait monolingue. En dehors des tribus montagnardes et de divers groupes locaux, laissés-pour-compte de l'éducation plutôt que représentants d'autres cultures, le grand public n'a pas conscience de différences autres que régionales dans le pays.

La réflexion sur les minorités linguistiques est en effet en Thaïlande seulement le fait de spécialistes. À la différence du Laos ou du Vietnam, pays qui ont identifié les groupes ethniques présents sur leur territoire, la Thaïlande a adopté, selon la linguiste Theraphan Thongkum, une « politique d'assimilation »¹. Dans les années 1980, les seules minorités prises en compte officiellement étaient celles répertoriées par le *National Security Council*². La Thaïlande ne fait pourtant pas exception en Asie du Sud-Est, car le nombre de langues qu'on y parle³ est dans un ordre de grandeur

comparable à celui des pays voisins⁴, et la situation dominante du thaï indique justement que les autres parlers sont bien des minorités linguistiques.

L'appartenance des langues de Thaïlande à cinq familles linguistiques distinctes⁵ livre un premier aspect du plurilinguisme du pays. Pour les minorités ne parlant pas une langue tai-kadai⁶, on a un plurilinguisme contraint, car les locuteurs de ces langues, en particulier à l'école, n'ont pas d'autre choix que de s'adapter au thaï.

Un deuxième aspect, plus difficile à appréhender de l'extérieur, concerne les locuteurs d'une langue tai quand ils doivent parler thaï. À première vue, le groupe tai de la famille tai-kadai est homogène : le thaï et la quasi-totalité des dialectes tai du sud-ouest⁷ parlés en Thaïlande – qui comprennent aussi les dialectes lao de la région nord-est – partagent pour l'essentiel le même lexique et les mêmes traits typologiques⁸. Cette homogénéité est toutefois trompeuse !

L'exemple des voyelles donne une idée de la complexité tai, qui se caractérise par un faible degré d'intelligence mutuelle entre les parlers : les langues tai du sud-ouest ont en commun 9 timbres vocaliques⁹, soit un total de 18 voyelles brèves et longues, mais, comme elles ont entre 4 et 7 tons, on peut obtenir, pour un parler donné, jusqu'à plusieurs dizaines de sommets vocaliques possibles¹⁰. Les tons étant parfois bien différents d'une langue à l'autre, apprendre le thaï pour un locuteur d'une langue tai consiste d'abord à se familiariser avec les sommets vocaliques du thaï, qui viennent s'ajouter à ceux déjà très nombreux de son propre parler. Chaque dialecte se caractérise en outre par une distribution spécifique des tons à l'intérieur du tableau des 20 syllabes de base, tel qu'il a été établi par les linguistes du domaine tai¹¹, avec pour résultat des homonymies variables entre les mots-syllabes du vocabulaire commun.

1 Thongkum, 1985 : 29. La différence d'approche entre la Thaïlande et les pays voisins ne doit cependant pas être exagérée, car les recensements au Laos et au Vietnam comprennent des données ethniques plutôt que linguistiques et n'impliquent aucune reconnaissance des langues minoritaires. (...)

2 La liste comprend les tribus montagnardes, les Ho du Yunnan, les déplacés de Birmanie, les Chinois, les musulmans de Thaïlande, les réfugiés du Vietnam, les récents réfugiés d'Indochine et les immigrés illégaux du Cambodge (Thongkum, 1985 : 29-30).

3 61 langues (Thongkum, 1985 : 32) ou 70 selon Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/country/TH>).

4 81 langues pour le Laos (<https://www.ethnologue.com/country/LA>) et 110 pour le Vietnam (<https://www.ethnologue.com/country/VN>).

5 Il s'agit des familles sino-tibétaine, tai-kadai, austronésienne, miao-yao et môn-khmer (Thongkum, 1985 : 32).

6 Soit toutes familles de langues confondues, quelque 7 % de la population du pays.

7 Par opposition à ceux du centre et du nord, parlés dans le nord-est du Vietnam et dans le sud de la Chine.

8 Ce sont des langues monosyllabiques, polytonales et isolantes.

9 Ce sont 4 voyelles d'avant non arrondies /i/, /e/, /ɛ/, /a/, 3 voyelles d'arrière arrondies /u/, /o/, /ɔ/ et 2 voyelles d'arrière non arrondies /ɯ/, /ɤ/. Cette présentation a laissé de côté les diphthongues /ia/, /ua/ et /ua/.

10 Leur nombre maximum théorique se situe donc entre 72 (pour 4 tons) et 126 (pour 7 tons), si nous suivons l'analyse de J. Marvin Brown (1967-1988 : xiii), mais ces chiffres comme les 105 sommets vocaliques qu'il propose pour le thaï ne tiennent pas compte du fait que les voyelles brèves tendent à faire l'objet de moins de réalisations que les longues.

11 Gedney 1989 : 202. Ce tableau, qui vaut pour l'ensemble des langues tai, repose sur une « combinatoire » prenant en compte les classes de consonnes et les types de syllabes.



Alors que l'enseignement des langues en Thaïlande ne quitte pas la salle de classe et peut plus généralement être décrit comme abstrait, avec notamment le recours quasi exclusif aux questions à choix multiples dans les examens scolaires, les attitudes langagières incluant des langues étrangères relèvent encore d'exceptions individuelles.



Compte tenu de cette sensibilité tai aux mélodies tonales que portent les voyelles, le moindre écart peut donner lieu à un brouillage sémantique, voire une incompréhension totale. Il est donc logique que l'enseignement du thaï accorde, jusqu'à l'université, une place prépondérante à la diction, mais la maîtrise du thaï chez les étudiants issus des minorités linguistiques, tai comme non tai, tend à se limiter à la prononciation et au vocabulaire concret. Ces étudiants¹² sont en effet confrontés à des difficultés persistantes quand on leur enseigne un contenu abstrait, l'abstraction incluant des notions comme le complément d'objet des langues européennes¹³.

La majorité linguistique du pays, mis à part le fait qu'elle n'a pas eu à faire l'effort d'apprendre une autre langue, ne diffère pas des minorités dans la manière dont ses locuteurs perçoivent les parlers différents. On comprend mieux à présent pourquoi les Thaï ont la réputation d'être très faibles en langues. Les langues étrangères y sont en effet d'une certaine façon inaudibles, *a fortiori* quand elles sont phonologiquement différentes comme l'anglais ou le français, qui se distinguent du thaï par leur petit nombre de sommets vocaliques et par une grande diversité des finales consonantiques¹⁴. Or le système scolaire a fait le choix de langues internationales, géographiquement lointaines, aux dépens des langues des pays voisins, qui contribueraient pourtant par leur proximité typologique au développement des capacités linguistiques des écoliers.

Alors que l'enseignement des langues en Thaïlande ne quitte pas la salle de classe et peut plus généralement être décrit comme abstrait, avec notamment le recours quasi exclusif aux questions à choix multiples dans les examens scolaires, les attitudes langagières incluant des langues étrangères

relèvent encore d'exceptions individuelles. Pour aller dans la direction d'un tel plurilinguisme, on pourrait concevoir des méthodes d'enseignement prenant en compte le substrat linguistique des locuteurs et comprenant dans les cours d'oral des *drills* de prononciation individualisés¹⁵. Le chinois, de ce point de vue, est en avance sur les autres langues : les enseignants natifs, présents dans tous les établissements du pays, ont appris le thaï en Chine et ont reçu une formation à l'enseignement centrée sur la phonétique, qui leur permet d'appréhender les besoins linguistiques spécifiques des étudiants.



BIBLIOGRAPHIE

Gedney, William J., (1989), A checklist for determining tones in Tai dialects. *Selected Papers on Comparative Tai Studies*. Edited by R.J. Bickner et al., p. 191-206. Center for South and Southeast Asian studies, the University of Michigan.

Marvin Brown, J., (1967-1988), *A.U.A. Language Centre Thai Course Book 1*. Bangkok : The American University Alumni Association Language Centre.

Pacquement, Jean, (2011), Chronique : Parole de natif. Pronunciation drills. *Le français à l'université Naresuan*. 1. 1 (octobre 2010-janvier 2011), p. 8-10, Université Naresuan, Phitsanulok.

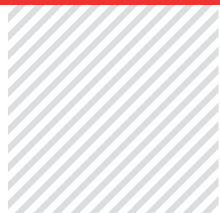
Thongkum, Theraphan L., (1985), Minority Languages of Thailand. *Science of Language Papers* 5, p. 29-74, Chulalongkorn University (Department of Linguistics, Faculty of Arts), Bangkok.

12 Il en va de même des étudiants d'origine rurale, dont les parlers, plus ou moins divergents du point de vue tonal, ne sont pourtant pas considérés comme des dialectes distincts.

13 La rection verbale est une notion abstraite difficile à appréhender pour des locuteurs de langues tai. Dans la phrase « j'apprends le français », ils n'identifient pas un verbe et son complément d'objet, mais un thème ([ce que] j'apprends) et un rhème (le français), d'où des énoncés avec une copule d'équivalence : « j'apprends est le français » ou « I learn is French ».

14 Les langues tai du sud-ouest n'ont que neuf consonnes possibles en position finale : /p/, /t/, /k/, /ʔ/, /m/, /n/, /ŋ/, /w/ et /j/.

15 Pacquement, 2011.



Connaître une langue, apprendre d'autres langues

PHAN NGUYỄN THÁI PHONG ET NGUYỄN THỊ TƯƠI

Université de Pédagogie de Hồ Chí Minh-Ville (Viet Nam)

Si l'on définit le *multilinguisme* comme « *diverses langues en présence dans une communauté donnée ou sur un territoire géographique donné* » et par *pluralité linguistique* les « *pratiques [langagières] des individus* », on peut dire que la situation sociolinguistique du Viet Nam est caractérisée par un multilinguisme et une pluralité linguistique.

Toutefois, chez nous, des travaux de recherche sur le multilinguisme manquent. Dans un tel contexte, il nous a semblé utile de savoir quelles représentations les étudiants de l'Université de Pédagogie de Hồ Chí Minh-Ville se font des contacts de langues dans leur pays et quelles influences le fait de connaître une langue exerce sur l'acquisition d'une autre langue. Voici l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de l'enquête effectuée¹.

UNE PLURALITÉ LINGUISTIQUE ENDOLINGUE ET EXOLINGUE

L'étude effectuée permet d'affirmer qu'en vivant dans un pays multilingue, les Vietnamiens en général deviennent des plurilingues à différents niveaux. En effet, au niveau du contact des langues internes, tous les étudiants interrogés disent connaître plusieurs langues du Viet Nam; le vietnamien est déclaré langue maternelle pour 11 d'entre eux sur 12. Et parmi eux, 3 sont d'origine chinoise.

Les étudiants sont aussi des plurilingues internes, car ils connaissent les parlers régionaux différents de la langue vietnamienne² et certains connaissent aussi des langues soit de leur communauté ethnique dans le territoire du Viet Nam, comme le K'ho ou le chinois, soit de leur entourage. Leurs contacts entre les langues internes se réalisent dans plusieurs situations: dans la relation familiale, quand le père et la mère ne sont pas originaires de la même région; la mobilité géographique (changement de lieu d'habitation, de lieu d'études, etc.). En particulier, un locuteur originaire du Sud, qui n'a presque pas quitté son lieu d'habitation avant de se rendre à Hồ Chí Minh-Ville (désormais HCMV) pour ses études universitaires, déclare pouvoir parler le parler du nord ou celui du centre du Vietnam par imitation de l'accent des présentateurs à la télévision ou à la radio.

L'analyse des 12 biographies langagières montre que les enquêtés utilisent différents parlers de la langue vietnamienne et qu'ils rencontrent certaines difficultés dans la conversation, même avec des interlocuteurs vietnamiens, à cause des différences fortes entre les parlers régionaux. À titre d'exemple, certains parlers utilisés à Thanh Hóa, Nghệ Tĩnh et Bình Trị Thiên sont ceux de régions très anciennes; ils ne sont donc pas unifiés et gardent des traits phonétiques et lexicaux du temps passé (Nguyễn Kim Thản, 1982). Cela explique pourquoi, au début de leur séjour à HCMV pour leurs études universitaires, 2 des 12 enquêtés venant des provinces du Centre du pays ne sont pas arrivés à se faire comprendre des Saïgonnais et se sont sentis obligés d'apprendre le parler des gens locaux.



Les conditions d'acquisition de langues internes ou externes au contexte vietnamien sont variées. Pour les enquêtés, les langues qu'ils connaissent ne sont pas toujours celles que propose l'école.

En revanche, nous avons été étonnés de découvrir qu'étant en contact avec la langue de leur communauté et/ou de leur entourage ethnique, les 3 enquêtés d'origine chinoise et 2 enquêtés vivant auprès des communautés minoritaires des K'ho et des Ba-na n'aient pas ressenti le besoin d'apprendre ou de pratiquer la langue de la communauté et/ou de leur entourage. Nous nous demandons donc: s'ils n'ont pas été motivés pour apprendre ces langues, est-ce parce que, dans leur milieu de vie et de travail, il leur suffit d'utiliser le vietnamien? Comme futurs enseignants de langue, que pensent-ils de la préservation et/ou du développement des langues internes, surtout celles des ethnies minoritaires?

1 A. Dinvaux et M. Rispail, 2012, *Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux sociolinguistiques et didactiques. Synergies Pays riverains du Mékong*, n° 4 – Revue du GERFLINT, p. 5.

2 Selon les critères phonétiques, historiques et géographiques, ces parlers sont classés généralement en trois groupes principaux (Hoàng Thị Châu, 2009): le groupe des parlers du nord (jusqu'à Thanh Hóa); le groupe de parler du centre (de Thanh Hóa à Khánh Hòa) et le groupe des parlers du sud (de Bình Thuận à la pointe de Cà Mau).



Plurilingues internes, nos enquêtés sont encore des sujets plurilingues exolingues, car tous connaissent au moins trois langues étrangères; un enquêté a même la capacité de reconnaître 10 langues étrangères, dont certaines peu connues des Vietnamiens, comme l'hébreu ou l'arabe.

INFLUENCES DE CETTE PLURALITÉ

Les conditions d'acquisition de langues internes ou externes au contexte vietnamien sont variées. Pour les enquêtés, les langues qu'ils connaissent ne sont pas toujours celles que propose l'école. Ils choisissent telle ou telle langue en fonction de leurs besoins personnels, soit pour leur travail ou leurs études, soit pour s'en servir lors de loisirs. Exceptionnellement, on peut apprendre une nouvelle langue par curiosité ou par amour pour cette langue !

En ce qui concerne leur pratique langagière, les enquêtés déclarent qu'ils utilisent les langues étrangères connues à l'école dans leurs échanges sur la toile, qu'ils utilisent souvent de façon empirique leurs connaissances d'une langue dans l'apprentissage d'une autre et que connaître une langue étrangère d'un point de vue culturel les a fait changer en ce qui concerne leurs façons de parler et de se comporter. En effet, les enquêtés déclarent qu'en apprenant d'autres langues, en les comparant, ils font davantage attention à leur façon de communiquer, qu'ils observent des changements dans leur comportement langagier, etc. Certains se trouvent plus confiants, plus ouverts dans la communication avec autrui. De ce fait, il leur est plus facile d'accepter l'autre.

EN GUISE DE CONCLUSION

Ces résultats peuvent aller dans le sens d'une nouvelle didactique des langues, plus ouverte et qui intégrerait les apports extérieurs venus de la vie des apprenants. Alors, quelles seraient les pistes de travail et de réflexion que suscite notre recherche ? Nous en voyons trois, sous forme de questions :

- Comment aider les apprenants à transformer leurs expériences linguistiques en apports susceptibles de favoriser l'apprentissage d'autres langues ?
- Dans la formation des enseignants de langue, en particulier celle de l'Université de Pédagogie de HCMV, quels dispositifs mettre en place afin de rendre les enseignants et leurs étudiants conscients de la pluralité linguistique dans une classe de langue ?
- En quoi consisteraient des stratégies sociodidactiques qui tiendraient compte du plurilinguisme des enseignants et des élèves dans une classe de langue, pour offrir à chacun le maximum de chances de réussite, scolaire et sociale ?

Nous chercherons les réponses à ces questions dans des recherches ultérieures.



BIBLIOGRAPHIE

Candelier, M. (coord.), (2010), Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), Conseil de l'Europe.

Coste, D. et al., (2009), Compétence plurilingue et pluriculturelle, document en ligne www.coe.int/lang/fr

Cuq, J.-P. (dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère. Paris, CLE International.

Dinvaut, A.M. et M. Rispail, (2012), Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux sociolinguistiques et didactiques. Synergies Pays riverains du Mékong, n° 4 – Revue du GERFLINT.

Hoàng Thị Châu, (2009), Phương ngữ học tiếng Việt, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội (Dialectologie du vietnamien).

Thamin, N. et D.-L. Simon, (2012), Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. En ligne : <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>

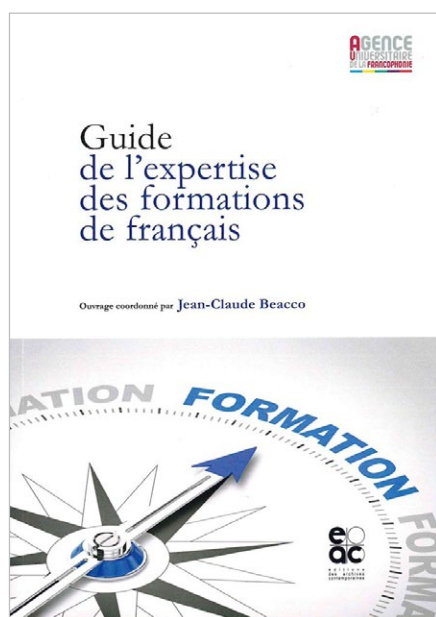
Zarate, G., (2000), « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas », Mélanges CRAPEL, n° 25, p. 75-89. En ligne : <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique554>



Guide de l'expertise des formations de français

COLETTE NOYAU

Université Paris Nanterre (France)



Jean-Claude Beacco (coord.), *Guide de l'expertise des formations de français*, Éditions des Archives contemporaines, Paris, 2016, 156 pages.

Cet ouvrage, rassemblant des textes de 12 auteurs, aborde un aspect concret des actions menées à travers le monde pour la diffusion du français, celui de l'accompagnement international à l'évolution des formations de français au niveau universitaire, à travers un processus de « dialogue d'expertise » entre équipes locales et experts extérieurs missionnés pour aider à renforcer la qualité et/ou l'adéquation de ces formations.

L'ouvrage présente la synthèse d'un projet pluripartite (AUF [Agence universitaire de la Francophonie] / IF [Institut français] / MAEDI [Ministère français des Affaires étrangères et du Développement international], 2013-2016), s'appuyant sur une longue expérience accumulée d'interventions d'expertise sur des terrains de plusieurs continents. Le projet lui-même, intitulé « Dialogue d'expertise », a abouti à la mise au point d'un dispositif d'accompagnement international des départements et centres de français des universités partageable, pour contribuer à faire évoluer les formations et à les adapter aux besoins nouveaux et aux changements

des contextes. Le volume analyse ce processus et propose des outils pratiques pour les futurs acteurs d'expertises des formations universitaires de français à travers le monde : grilles d'analyse, référentiels, notamment, ce qui permet l'autodiagnostic et le travail en dialogue avec implication des acteurs des structures concernées dans le processus.

L'ouvrage aborde la question d'un point de vue global, théorique et méthodologique : expertiser, comment ça se conçoit et comment ça se met en œuvre pour piloter l'innovation (P. Martinez), spécificités et place de la didactique dans ce processus (O. Dezutter), « métiers du curriculum » (M. Miled), puis assurance-qualité des centres universitaires de langues (S. Borg et B. Lepez). Le reste du volume est consacré à des études sur diverses spécialisations de l'enseignement du français pour des objectifs et des publics spécifiques : LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) – J.-C. Beacco, FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et FOU (Français sur Objectifs Universitaires) – J.-M. Mangiante, littérature et civilisation – L. Ramarosoa, DNL (Disciplines [dites] Non Linguistiques), formation professionnelle à l'interprétation et à la traduction – S. Bordes et F. El Qasem.

Les objectifs centraux du projet étaient, en proposant des expertises adaptées, générales ou ciblées, dotées d'une méthodologie explicite, de développer des viviers d'experts émanant des pays émergents et de mettre au point une méthodologie de l'expertise qui soit partageable, de façon à faciliter le profilage des départements et centres de français en vue de l'analyse (et de l'autoanalyse) de leurs points forts, des difficultés à surmonter, des évolutions à envisager et des facteurs de succès à maîtriser.

Chacun des chapitres présente la problématisation du niveau d'analyse choisi (accompagnement à l'innovation, place de la didactique dans les formations universitaires, curriculums) ou du domaine d'enseignement considéré (LANSAD, FOS, FOU, enseignement de la littérature, DNL, traduction, formation des enseignants...), en l'illustrant par des éléments significatifs tirés des études de cas auxquelles les auteurs eux-mêmes ont participé, et en fournissant une grille d'analyse pour l'expertise du domaine en question. Pour chaque domaine, on approche les points sensibles sur lesquels porte le dialogue et on aperçoit les pistes à construire pour une innovation qui puisse réussir.

Suit une bibliographie générale et une présentation des auteurs, ainsi qu'un ensemble d'annexes offrant des outils (questionnaires, guides d'entretien, vademecum et outil de planification d'une visite d'experts, plan type de rapport d'expertise, charte déontologique des experts).

Au total, cet ouvrage très utile offre une image concrète des métiers du FLE et du FLS, et de la façon de les piloter dans les structures universitaires. Le lecteur est convié à réfléchir sur les méthodes (questionnaires, indicateurs, exercice du dialogue institutionnel...), puis amené à voir comment agir sur la formation des enseignants de français, sur les

ancrages disciplinaires des offres de formation, sur l'adaptation des offres aux demandes, mais aussi aux marchés de l'emploi nationaux, ainsi qu'aux compétences des corps enseignants disponibles, et à d'autres facteurs contextuels, plus ou moins contraignants selon les environnements nationaux, qui sont à considérer. En filigrane, le lecteur avisé pourra aussi voir comment se construit la posture institutionnelle d'« expert ».

La version PDF de cet ouvrage est téléchargeable gratuitement sur la Bibliothèque des savoirs en partage : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=1019

L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique

KRASTANKA BOZHINOVA

American University in Bulgaria (Bulgarie)



Borg, Serge, Maria Cheggour, Nadine Desrochers, Laurent Gajo, Vincent Larivière et Monica Vlad (dir.), (2016), *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Actes du colloque annuel de l'Agence universitaire de la Francophonie, organisé en partenariat avec l'Université Cadi-Ayyad (Marrakech) les 12 et 13 novembre 2015, Éditions des archives contemporaines, Paris, 288 pages.

Cet ouvrage réunit 29 contributions d'auteurs ayant participé au colloque *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique* organisé par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) en collaboration avec l'Université Cadi Ayyad les 12 et 13 novembre 2015 à Marrakech. Les experts issus d'une vingtaine de pays se sont interrogés, d'un côté, sur « les enjeux du plurilinguisme pour les universités et les chercheurs » et, de l'autre, sur « la place de la langue française dans la formation et la recherche » (p. ii).

Les contributions sont organisées en trois parties qui correspondent aux trois axes selon lesquels la thématique a été abordée. L'objectif du colloque ayant été non seulement de définir les problèmes, mais aussi de donner des orientations à l'action au niveau institutionnel (l'AUF, les universités et les autorités publiques), les recommandations adoptées figurent au début de l'ouvrage (p. v-vii).

Dans la première partie, les interrogations principales concernent les difficultés rencontrées dans l'enseignement du français en milieu plurilingue, ainsi que l'identification de solutions et de bonnes pratiques. La réflexion porte souvent sur l'apport du Web 2.0 pour favoriser la personnalisation de l'apprentissage et développer les dimensions interculturelles, par exemple dans divers projets d'innovation, de télécollaboration ou d'échanges en tandem. Les centres universitaires de langues représentent un exemple de mise en relation réussie d'un « plurilinguisme curriculaire » et du numérique (p. 40). La formation initiale des enseignants de langues étant une des préoccupations centrales, les

auteurs appellent à articuler le développement de leurs compétences numériques, didactiques et pédagogiques. Certaines universités européennes comptent sur les atouts du plurilinguisme pour renouveler l'intérêt à la formation philologique (Lettonie), tandis que d'autres offrent des formations au niveau du master centrées sur le plurilinguisme et l'interculturalité (Roumanie).

La deuxième partie se focalise principalement sur la rupture entre l'apprentissage préuniversitaire où le français n'est pas la langue d'enseignement et les études supérieures suivies en français. Au Maghreb, en République centrafricaine et en Mauritanie, cette rupture est indiquée comme la raison des compétences faibles en français des étudiants, de leurs échecs et abandons. Pour améliorer la situation, les auteurs recommandent l'introduction d'une approche d'enseignement-apprentissage du français contextualisée et adaptée aux besoins des étudiants, la formation continue des enseignants, une meilleure intégration des technologies de l'information et de la communication et la collaboration entre professeurs de disciplines linguistiques et non linguistiques. Le changement de la politique linguistique des États est préconisé également afin de supprimer les incohérences et les déséquilibres. En Haïti, la promotion du numérique est considérée comme « une chance historique pour l'université » (p. 119). En Asie du Sud-Ouest, la mise en place d'« une stratégie politique de la francophonie et des pays concernés et [d']une stratégie pédagogique » (p. 143) est recommandée afin d'améliorer la situation préoccupante de la langue française. Au Liban, l'Université de Balamand est un exemple d'ouverture sur le plurilinguisme et la diversité culturelle où le français cohabite avec d'autres langues selon « un choix pragmatique » (p. 149). À Maurice et à Madagascar, des études approfondies sont nécessaires afin de comprendre les problèmes des étudiants ayant le français comme L2/LE dans les universités francophones.

La troisième partie est centrée sur l'usage des langues à l'université et dans la recherche francophone dans un contexte où l'anglais tend à monopoliser l'espace scientifique. Dès l'introduction, les auteurs appellent à dépasser la vision binaire entre langue dominante et dominée pour mettre en valeur « les connexions dynamiques entre langues dans l'université » (p. 163). En outre, il est rappelé que si l'on prend en compte les sphères de la production, de la circulation et de la formation scientifique, l'usage des langues se situe plutôt sur un continuum. Ainsi s'ouvre la voie à une politique plurilingue des sciences et de l'enseignement universitaire au sein de laquelle la place du français devrait être renforcée. Différents modes de communication scientifique plurilingue sont proposés en tant qu'alternative au « monolinguisme passif » (p. 185) ou au « capitalisme académique » qui impose non seulement une *lingua franca* mais aussi une uniformisation « des dimensions profondes des pratiques scientifiques » (p. 208). L'ouverture de la recherche francophone à l'international et sa valorisation sont illustrées par l'indexation de revues scientifiques dans les bases de données et par les classements de revues en sciences humaines et sociales (SHS) produits par des



En outre, il est rappelé que si l'on prend en compte les sphères de la production, de la circulation et de la formation scientifique, l'usage des langues se situe plutôt sur un continuum. Ainsi s'ouvre la voie à une politique plurilingue des sciences et de l'enseignement universitaire au sein de laquelle la place du français devrait être renforcée.

instances publiques nationales. La question de la traduction en SHS est également abordée en discutant l'exemple de la subvention de la traduction d'ouvrages scientifiques au Canada.

L'évolution des modes de construction du savoir et de sa diffusion dans la dynamique numérique est analysée à travers les exemples de la plateforme de *blogging Hypothèses*, du *Big Data* et du Web participatif, ainsi que de l'« ouvrage numérique dynamique, indépendant, en accès libre » (p. 270). Même s'ils semblent valoriser la place du français parmi d'autres langues selon des configurations souples et assurent une ouverture à l'international, il reste primordial de porter un regard critique sur les enjeux des nouveaux modes de communication scientifique.

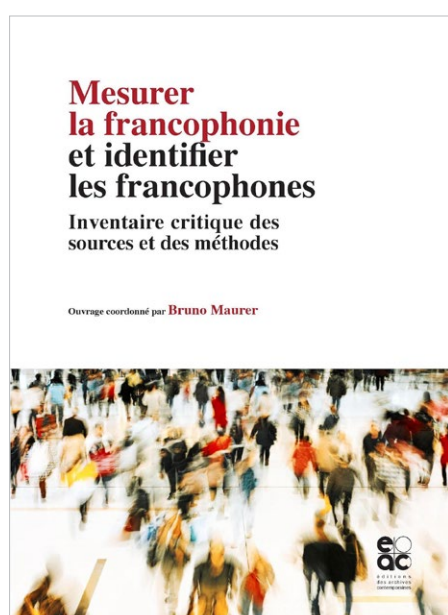
En conclusion, cet ouvrage présente des analyses approfondies des problèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche francophone et offre des perspectives à la fois variées et convergentes impliquant le plurilinguisme et la dynamique numérique. Les lecteurs y trouveront des réponses pertinentes à leurs interrogations ou des pistes intéressantes pour poursuivre la recherche dans ce domaine en mutation constante.

La version pdf de cet ouvrage est téléchargeable gratuitement sur la Bibliothèque des savoirs en partage : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=1020

Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes

PHILIPPE BLANCHET

PREFICS, Université Rennes 2 (France)
LISODIP, École Normale Supérieure d'Alger-Bouzatéah (Algérie)



Maurer, Bruno (coord.), 2015, *Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 223 pages.

En 2008, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) avait réuni en séminaire international à Paris des chercheurs spécialistes de l'analyse des situations socio-linguistiques et démolinguistiques pour réfléchir aux méthodologies d'observation de la langue française dans le monde. De ce travail d'orientations est issu un rapport, disponible en ligne (http://www.francophonie.org/IMG/pdf/obs_seminaire_langue_francaise_synthese.pdf).

Six ans plus tard, l'OIF a souhaité poursuivre ce travail en réunissant un deuxième séminaire international sur ce thème. Il s'agissait cette fois-ci d'examiner les différents outils, sources et méthodes utilisés par l'Observatoire de la langue française (OLF) de l'OIF pour l'élaboration de son rapport quadriennal sur la question (édition la plus récente : 2014). Le présent ouvrage, coordonné par Bruno Maurer, consiste en un compte-rendu des travaux réalisés à cette occasion.

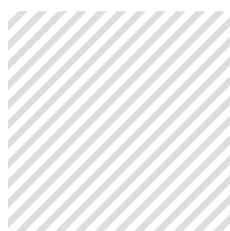
Le volume s'ouvre sur une présentation de la notion de *francophone* telle qu'utilisée à l'OLF par son responsable, A. Wolff. La typologie simple et commode en trois grands types (naître en français, vivre – aussi – en français, faire le choix du français langue étrangère) est explicitée, avec ses limites conscientes et ses modalités d'application. Elle fait plus loin l'objet de discussions, notamment dans le débat qui clôt le volume. Après cette brève première partie, une longue deuxième partie composée de trois chapitres recense, présente de façon détaillée et discute les sources utilisables, y compris les sources indirectes par exemple sur les taux de scolarisation, différents types d'enquêtes déjà réalisées dans de nombreux domaines, différentes méthodes d'enquête, y compris celles utilisées pour d'autres langues, enquêtes principalement quantitatives, mais aussi qualitatives. L'ensemble est très riche et aurait mérité une meilleure mise en valeur, par exemple sous forme de fiches bien distinctes. En effet, l'abus de listes, de caractères gras, de polices de caractères diverses, le tout dans une mise en page serrée, sans transitions, donne à la fois effectivement un sentiment de quantité qui peut donner satisfaction, mais également une lisibilité difficile qui rend la richesse des informations un peu difficile à saisir et les comparaisons plus difficiles encore à effectuer. Des tableaux comparatifs sont proposés p. 177-181 à la fin de cette partie. Ils offrent une aide précieuse à la relecture de ce qui précède, sans parvenir suffisamment, à mon sens, à en faire une synthèse claire, certes difficile. La troisième partie, enfin, propose un résumé très sélectif des débats (p. 186-200). On pourra regretter qu'il soit trop bref et trop peu thématique pour éclairer, approfondir, questionner l'ensemble présenté en

deuxième partie. Sur ce point, toutefois, le volume PDF en ligne issu du premier séminaire est beaucoup plus riche et répondait déjà à ce besoin, par anticipation.

Cet ouvrage, et ses compléments en ligne sur le site de l'OIF (<http://www.francophonie.org/Mesurer-la-francophonie-et.html>), constituent donc un recensement bienvenu de nombreuses modalités d'enquêtes démolinguistiques et

sociolinguistiques principalement, mais pas exclusivement centrées sur les pratiques du français. Recueil à dominante technique, il reste à mettre en perspective réflexive grâce au volume PDF de 2008 qui l'a précédé (et qui aurait sans doute davantage encore mérité une version papier éditée), ainsi que d'autres sources plus récentes.

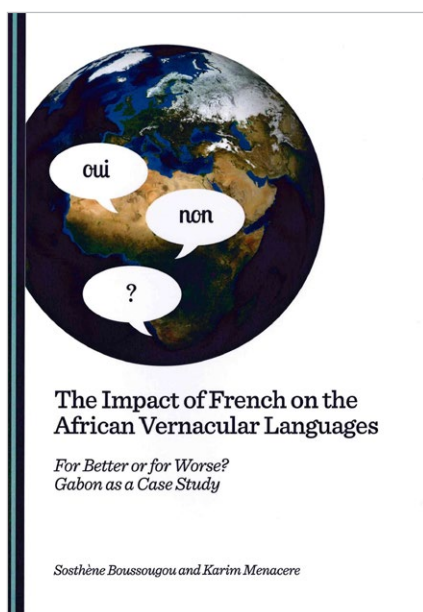
Disponible aussi en ligne au <https://www.francophonie.org/IMG/pdf/mesurer-la-francophonie-version-pdf-ligne.pdf>



The Impact of French on the African Vernacular Languages. For Better or for Worse ? Gabon as a Case Study

NDÈYE MATY PAYE

Université de Gambie (Gambie)



Boussougou, Sosthène et Karim Menacere, (2015), *The Impact of French on the African Vernacular Languages. For Better or for Worse ? Gabon as a Case Study*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 145 pages.

The Impact Of French On The African Vernacular Languages. For Better Or For Worse ? Gabon As Case Of Study (L'impact du français sur les langues vernaculaires africaines. Pour le meilleur ou pour le pire ? Étude de cas du Gabon, nous traduisons) est le fruit d'une collaboration entre deux auteurs : Sosthène Boussougou et Karim Menacere. Cet ouvrage nous rappelle la place importante des sciences du langage dans le débat et la réflexion socioéconomiques, comme le révèle cette étude de cas menée au Gabon. Il ne s'agit plus d'une volonté de croissance économique, mais de développement. Or, ce dernier ne peut se faire sans parler d'éducation, de culture, de santé, de langues, etc. Le point central de l'ouvrage reste le rappel incessant de la connexion entre langue et culture. Un lien indéniable existe entre les deux, d'où même la préférence de *langues-cultures*, l'un étant l'interface de l'autre.

L'ouvrage mise sur une approche diachronique qui retrace l'histoire politique de la langue française et ses conséquences au Gabon, de la période précoloniale à celle postcoloniale. Les différentes politiques linguistiques du pays ont toujours été en faveur de la langue française et laxistes avec les langues vernaculaires locales. En effet, les autorités et les régimes politiques successifs ont cultivé le statut prestigieux de la langue française, érigée au rang de langue officielle, tout en négligeant simultanément les langues locales gabonaises, dont le statut est flou et évasif. Pas une seule des 40 langues locales (cf. tableau intitulé « The forty languages of Gabon », Katzner K., 2002), par exemple le fang, le punu, le ngom, le baka..., n'occupe la place de langue nationale dans le pays, pour préserver l'identité culturelle.



L'intérêt de l'ouvrage réside dans son engagement à revaloriser les langues-cultures au Gabon.

Que devient un peuple sans culture ? Le Gabon tend dangereusement vers le monolinguisme, l'homogénéisation des cultures et des pensées, l'assimilation.

Aucune décision majeure pour les langues vernaculaires n'a encore été envisagée. Les autorités voient dans la diversité linguistique et culturelle non pas une source de cohésion, mais plutôt une complexité, une voie de division ethnique et de frustration. Aucune action linguistique pour réguler, coordonner l'usage des langues locales n'est envisagée. Ainsi, le prestige du français est cautionné par la volonté politique, qui voit dans la langue française plus qu'un héritage colonial, un bien culturel, une partie intégrante du Gabon, un moyen de régler les problèmes d'alphabétisation.

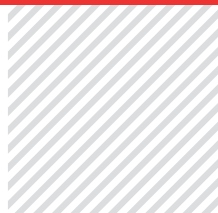
Cette situation a une incidence inquiétante : le français est la langue unique de scolarisation au Gabon, là où les langues vernaculaires sont écartées, marginalisées du système scolaire et universitaire. Les conséquences sont lourdes selon l'enquête de nos deux chercheurs. Celle-ci a été réalisée auprès de 2 400 répondants parmi lesquels des élèves du primaire, du secondaire, des étudiants, de parents, résidant à Libreville et ses alentours. Leur investigation permet de sonder les évaluations, les pratiques, les attitudes face au français et aux langues locales. Une analyse quantitative permet d'obtenir une vue d'ensemble sur la situation linguistique gabonaise, précisée par quelques entretiens pour approfondir la recherche.

Le postulat posé est que les langues locales sont en voie d'extinction et de disparition au profit de la langue française au Gabon. D'après les données, le français est vu comme la langue de la modernité, du prestige, de la renommée sociale, langue de progrès, et de réussite. Il n'en demeure pas moins que l'épanouissement de la langue française, prisé par l'élite gabonaise et le cercle des intellectuels, coïncide avec des retombées négatives sur les langues locales abandonnées, ignorées par les autochtones. La transmission générationnelle des langues maternelles africaines des parents vers les enfants s'interrompt dans les foyers.

Beaucoup ont du mal à parler les langues endogènes sans recours au français. Les pratiques linguistiques sont justifiées par la préférence pour le français apprécié en tant que langue de communication internationale, langue de développement et de réussite sociale. Nous découvrons par exemple que 96 % des Punu et 98 % des Fang dans les écoles primaires utilisent le français à l'école, avec la famille, les amis... à l'exemple de leurs parents. Ce qui laisse peu de place aux langues locales, dont le nombre de locuteurs est réduit et progressivement remplacé par le français. Les auteurs tirent la sonnette d'alarme en montrant que beaucoup d'enfants sont des natifs du français.

Au Gabon, ce n'est pas seulement la langue française qui s'est imposée; sa vision, sa culture sont ancrées dans la vie, créant une dépendance vis-à-vis de la France, d'où un néocolonialisme subtil, qui ne dit pas son nom, et une mainmise de la France sur le Gabon. Ce dernier, malgré son indépendance, est sous contrôle français à travers les accords politico-économiques de partenariat. Au même moment, l'oubli et l'abandon des cultures endogènes des nouvelles opportunités économiques à l'intérieur même du pays sont ressentis. L'intérêt de l'ouvrage réside dans son engagement à revaloriser les langues-cultures au Gabon. *Que devient un peuple sans culture ?* Le Gabon tend dangereusement vers le monolinguisme, l'homogénéisation des cultures et des pensées, l'assimilation. Les produits culturels français sont consommés par les enquêtés à travers les activités de lecture, d'écriture nécessaires à la formation scolaire et universitaire, là où la littérature et la culture gabonaises sont presque omises des programmes.

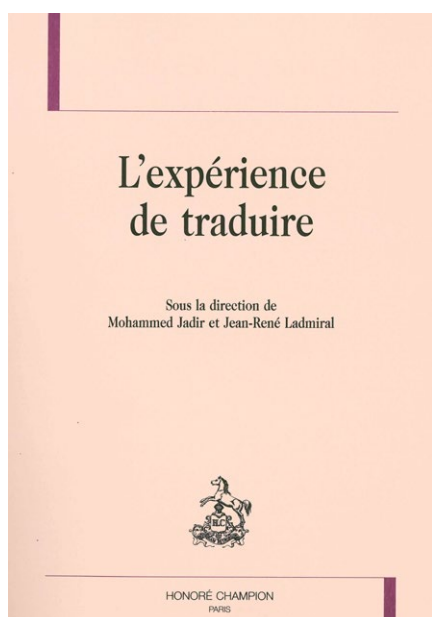
Le livre se referme en posant un cadre conceptuel basé sur la théorie des langues. Elle s'élabore en reliant la langue à la culture, de manière inclusive. Le modèle gabonais analysé offre à ce titre l'opportunité de saisir que la langue n'est pas seulement un instrument de communication virtuelle; au-delà, elle est le reflet de la société qui la parle, d'une vision et d'une culture. Elle constitue une provision matérialisée par la culture. La théorie des langues prône la considération des traits culturels dans toute langue, afin de permettre le développement. L'observation produite a pour finalité de sortir les autorités politiques de leurs réserves pour mettre en œuvre d'abord des décisions puis une planification linguistique adéquate en faveur des langues vernaculaires du Gabon. Pour attirer l'attention des gouvernements et de l'Organisation internationale de la Francophonie, Sosthène Boussougou et Karim Menacere sont dans la prescription, en faisant remarquer qu'une politique linguistique va au-delà d'une simple reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique du Gabon, et en général de l'Afrique. Il faut alors penser à des mesures à long terme pour favoriser la vitalité des langues vernaculaires. Les questionnaires et les guides d'entretiens en annexe de l'ouvrage peuvent être repensés par les chercheurs africains, de façon globale, pour voir les similarités et les divergences des contextes.



L'expérience de traduire

JAMES ARCHIBALD

Université McGill (Canada)



Jadir, Mohammed et Jean-René Ladmiraal (dir.), (2015), *L'expérience de traduire*, Honoré Champion, Paris, 347 pages.

Cet ouvrage collectif publié sous la direction de deux traductologues reconnus s'articule autour de quelques principes de base largement débattus dans tous nos établissements de recherche et d'enseignement. Vaut-il mieux que l'apprentissage de la traduction s'érige sur des fondements théoriques, voire philosophiques, ou devrait-il s'axer plutôt sur l'expérience et sa valorisation ? Par ailleurs, que faut-il favoriser dans cet apprentissage ? L'approche des sourciers ou celle des ciblistes, les deux ayant déjà été clairement définies par Ladmiraal dans *Théorèmes pour la traduction* [1979 et 2002] et encore une fois dans *Sourcier ou cibliste* [2014] ? Jadir renchérit dans sa traduction en langue arabe des *Théorèmes*, publiée à Beyrouth en 2011.

D'entrée de jeu, Ladmiraal tranche. La traduction est en principe une appropriation créative de l'original ancrée dans la réalité de la langue-culture cible. Ce n'est point un exercice à caractère théorique ! Selon Ladmiraal, le débat n'aura pas lieu : « la bonne traduction est une traduction cibliste... les sourciers n'ont jamais raison », affirme-t-il.

Cela dit, les auteurs en discutent pourtant sur presque 350 pages.

Malgré le timbre tonitruant du départ, les quatre essais de la première partie du document nous invitent à nous interroger sur les « aspects théoriques de la traduction ». Par contre, chacun des auteurs dans cette partie de l'ouvrage tente de faire le lien entre théorie et expérience. Le ton pragmatique des prises de position de Jean-Yves Masson, Silvana Borutti et Jan Walravens met en valeur l'expérience de la traduction. Ladmiraal revient encore une fois à la charge par une réflexion traductologique sur l'expérience. Quoi de plus typique ? Cibliste assuré, Ladmiraal défend alors le « droit au plagiat licite », cette méthode de produire deux versions symétriques du même message tout en respectant la liberté créatrice du traducteur. Le leitmotiv de départ tient bon : « la bonne traduction est une traduction cibliste ». À l'issue de cette réflexion, le lecteur se demande comment distinguer entre trois choses : l'expérience de traduire, l'expérience de la traduction et l'expérience du traduire. Le reste de l'ouvrage explore les nuances de ces tournures, mais toujours dans un esprit cibliste.

Les deuxième et troisième parties de ce collectif développent le caractère pratique de l'expérience de traduction.

Dans un premier temps, Françoise Wuilmart, Camille Fort et Salah Mejri approfondissent la nature du travail du traducteur individuel dans un contexte de réécriture hautement personnalisée. Au bas mot, selon Wuilmart, le traducteur est « un écrivain à part entière », une prise de position en accord avec l'orientation créatrice de Ladmiraal. Dans un même esprit, Camille Fort nous explique comment, en tant que traductrice, elle se met dans la peau du lecteur du texte cible. Dans un texte plutôt technique, Salah Mejri nous explique que « l'intervention du traducteur n'est ni marginale ni neutre ». Le traducteur est un joueur engagé dont

les jus créateurs alimentent forcément le produit de l'acte traduisant en fonction de l'expérience du réécrivain. Mais il revient au codirecteur de l'ouvrage, Mohammed Jadir, d'asseoir le débat dans un contexte purement traductologique. Son point de vue mesuré ne nie pourtant pas la fonction interprétative de la traduction. Nous entendons clairement dans son texte les échos de la théorie interprétative de la traduction avec une insistance sur les connaissances encyclopédiques du traducteur. Quoique l'objectif demeure le même, produire un texte d'arrivée lisible et compréhensible, Jadir reconnaît toutefois les difficultés posées par les néologismes et le rythme poétique des textes lorsqu'il s'agit de traduire d'une langue-culture à une autre qui n'est pas « voisine ». Nous entendons en coulisse les voix de Walter Benjamin et d'Henri Meschonnic indépendamment de la polémique qui oppose les prises de position de Ladmiraal face à ces deux géants de la traductologie.

Dans un deuxième temps, les problèmes d'altérité sont à l'affiche. Les auteurs ayant contribué à cette partie du symposium, Pierre Cadiot, Florence Lautel-Ribstein, Marina Tsvetkova, Valerie Ferretti, Ludmila Zbant, Elena Gheorghitjă, Cristina Zbant et Sonia Berbinski, se focalisent sur des analyses de traductions qui posent carrément le problème de l'autre. Il est question de la qualité des traductions et de la marge de manœuvre dont dispose le traducteur pour se libérer, d'une part, des « traductions stériles » qui s'ancrent trop dans un esprit sourcier et, d'autre part, s'approcher davantage de la culture partagée par les locuteurs de la langue-culture d'arrivée. C'est une question de mentalités et du devoir des traducteurs de s'éveiller à ces différences.

La quatrième et dernière partie du livre s'ouvre sur une discussion éclairée des retombées de cette réflexion sur la didactique de la traduction. Des traducteurs-pédagogues, Stephanie Schwerter, Miguel Tolosa Igualada, Pedro Mogorrón Huerta et Kathryn Radford, font la plaidoirie d'une pédagogie qui exploite et fait valoir l'expérience de traduction dans un esprit tout à fait constructiviste. Dans ce sens, l'acquis n'est pas à négliger, surtout dans des contextes de multiculturalisme et de plurilinguisme, car cette ambiance ne peut qu'enrichir les analyses comparées de textes traduits, ce qui est le propre de la traductologie. Les apprentis traducteurs tiennent compte de leurs expériences de traduction, y compris de leurs erreurs, dans un cadre qui s'apparente à la fois à la didactique formelle et à l'autoapprentissage.



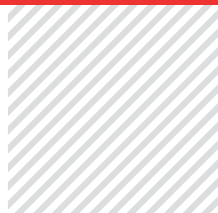
Les directeurs n'ont pas cherché à faire la paix entre ciblistes et sourciers, mais ils nous invitent à un banquet digne de Platon, pour bien comprendre les assises philosophiques de la traduction et le rôle de l'expérience.

L'échafaudage des expériences accumulées par les auteurs ayant contribué à cet ouvrage correspond, en fait, à la hiérarchie proposée par Ladmiraal dans *Théorèmes*. Le traductographe traduit sans nécessairement se référer à un cadre théorique préétabli. C'est le propre de l'expérience de traduire. Quant au vécu de l'expérience de la traduction, le traducteur ou l'apprenti traducteur commence à réfléchir en tant que traductologue au processus et au produit de l'acte de traduire. Enfin, le traductosophe se focalise sur l'expérience du traduire, qu'il essaie de problématiser en termes des fondements philosophiques de la traduction. Le conseil qui se dégage de toutes ces réflexions est relativement simple. La traduction s'apprend sur le tas grâce à l'expérience éclairée d'un traducteur d'expérience qui, muni de ses connaissances encyclopédiques et de son savoir-faire linguistique, a appris à produire des textes d'arrivée dans une langue-culture susceptible d'être comprise par le lecteur cible. Faire de la traduction à rebours, c'est-à-dire en fonction de la pure théorie, n'est pas recommandé, et les sourciers sont priés de s'abstenir.

Les directeurs n'ont pas cherché à faire la paix entre ciblistes et sourciers, mais ils nous invitent à un banquet digne de Platon, pour bien comprendre les assises philosophiques de la traduction et le rôle de l'expérience.

L'une des ressources inestimables du livre est sa bibliographie. Elle permet aux lecteurs d'approfondir les arguments présentés dans les textes et encourage, par conséquent, tout un chacun à se faire une opinion avisée de la valeur inestimable de l'expérience, que l'on épouse une approche purement théorique ou que l'on se fie surtout à la valeur du vécu traductologique. Dans tous les cas, après cette lecture, le lecteur aura mieux apprivoisé son savoir-faire et son savoir-être en tant que traductographe, traductologue ou traductosophe.

C'est une contribution incontournable à la réflexion traductologique.



Plurilinguisme et pluriculturalisme. Des modèles officiels dans le monde

ABDELKRIM BOUFARRA

Université Mohamed Premier, Oujda (Maroc)



Lane-Mercier, Gillian, Denise Merkle et Jane Koustas (dir.), (2016), *Plurilinguisme et pluriculturalisme. Des modèles officiels dans le monde*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 174 pages.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont deux aspects presque complémentaires dans toute société humaine moderne et post-moderne. Cette variété de langues et de cultures (et dans les langues et dans les cultures) ne signifie pas nécessairement une richesse; tant les données réelles, observées, analysées et étudiées de près, à partir de cas concrets et précis, conduisent à « minimiser » cet aspect « positif » de surface. Or cette richesse, louable en soi et bénéfique en théorie, cache une disproportion, parfois énorme, parmi un ensemble de langues et de cultures partageant une aire géographique, délimitée par des frontières, issues des fondements de l'« État-nation » du 18^e siècle en Europe et ailleurs. Cette idée de « jacobinisme linguistique » se heurte, en fait, à une réalité d'une autre dimension socioculturelle.

L'intérêt de cet ouvrage réside dans l'étude approfondie de situations linguistiques ayant fait l'objet d'une politique linguistique officielle ou étatique, avec des données historiques incontournables et d'autres mises à jour au moment de la rédaction de cet ouvrage collectif datant de 2015. C'est cette approche linéaire dans le temps et dans l'espace qui a permis de donner des « modèles » de langues réparties sur les cinq continents d'une manière remarquable et d'une grande réussite au niveau des méthodes d'analyse, d'approche et d'étude. Les différentes situations linguistiques, décrites dans cet ouvrage, sont complexes au point de se demander s'il existe une politique linguistique efficace qui a réellement réussi. La différence essentielle réside dans cet écart entre une réalité linguistique et une réalité sociale sans qu'elles se chevauchent nécessairement ou se complètent ou se croisent, car la société humaine connaît de profondes mutations dues essentiellement au mouvement migratoire, très ancré dans l'histoire des populations, mais très accentué de nos jours du fait des guerres et des conflits ethniques un peu partout dans le monde.

L'idée d'une société humaine homogène est une utopie qui a servi, un temps, à forger l'autre, l'idée de l'État-nation monolingue, au nom de l'intérêt général, de la liberté et de l'égalité devant la loi. En reconnaissant, de nos jours, le caractère pluriel et hétérogène des sociétés au niveau des langues et des cultures, il y a lieu de se demander si les modèles officiels actuels en vigueur ont réussi à prendre en considération des faits de société en pleine mutation et en mouvement incessant. Reconnaître le droit à la différence, est-ce suffisant pour représenter toutes les minorités dans la société humaine d'aujourd'hui ? C'est la question centrale que soulève l'étude de neuf situations linguistiques dans neuf pays, des situations confuses et complexes aussi bien en Amérique, en Europe, en Afrique qu'en Asie (le Canada, le Luxembourg, la Belgique, le Burundi, le Nigéria, la Chine, la Guinée équatoriale, l'Inde, le Danemark), autant en ce qui concerne le cas de langues naturelles que celui du langage des signes en situation de surdité avec le *danois signé*. Il serait intéressant de comparer ces situations afin de mieux comprendre les réalités sociolinguistiques et culturelles dans ces pays. Des réalités qui sont observées, principalement, au niveau de l'éducation et de l'enseignement et au niveau du *transfert culturel* comme la traduction.

La Belgique, depuis sa naissance officielle en 1830, avait pour intention d'adopter une seule langue, le français, aux dépens du néerlandais, très répandu et très ancré parmi la population belge. Les politiques linguistiques adoptées dans ce pays passaient obligatoirement par la traduction administrative, législative et juridique et par l'école, où l'enseignement du néerlandais est toléré dans les écoles primaires depuis 1914. La Belgique est, de ce fait, un état bilingue dans sa structure et dans ses politiques. Le Luxembourg, quant à lui, est, peut-être, le pays le plus confus d'Europe. Étant un état officiellement plurilingue (le français, l'allemand et le luxembourgeois), il est confronté à une forte présence de populations italienne et portugaise (lusophone), sans négliger la diffusion croissante de l'anglais dans l'ensemble de la population. Mais ce plurilinguisme officiel, voire officieux, est confronté à une autre réalité. Le luxembourgeois est considéré comme une langue maternelle, l'allemand est la langue d'alphabétisation pour tous les élèves et le français n'est enseigné qu'à la deuxième année de l'étude primaire. Le luxembourgeois, un mélange d'allemand et de français ou *Mischkultur*, ne commence qu'au lycée avec un seul cours d'une heure hebdomadaire ! Ce plurilinguisme devient plus confus lorsque la loi de 1984 donne le statut de langue nationale au luxembourgeois et celui de langue administrative à l'allemand et au français. La maîtrise du luxembourgeois est devenue la clé de la réussite sociale et professionnelle et la condition première pour toute demande de nationalité et de naturalisation. Il résulte de cette situation inconfortable une tendance à favoriser « un monolinguisme politique dans une société plurilingue » (p. 39). Le modèle trilingue officiel constitue, dans les faits, un obstacle à la participation politique et à la promotion socioprofessionnelle au Luxembourg. Cette situation est presque identique au Burundi, qui reconnaît deux langues officielles, le français et le kirundi, le kirundi étant aussi considéré comme étant une langue maternelle. Mais il y a, en plus, une forte présence de l'anglais et d'une autre langue locale : le kiswahili. De ce fait, le Burundi adopte une politique éducative plurilingue contrairement au Canada, qui a adopté un bilinguisme officiel (anglais, français).

Nous avons en Chine presque la même situation, mais avec un statut différent des langues et des dialectes dans ce pays. Le mandarin et le cantonais sont en conflit permanent, quoique le mandarin occupe une place centrale dans la politique linguistique en Chine, qui passe par sa promotion dans les médias, au sein de la famille et dans l'éducation. Le cas du Nigéria, quant à lui, est l'exemple type d'une politique linguistique et culturelle *hâtive et catastrophique*. Ce pays a adopté, en 1996, le français comme langue officielle, alors qu'il était considéré auparavant comme une langue étrangère. Cette décision est hautement géopolitique. Le Nigéria se sentait obligé d'intégrer le français, étant entouré de pays francophones. Il adopte donc le bilinguisme officiel (anglais-français), comme au Canada. Mais l'anglais est tellement répandu parmi la population que l'officialisation du français paraît comme un leurre ! Le projet de francisation de la population nigériane est un échec total, étant donné que ce pays, qui compte 36 États (Abuja étant la capitale nationale), est le plus peuplé en Afrique (181 millions d'habitants en 2015) et le plus multilingue (avec 646 langues

locales endogènes et d'autres langues locales exogènes), sans négliger la présence de la langue arabe ainsi que l'adoption, depuis 1979, de trois langues nationales : le haoussa dans le Nord, le yourouba dans le Sud-ouest et l'igbo dans le Sud-est. On peut ajouter, à ce puzzle linguistique, un pidgin anglo-nigérian, qui assume une fonction officielle tout comme l'anglais. Les trois langues considérées comme officielles et réparties géographiquement ne sont, en fait, que des langues régionales. Le français, quant à lui, quoique jouissant du statut de langue officielle, est concrètement une langue étrangère ; la raison essentielle réside dans la politique éducative du pays, la pénurie des professeurs de français et l'absence des enseignants qualifiés.

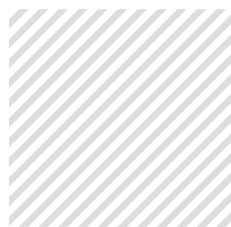
La Guinée équatoriale (ancienne colonie espagnole entre 1858 et 1968) adopte l'espagnol comme langue officielle dans les domaines exécutif, législatif, judiciaire, éducatif, dans les médias et même la religion. Le français devient une langue officielle en 1998 tout comme le portugais, en 2011. Trois langues bantoues et deux langues créoles (l'une à base lexicale portugaise, l'autre anglaise) sont également présentes dans ce pays. La Guinée équatoriale considère les langues autochtones comme faisant partie intégrante de la culture nationale. Cette reconnaissance est loin de régler le problème d'inégalité concernant le statut des langues dans ce pays qui n'a pas encore tranché entre langue coloniale et langue autochtone. L'Inde se situe peut-être à l'opposé de l'exemple précédent. Parmi les 6 661 langues maternelles et les 122 langues les plus répandues, dont 22 langues officielles, le hindi est élevé au rang de *la langue officielle de l'Inde* alors que l'anglais assume la fonction de *langue officielle associée*. L'Inde se distingue vis-à-vis de plusieurs pays par des politiques éducatives qui favorisent la connaissance des cultures et des langues locales et par la traduction de l'anglais vers le hindi (plus précisément).

Mais quelle politique linguistique et culturelle adopter dans des situations de handicap comme dans le cas de la surdité ? Voici une question qui nous interpelle tous au moment où la tendance générale est à la reconnaissance et à la défense des revendications des minorités culturelles, politiques, ethniques, sexuelles et autres. La surdité, un handicap invisible (pas de signe extérieur, pas de fauteuil roulant, pas de canne blanche), exige un effort considérable dans des situations linguistiques vraiment complexes. Cette complexité devient davantage encore plus difficile à gérer dans le cas d'une situation plurilingue. La surdité pose également le problème de la relation avec l'Autre dans un contexte précis, celui de la communication. Outre la question de la revendication du droit à la différence, il s'agit ici de reconnaître aussi le droit à la différence au nom d'une culture et d'une communauté « sourdes ». L'expérience de deux pays scandinaves, le Danemark et la Suède, est vraiment un modèle à suivre. Le langage des signes est « dépassé » au profit du *danois signé* et du *suédois signé*.

Cet ouvrage collectif, d'une grande valeur académique, a réussi à poser la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme d'une manière plus concrète, loin des clichés et des discours qui vantent les différences des langues et des cultures sans les situer dans un contexte socioculturel

concret et précis. L'analyse des neuf pays plurilingues et pluriculturels permet de concevoir les modèles proposés selon les politiques linguistiques et éducatives adoptées dans chaque pays séparément, dans la perspective de les étudier toutes par la suite. L'ouvrage a su et a pu soulever les vraies questions pouvant être observées dans des situations multiples, c'est-à-dire complexes au niveau des langues et des cultures, loin d'un discours creux ou d'un slogan populiste. La typologie des politiques linguistiques menées

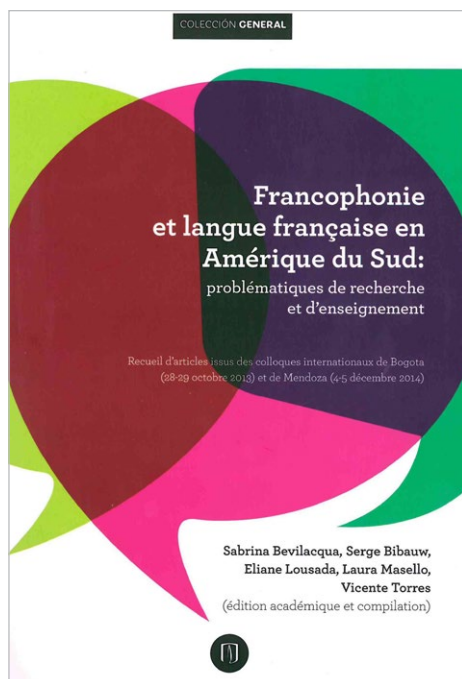
dans quelques pays, un peu partout dans le monde, serait réellement un exemple à suivre avant *d'agir et d'intervenir* pour les autres pays et les autres langues et cultures. Nous conseillons aux décideurs de lire cet ouvrage avant d'agir et d'intervenir sur une langue dans une société. L'ouvrage est d'une érudition et d'une qualité louables au point de proposer de le traduire dans d'autres langues et de lui assurer, ainsi, une grande diffusion.



Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement

VICTOR MONTOYA

Universidad Di Tella (Argentine)



Bevilacqua, Sabrina, Serge Bibauw, Eliane Lousada, Laura Masello et Vicente Torres, (2016), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*, Universidad de los Andes, Bogota (Colombie), 222 pages.

Le livre *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement* est un recueil d'articles issus des colloques qui se sont tenus à Bogota (Colombie) et à Mendoza (Argentine) en 2013 et en 2014 respectivement. Son objectif n'est pas de faire un état des lieux de la francophonie et de l'enseignement du français en Amérique latine, mais de présenter les axes et projets de recherches d'enseignants et de chercheurs sud-américains qui s'intéressent à la langue française.

L'introduction présente la formation du Réseau universitaire sud-américain d'enseignants chercheurs en langue française et culture francophone CLEFS-AMSUD de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Le livre est constitué de quatre sections qui correspondent aux axes de recherche issus des colloques.

La première partie explore le thème de la formation aux pratiques scientifiques et de recherche en français. Le premier article s'interroge d'un point de vue théorique sur la question de l'émergence de problématiques transversales de recherche, d'enseignement et de formation, ainsi que sur les critères d'évaluation des projets de recherche. Le deuxième analyse les processus d'apprentissage du raisonnement scientifique et la manière dont l'étudiant se constitue, par la langue, en tant que chercheur. Le troisième article propose une réflexion sur l'apprentissage en milieu universitaire non francophone et la production du discours scientifique oral des jeunes étudiants, et développe deux axes : la méthodologie destinée à l'enseignement-apprentissage de l'oral et l'analyse de l'acquisition du discours scientifique oral.

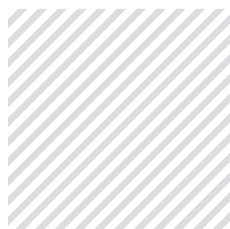
La deuxième partie traite des représentations dans lesquelles l'enseignement-apprentissage baigne et leurs transformations dans le contexte didactique. Le premier article évalue la reconfiguration des représentations des étudiants au cours de l'apprentissage de la lecture, opération qui implique une attitude évaluative et créative du lecteur et permet le changement des représentations. Le deuxième article analyse le processus d'apprentissage de la lecture en FLE et montre que la compréhension d'un texte dépend des inférences réalisées par l'apprenant à partir de ses connaissances préalables. L'article suivant développe l'hypothèse selon laquelle le discours des enseignants n'est pas en consonance avec celui des manuels et que leurs pratiques en classe reflètent ces lieux de divergence. L'article qui suit s'interroge sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans la formation en FLE à l'Université de Tucuman, en Argentine, et analyse l'évolution du contenu de

la formation. Le dernier article aborde la question des enjeux didactiques de la traduction et de la médiation linguistique.

La troisième partie, culture et société, interroge l'importance de l'hétérogénéité et de l'interculturalité dans l'enseignement d'une langue étrangère. Plusieurs cas sont présentés : le Brésil et la Guyane, les étudiants des communautés autochtones en Colombie et les représentations des enseignants argentins sur la pluralité linguistique. Un dernier article analyse le statut scripteur-lecteur au sein du réseau Facebook.

« Littératures », la dernière partie, propose un article sur Assia Djebar dans une perspective postcoloniale et un autre sur les défis de la traduction en portugais de Pierre Reverdy.

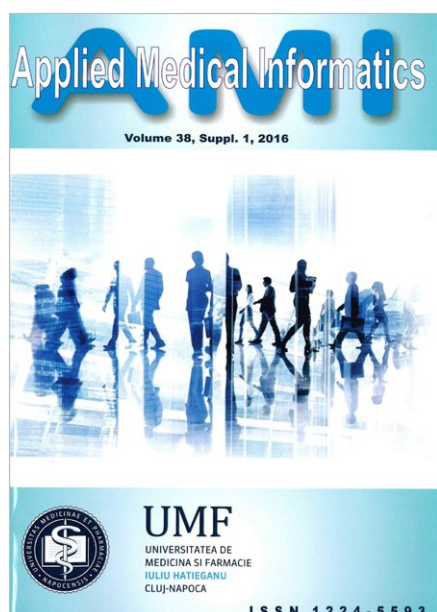
Rencontre entre chercheurs, le livre est aussi une rencontre de problématiques et de réflexions, ainsi que de langues et cultures.



Tandem : Communication et découverte(s) au contact des langues

KAREN FERREIRA-MEYERS

University of Swaziland (Swaziland)



Bagiag, Aurora (coord.), (2016), « Tandem : Communication et découverte(s) au contact des langues », *Applied Medical Informatics*, Volume 38, Suppl. 1, 2016, UMF, Cluj-Napoca, 120 pages.

Dans son avant-propos, la coordinatrice de la publication, Aurora Bagiag, explique la généalogie de la présente publication. L'ensemble des articles (11 au total) dans le numéro spécial de la revue *Applied Medical Informatics* s'appuie sur des données recueillies dans le cadre du projet international « Tandem, bilinguisme et constructions des savoirs disciplinaires », projet soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie et entrepris entre 2012 et 2014 dans cinq universités européennes (en Roumanie, en Suisse et au Luxembourg). Le concept de tandem linguistique (deux locuteurs, de langue maternelle différente – français et roumain, se soutenant mutuellement pour apprendre la langue de l'autre) était au centre du projet et du dispositif pédagogique connexe, à trois volets, à savoir des séances bilingues en immersion réciproque, des activités en binômes franco-roumains, l'immersion institutionnelle et professionnelle.

Bagiag rappelle les modalités du projet dans son avant-propos : plus de 400 apprenants de français et de roumain de différentes facultés ont participé aux activités en tandem et en immersion, une base de données a été créée (témoignages écrits sous forme de documents de travail, fiches pédagogiques, textes étudiés, correspondance sur Internet, notes personnelles, enregistrements audio et vidéo).



L'intérêt de cette publication est multiple, car les 11 articles regroupés dans ce volume de la revue sont basés sur différentes perspectives, souvent complémentaires, notamment la dimension linguistique et normative dans l'apprentissage des langues étrangères, la dimension pragmatique-communicationnelle, les stratégies d'apprentissage, la dimension culturelle et interculturelle. Chaque article a un résumé et des mots-clés, ainsi qu'une section de références bibliographiques, et a été publié dans ce volume ainsi qu'en ligne sur le site du projet <http://www.qr.ro/tandem/>.

Dans son article intitulé « L'identité roumaine dans la communication interculturelle de type tandem/immersion linguistique », Anca Ursa illustre les trois axes pédagogiques (réciprocité, responsabilité et autonomie) du tandem en tant qu'approche didactique efficace. Il s'agit en particulier de voir comment l'apprenant « *reconstruit* le portrait de groupe » (p. 1), l'identité roumaine. Les données récoltées lors du projet montrent que l'image que les étudiants se font du Roumain se trouve dans un espace de l'entre-deux : « entre la tradition et la modernité, entre la pauvreté et le luxe, religieux et rituel, accueillant et discipliné, cultivé et parlant bien les langues étrangères » (p. 7). Ana Eugenia Coiug et Alina Andreica s'attardent sur les séances bilingues, compléments au cours de langue étrangère, dans leur article (p. 9-15) : les résultats obtenus grâce aux séances bilingues en immersion réciproque visent, selon les chercheurs, « l'ouverture vers la culture de l'autre, le progrès linguistique, l'épanouissement personnel des apprenants » (p. 9). Les particularités du roumain langue étrangère sont analysées par Maria-Alexandrina Tomoiaga et Ovidiu Ursa dans un bref article qui manque un peu de profondeur mais est intéressant, par la présentation de huit erreurs d'actualisation et les causes sous-jacentes à ces erreurs. Nora-Sabina Marcean s'est interrogée sur la validité du questionnaire utilisé par le projet, questionnaire visant à identifier le développement de la compétence interculturelle et de la compétence d'altérité (p. 23-37). Dans sa conclusion, elle note que beaucoup des « problèmes » du questionnaire ont

trouvé une solution dans la dernière version. En revanche, le lecteur reste dans le doute : quelle version a été utilisée pour le projet, la première ou celle qui a été modifiée ?

Le tandem en tant que méthode d'(auto)évaluation en langue étrangère, voilà ce qui a été discuté par Cristina Elena Gogota et Ana Eugenia Coiug. Leur conclusion montre qu'il reste des questions en suspens : comment peut-on évaluer l'activité en tandem ? La compétence d'altérité est à la base de l'étude faite par la coordinatrice. Dans son article, elle note « la dynamique du tandem linguistique en tant qu'expérience interculturelle » (p. 52) après avoir listé les composantes de l'altérité et les représentations linguistiques et socioculturelles que se font les apprenants de la langue de l'Autre.

Il y a dans ce recueil cinq articles en anglais (contre six en français). Oana Muresan, Maria Grosu et Monica Mihaela Marta se sont penchées sur l'intercompréhension entre le français et le roumain, Marius Uzoni, Maria-Alexandrina Tomolaga et Letitia Gola sur certains aspects grammaticaux de la langue roumaine (l'accord du genre et du nombre), Maria Mihaela Grosu et Letitia Gola sur la compétence interculturelle, Alina Adreica, Ana Askar et Marius Uzoni sur l'élaboration de la feuille de travail des apprenants et Marta, Muresan et Bagiag sur l'efficacité perçue des tandems roumain-français.

Les articles se complètent et traitent en détail de certains aspects importants du projet précité, notamment les bénéfices linguistiques, culturels, interculturels que les apprenants aperçoivent lorsqu'ils travaillent en tandem, en immersion, en binômes. Il est clair que des rapports de recherche et de projet international, tel que celui discuté dans ce volume, aident la communauté scientifique à mieux comprendre les effets du travail interdisciplinaire et collaboratif.

Faits et gestes d'identité en discours

ANCA GÂȚĂ

Université Dunarea de Jos de Galati (Roumanie)



Boyer, Henri, (2016), *Faits et gestes d'identité en discours*, L'Harmattan, Paris, 114 pages.

Henri Boyer reprend dans ce volume des études publiées ailleurs (2008-2014), en continuant ainsi la ligne des recherches qu'il avait initiées dans le domaine de la sociolinguistique par sa thèse de doctorat soutenue en 1990, *Contribution sociolinguistique et sociopragmatique à la description de quelques mises en scène langagières*, et poursuivies au long des deux dernières décennies. La visée sociolinguistique des textes réunis ici est cohérente avec une affirmation antérieure de l'auteur, à savoir : « l'identité [collective], qu'elle soit niée, stigmatisée, ou revendiquée, célébrée, est bien un ingrédient majeur de la marche linguistique du monde et un besoin irrésistible des communautés et des groupes qui l'habitent, que la "mondialisation", la "globalisation" et autre(s) visées unificatrices ne font, en définitive, que conforter » (Boyer, 2008b : 16). Le volume comporte cinq chapitres s'intéressant à une problématique concernant la construction et la communication des identités par et dans

le discours. Chaque chapitre est formé de brèves analyses ou conclusions d'analyses (1 à 6 pages, exceptionnellement 10) qui, d'une part, permettent de surprendre le fonctionnement du discours comme instance de mise en œuvre de l'identité et, de l'autre, donnent une perspective sur la multitude d'approches que permet l'examen du discours « identitaire ». L'auteur se réclame de plusieurs champs disciplinaires, ou « paradigmes conceptuels », principalement la sociolinguistique, la psychologie sociale, la sémiotique et l'analyse des discours médiatiques, en basant ses observations sur des travaux antérieurs (Boyer, 2003, 2008). Les concepts mis à l'épreuve dans les analyses sont, en conséquence, nombreux : *société médiatique, société médiatisée, contrat de communication médiatique, stéréotypage, emblématisation, mythification, symbolisation, dialogisme (interdiscursif), doxa, (production d')identité (linguistique), imaginaire (ethnosocioculturel), représentation (partagée, collective, sociale), pensée sociale, métissage, fondamentalisme identitaire, dérive(s) identitaire(s)*. Ils sont présentés synthétiquement dans l'introduction (p. 7-16) dans un souci de mise en évidence de la cohérence épistémique de sa démarche d'investigation des « représentations, usages et pratiques identitaires » dans des perspectives différentes : macrosociolinguistique et microsociolinguistique (p. 16).

Le premier chapitre, « Accent(s) et Cie. Variation sous surveillance » (p. 17-34), s'attaque à la notion d'*interdiscours épilinguistique* vue à travers la préoccupation manifestée pour la question de l'accent dans des spots publicitaires diffusés par des chaînes de télévision françaises. L'auteur remarque, entre autres, l'intérêt que présente l'accent méridional pour la promotion de certains produits commerciaux alimentaires de plus ou moins large consommation (la Salvetat, les Croustilles de Belin, l'huile d'olive Rustica). Se dégagent ainsi les conclusions que l'accent, « comme variation, fait l'objet d'un repérage médiatique insistant et plutôt moqué » et que « ce type d'identification est l'objet de mises en scène publicitaires (concernant des domaines de consommation diversifiés [...]) » (p. 20), la variation d'accent étant « toujours perçue comme une curiosité, souvent comme une anomalie voire une transgression » (p. 22). Par ailleurs, dans la deuxième partie de ce chapitre, l'auteur souligne la même préoccupation identifiée dans les spots publicitaires pour la mise en évidence des accents caractéristiques non seulement à une région géographique, mais aussi à des parlars

«à la mode», qui prennent parfois les dimensions d'un changement ou d'une innovation linguistique – tel l'épithèse vocalique du E caduc (p. 29-32), propagée, semble-t-il, par les femmes et se présentant de plus en plus souvent dans «le groupe des jeunes citadins modernes» (p. 34).

Le deuxième chapitre, «Stéréotype, emblème, mythe: du figement représentationnel» (p. 35-49) propose «une ébauche de modélisation transdisciplinaire» (p. 35) du figement représentationnel au sein d'une communauté sociolinguistique, historique et politique, en espèce, dans le cas abordé, la France. Ainsi, le stéréotype, l'emblème et le mythe sont-ils vus comme des produits du figement représentationnel en tant qu'expression d'une idéologie a-politique (qui se donne comme) anonyme de par la parole et, au fait, de son appropriation par la parole (p. 49), tout en dévoilant un imaginaire ethnosocioculturel (p. 48). De telles appropriations sont en même temps, selon l'auteur, des conséquences de la sémiotisation médiatique, jouant le rôle de «constituants des imaginaires collectifs» (p. 46), avec une plus forte représentation des stéréotypes et des emblèmes par rapport aux mythes, moins nombreux dans la société contemporaine.

Le troisième chapitre, «Pour une sémiotique de la patrimonialisation. Les *identitèmes*» (p. 51-73), continue les idées exposées dans le précédent et repose sur le concept de *culturème* utilisé par certains chercheurs dans le domaine des études de traduction et de didactique. Un *culturème* pourrait être vu comme un concept sémiotique correspondant au signe parvenu, dans une certaine culture, à un statut quasi symbolique de par la saillance de l'objet qu'il évoque; si le *culturème* est présent dans le discours, on peut parler d'un *culturème* (sémio)linguistique (ma propre définition du *culturème*, A.G.). Selon l'auteur, l'*identitème* est une catégorie de *culturème* stable et notoire fonctionnant «dans l'imaginaire collectif au sein d'une communauté nationale, régionale... ou même sur une aire culturelle qui excède les frontières d'un pays» (p. 57). La représentation graphique (p. 59) de la relation entre *culturème* et *identitème* montre que le second se constitue et fonctionne de la même façon que le *culturème*, étant issu d'une pression identitaire à travers un processus de *patrimonialisation* et sur la base de la promotion (médiatique), sous diverses formes de célébration (spectacles, publications, commémorations, etc.). Parmi les exemples d'*identitèmes* hispanique et français fournis sont le signe *Olé* et la devise *Liberté, Égalité, Fraternité*, respectivement, «qui s'exportent en s'actualisant aisément» (p. 61). De nombreux autres exemples permettent à l'auteur de montrer que les patrimonialisations sont dues à l'éducation de masse et, plus récemment, à la communication par les médias (p. 65-72), pour conclure que ces phénomènes contribuent à une fabrication d'identité(s) et qu'ils sont l'occasion de transmettre «une parcelle d'identité collective» (p. 72-73).

Le quatrième chapitre, «Sur la *loyauté* (ethnosocio)linguistique» (p. 75-86), se donne pour but de montrer que «le poids des *représentations*, leur impact, s'avère décisif quant

à la dynamique des configurations sociolinguistiques, plus particulièrement les configurations conflictuelles de type diglossique, où une langue dominante tend à supplanter, de manière plus ou moins manifeste, sur l'ensemble de l'espace communicationnel, la langue dominée, minorée pour cause de domination et le plus souvent stigmatisée» (p. 75). À partir de deux exemples d'affichettes dans des espaces publics où deux langues sont censées coexister, dont l'une, co-officielle ou officielle, est «en conflit» avec l'autre, soit co-officielle, mais parlée par une communauté moins nombreuse (le français au Canada), soit reléguée au statut de langue régionale de par des raisons politiques (le catalan), l'auteur conclut que c'est la langue «minoritaire» qui est promue et devient unique langue de communication, jusqu'à acquérir, dans le cas de la Catalogne, le statut de langue co-officielle sur le territoire catalan et, dans les deux cas, par *autolégitimation*, la langue de la plupart des affichettes publiques.

Et enfin, le cinquième chapitre, «La sociolinguistique catalane, fer de lance de la revendication identitaire des Catalans» (p. 87-98), propose une approche très incitante du statut de la sociolinguistique catalane au sein de la communauté scientifique nationale et internationale. L'auteur s'attache à en montrer les spécificités: elle est «mieux connue et appréciée ailleurs que dans l'État espagnol», elle ne doute pas de «la personnalité de ses pères fondateurs», apparaissant à la communauté scientifique comme reposant et se construisant sur une tradition bien ancrée, représentée et structurée, elle «est une arme au service de la promotion et de la défense d'une identité collective menacée, [...] d'une *nation* menacée» (p. 87-89).

Une ample bibliographie renfermant des titres de référence et des recherches moins connues (p. 99-112) et une table des matières détaillée recommandent le volume comme un instrument de travail précieux, en dépit de ses dimensions réduites. Les textes revus et synthétisés d'Henri Boyer sur la *fabrication discursive et sémiotique de l'identité* constituent un recueil d'analyses et de conclusions cohérent, instructif, abondant en exemples, que l'on prend plaisir à lire et à utiliser comme base méthodologique de recherches en analyse du discours, qui se distingue en plus par la concision des informations bibliographiques, conceptuelles et analytiques.



BIBLIOGRAPHIE

Boyer, Henri, (2003), *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.

Boyer, Henri, (2008a), *Fonctionnements sociolinguistiques de la dénomination toponymique. Mots. Les langages du politique*, numéro 86 (mars), p. 9-21.

Boyer, Henri, (2008b), *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert Lucas, Limoges.



LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ
Bulletin des départements de français
dans le monde

ISSN 1017-1150 (édition papier)
ISSN 1560-5957 (édition électronique)

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION
Jean-Paul de Gaudemar

RÉDACTION
Amélie Nadeau

CONCEPTION ET PRODUCTION GRAPHIQUE
Uzin3 | communicateurs graphiques
www.uzin3.com

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

Case postale du Musée, C.P. 49714
Montréal (Québec) H3T 2A5
Canada

TÉLÉPHONE 514 343-6630
TÉLÉCOPIEUR 514 343-2107
COURRIEL francais-langues@auf.org

www.bulletin.auf.org

Reproduction entière ou partielle autorisée avec mention
de notre titre et de l'URL de notre site.