# CERASIE Version abrégée : les numéros complets sont en ligne sur le site www.bulletin.auf.org.

# Éditorial

#### \_\_\_\_

Le thème du plurilinguisme est récurrent dans les articles du *Français à l'université*, et plus généralement dans les préoccupations des universitaires travaillant dans les départements d'études françaises et francophones. Plusieurs de nos dossiers « Sous la loupe » ont déjà abordé la question du plurilinguisme, notamment pour en montrer les aspects positifs et souhaiter son développement.

REVOIR LA QUESTION DU PLURILINGUISME

Le numéro 3, 2014 apportait un éclairage différent et s'interrogeait sur les tensions que peut aussi engendrer une situation plurilingue. Nous reprenons ici les articles de Patrick Dahlet, coordonnateur de ce dossier, et de Jean-Claude Beacco, parmi les six articles composant ce numéro.

Le dernier numéro de l'année s'intéressait aussi à une région du monde marquée par une diversité de cultures et de langues, la Caraïbe, et plus particulièrement la Caraïbe insulaire. Les huit contributions de ce dossier, coordonné par Nicole Koulayan, permettaient de mieux comprendre la «dynamique francophone présente et à venir pour cette partie de la Caraïbe».

Nous publions un article signé par Carmen Felicia Saura Rodriguez, Nosley Perez Catellano et Adriana Granados Campos de l'Universidad Central Marta Abreu, de Santa Clara (Cuba), où la didactique est abordée dans un angle visant les compétences de l'oral avec un atelier d'entraînement à la compréhension orale du français québécois. Quant à Renauld Govain, il présente un état des lieux de la situation du français à l'université en Haïti.

Tous les articles de ces deux numéros sont accessibles en ligne, comme pour tous les bulletins du *Français à l'université*.

Pour l'année 2015, *Le français à l'université* continuera à alterner des numéros thématiques et des numéros plus centrés sur une région du monde. Un des numéros sera dédié au Forum mondial de la langue française, qui aura lieu du 20 au 23 juillet 2015 à Liège, en Belgique. Ce deuxième Forum mondial fait suite au Forum de Québec, en 2012. La « francophonie créative », thème de l'édition 2015, sera explorée sous 5 axes : l'éducation, l'économie, la culture et les industries culturelles, la relation entre langue et créativité et la participation citoyenne (pour en savoir davantage, voir www.forumfrancophonie.org).

STÉPHANE GRIVELET

#### CHER LECTEUR, CHÈRE LECTRICE,

Cet exemplaire vous propose une sélection d'articles tirés des numéros 3 et 4 de l'année 2014. Les numéros sont consultables dans leur intégralité sur le site Internet du bulletin (www.bulletin.auf.org).

LA RÉDACTION

## **Sommaire**

#### ÉDITORIAL

01/ Stéphane Grivelet

#### POINT DE VUE

01/ Didactique de l'intercompréhension des langues et des cultures: un état des lieux dans la Caraïbe / Jean-David Bellonie et Patrick Riba

#### **SOUS LA LOUPE**

- 02/ Le tranchant plurilingue / Patrick Dahlet
- 03/ Les langues: guerre et paix / Jean-Claude Beacco
- **04/ Atelier d'entraînement à la compréhension orale du français québécois: une proposition didactique /**Carmen Felicia Saura Rodríguez, Ariadna Granados
  Campos et Nosley Pérez Castellano
- **05**/ La situation du français à l'université en Haïti / Renauld Govain

#### **LIRE EN FRANÇAIS**

Quatre notes de lecture

**06**/ Adela Drăgan, Alain Cyr Pangop Kameni, Christina Dechamps, Jean-Aimé Pambou

#### **EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES**

Deux notes de lecture

**07**/ Wajiha Smaili, Gregory Nutefe Kwadzo

### Point de vue

#### DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ET DES CULTURES: UN ÉTAT DES LIEUX DANS LA CARAÏBE

Comme le rappelle P. Doyé, « [l'intercompréhension] est une approche [...] qui a émergé du débat didactique au début des années 1990 [...] et la plupart des spécialistes acceptent la définition suivante: l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre »¹. Il existe aujourd'hui un ensemble conséquent de projets de recherche qui ont été consacrés à ce sujet en Europe, et qui ont donné lieu à la publication de propositions didactiques concrètes².

Un programme initié dès 2008 sous l'impulsion de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), de la Conférence des Recteurs, des Présidents et des Directeurs d'institutions universitaires dans la Caraïbe (CORPUCA), de l'Université de la Havane (UH) et de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG) avait permis aux chercheurs de la Caraïbe de dresser un certain nombre de pistes relatives à l'intercompréhension des langues dans cette région³. Un deuxième séminaire avait été organisé en République dominicaine en 2011.

Le séminaire des 4 et 5 décembre 2013, organisé par l'AUF et par l'Institut caribéen d'études francophones et interculturelles (ICEFI) de l'UAG, avait pour objectif de poursuivre ces travaux, mais aussi d'inclure une composante nouvelle à cette recherche liée à la dimension interculturelle de l'intercompréhension.

Concernant le premier point, les travaux de R. Gonzales Delgado et E. Fernandez Hernandez, UH, témoignent du caractère désormais parfaitement opérationnel d'une didactique de l'intercompréhension des langues. Chargés de la formation au créole de médecins cubains appelés à travailler en Haïti, ces chercheurs ont en effet opté pour la sélection de médecins francophones qu'ils ont formés en s'appuyant sur la parenté entre le créole haïtien et le français, et en particulier sa base lexicale commune. La présentation de cette étude a été complétée par celle des travaux de M. Dispagne, UAG, qui s'est quant à lui intéressé à la formation langagière de migrants haïtiens en Martinique.

La deuxième perspective de ce séminaire interrogeait les développements possibles d'une didactique de l'intercompréhension des cultures dans un espace où les processus phylogénétiques et historiques communs semblent à la fois évidents (colonisation, créolisation...), mais aussi largement revendiqués (en littérature, musique, arts...). J.-D. Bellonie et P. Riba, UAG, ont ainsi évoqué la nature du lien qui peut exister entre certains implicites structurants (topos relatifs au temps ou gestion de l'incertitude) des Petites Antilles (Sainte-Lucie, la Dominique, Martinique) dans leurs manifestations discursives (proverbes, alternance codique créole/français). Les travaux de D. Alexis de l'université d'État de Haïti (UEH) sur l'imaginaire créole (contes) s'inscrivent dans la même démarche.

Mais il convenait aussi de s'interroger sur le caractère catégorisant des notions « espaces caribéens » ou encore « espaces créolophones ». Le professeur V. Y. Hookoomsing, de l'Université de Maurice, a ainsi apporté la démonstration que la notion de créolophonie résistait parfaitement aux étendues de sa diversité géographique, rappelant les travaux sur le pancréolisme à base lexicale française entre communautés de l'Océan Indien et

Suite en page 8

# Sous la loupe

#### LE TRANCHANT PLURILINGUE

Le plurilinguisme n'arrive pas dans un monde d'alliances, il n'est pas incident à un exercice naturel du savoir comme un bien partagé. S'il définit en théorie la norme la plus élevée de la communication humaine, en pratique, il tranche dans les langues de la grande majorité des locuteurs, les dépouillant de leur expressivité, de l'intérieur en quelque sorte, tout en prétendant la réaliser, et ouvre ainsi des scènes d'(auto)-affrontement et de (ré)autorisations communicatives et identitaires, plus ou moins confondantes et brutales.

C'est par un trémolo dans une voix d'allure brisée que Serge fait retour sur la recherche de ses premiers mots qu'il n'a jamais croisés: «C'est dans la langue créole que je me suis exprimé le premier + ce qui m'avait valu la première fessée de ma vie + parce que nos parents pour eux le créole était source d'échec.» (Serge, étudiant haïtien)

Quant à Mireille, entendons là, groggy dans ses répressions, enfant en observation dans une chambre de langage: «Je pensais en français + je jouais en français + je / je / je voulais m'expliquer quelque chose je me l'expliquais en français + j'excluais le créole compl / presque complètement +++ Mais au dehors + je parlais français + j'étais chez les sœurs / là où j'étais au jardin d'enfants + je parlais créole ++ on me tordait la bouche.»

L'imposition plurilingue est tranchante. Affaire de violence donc, mais aussi affaire de mémoire de langage à fleur de discours (et de nerfs). La grande défaite serait de l'oublier. Tous ces locuteurs, d'origine caribéenne et latin(di)o-américaine, qui ont bien voulu faire retour sur leur biographie langagière, n'ont rien oublié. Ils attestent combien la configuration de répertoires et d'identités plurilingues peut être lourde de controverses, d'incertitudes et de conflits, et pour ces raisons, particulièrement délicates à vivre et à exercer.

Le rapport à l'autre langue, langue officielle ou langue étrangère, se vit toujours, de manière plus ou moins obsédante, non seulement comme préjudiciable à l'usage de la langue originaire, dont elle entrave le libre choix et qu'elle soumet à tous types de mises en cause (communicative, stratégique, cognitive, esthétique), mais aussi comme un retour du refoulé, au sens où le lien à l'idiome extérieur décline et module à outrance, dans un mélange imprévisible d'incertitudes subjectives, de préoccupations identitaires, de saisissements politiques et d'aventures existentielles, la perte sensible de la langue originaire: «Je parle le hollandais, l'anglais et le français et heu... un peu de charabia en créole ++ ah et puis il y a aussi l'Ougandais, la langue de ma mère +++ j'imagine que c'est en ougandais que j'ai parlé pour la première fois + seulement je me demande comment + j'aurais pu le faire puisque je ne sais plus parler cette langue. » (Shirley, Française née en Ouganda, vivant en Martinique)

Si ce témoignage met en évidence la richesse du répertoire de Shirley et semble refléter un plurilinguisme harmonieux, c'est aussi un plurilinguisme qui inscrit en creux la perte de la langue maternelle, symbolisée ici par celle de son statut premier, non plus *langue maternelle* mais *langue de ma mère*, et finalement rien de plus que *cette langue*, simple relique du corps maternel, déchargée de toute fonction d'usage, langue fantomale, mais qui continue cependant d'être là, muette, à la traîne derrière les autres, au sein d'un locuteur qui a cessé de la parler.

Cette présence / absence de la langue mère est d'autant plus âpre qu'elle s'éprouve avec la conscience diffuse que le lien à l'idiome extérieur, qui devrait être progressivement tenu à distance, voire théoriquement même détruit, se trouve au contraire renforcé: « Normalement, les Haïtiens devraient penser en créole / moi, je pense en FRANÇAIS. » (Joseph, lycéen haïtien)

Il y va de la concession au sujet du pouvoir d'évaluer sa place ou de relier son avant à son après : « On m'a éduquée en FRANÇAIS / tout ce que j'avais à faire je le faisais en FRANÇAIS mais les livres haïtiens / on me dit que si tu écrivais quelque chose en créole elle est moins appréciée que si tu écrivais en français / c'est pas juste / c'est logique ça / je trouve que c'est aberrant. » (Denise, étudiante ENS, Haïti)

Est ainsi renforcée la prégnance de la langue dominante, qui a pour caractéristique incontournable de se généraliser sur le mode d'un devoir impératif pour le locuteur: «J'ai parlé en français avec les parents euh + qui nous parlaient en français hein les parents nous parlaient un peu français créole mais on devait répondre en français.» (Yolène, Martiniquaise)

Tout se passe ainsi, étrangement, comme si le corps-à-corps avec le langage d'une autre langue, quelle que soit la situation, était toujours donné ou reçu, non pas d'abord comme la consécration de nouvelles connivences, mais avant tout comme la traduction d'injonctions impositives externes; comme si l'exposition d'un sujet à d'autres langues était nécessairement contrée, au-delà même de la charge d'aliénation instillée par l'assimilation contrainte d'une langue coupée de la sienne pour étalonner le monde, par l'appréhension d'une rupture du fil conducteur de l'origine et de l'intimité.

Le discours singulier de Julien Constance, gendarme martiniquais, livre un raccourci saisissant de la manière dont peuvent se faire jour, durement, ravageuses d'inquiétudes et de démons, des

#### Bibliographie

Clerc, Stéphanie et Rispail Marielle (dir.), (2011), *Langues, Minor(is)ations et Marginalisations*, *Lidil*, n° 44, Université Stendhal, Grenoble, 155 pages.

Dahlet, Patrick, (2008), «Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers», In P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*, Riveneuve, Paris, 211 pages,

Dahlet, Patrick, (2011), «Le plurilinguisme sur un baril de poudre: splendeur d'un idéal et violences des pratiques» In P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des Archives contemporaines, Prefics Univ. Rennes 2, AUF, Paris, p. 45-60.

Omer, Danielle et Frédéric Tupin (dir.), (2013), Éducations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 237 pages.

Stratilaki, Sophie et Raphaële Fouillet (dir.), (2013), Éducation aux langues. Contextes et perspectives. *Mélanges Jean-Claude Beacco*, Riveneuve, Paris, 361 pages.

identifications plurilingues, dans des contradictions qui les font s'évanouir au moment même où elles se disent, excluant pourtant qu'elles soient des mirages.

De fait, Julien Constance, juste après avoir souligné que « c'est euh le créole et le français dans lesquels je suis très à l'aise ++ les deux langues + les les deux », assure de manière étrangement basculante: « C'est les deux les les deux euh *incontournablement* et et je dirais le français parce que nous avons tellement parlé français pendant des millénaires que euh des fois je je parle le créole en français je francise le créole ce qui veut dire que le le français est la langue dans laquelle je m'exprime le mieux voilà des fois j'écorche mon créole au profit du français. »

Tout en déniant qu'il existe pleinement quand il s'exprime en français, comme si son consentement au français avait pour revers inévitable de le mener à la déprime ou à l'implosion: «Le français n'est pas ma langue, le français n'est pas ma langue, le français vient d'Europe, je ne suis pas européen, à aucun moment je ne suis un Européen, dans l'esprit peut-être, mais dans les faits non.»

Certes, les identités plurilingues peuvent se nouer dans un «en commun» effectif des langues qui les traversent. Il y a bien sûr des plurilingues heureux. Ce sont ceux qui, combinant compétences communicatives et identifications positives avec les répertoires linguistiques et culturels de deux ou plusieurs communautés, convertissent leur vécu plurilingue en un potentiel harmonieux d'auto-estime et d'autoréalisation au sein de leurs sociétés d'appartenance.

Ils se rencontrent partout, dans le champ de la fable comme dans celui du discours ordinaire. Du côté littéraire, c'est par exemple Natalio Hernandez, ancien président de l'académie mexicaine des écrivains de langues indigènes, qui déclare: «La relación de armonia interior entre el español y el nahuatl, me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día » (trad.: «La relation d'harmonie intérieure entre l'espagnol et le nahuatl m'a conduit à découvrir que la diversité culturelle et linguistique est la plus grande richesse que compte de nos jours l'humanité »). Du côté des usages au quotidien, c'est John, jeune Franco-Brésilien vivant en Martinique, qui affirme que « le français et le portugais, pour [lui], dans [s]a tête, sont devenus une seule langue », ou encore Ana-Maria, Franco-Chilienne, également établie en Martinique, qui « pense que [s]a langue restera toujours l'espagnol, mais que c'est avec plaisir [qu'elle] adopte le français comme seconde langue ».

Mais le bonheur de ces coı̈ncidences, c'est l'exception, pas la règle, une règle inévitablement oscillante sous l'effet des brisées des nœuds linguistiques au sein des sujets: significativement, c'est *incontournablement* le créole et le français que Julien Constance donne pour ses deux langues, mais un *incontournablement*, par le jeu de l'ellipse, reconnu au même moment comme inamovible pour le seul français (cf supra «les deux *incontournablement* et et je dirais le français »).

Les mêmes d'ailleurs, dont on a entendu l'enchantement plurilingue, ne séparent pas leur sérénité plurilingue d'une dépossession sans consolation possible, qu'il s'agisse de Natalio Hernandez se souvenant que « Mis primeros poemas en lengua nahuatl me llevaron a un conflicto interior. En la medida en que fui escribiendo en mi lengua materna, empecé a tomar conciencia de que el español habia desplazado mi lengua materna, la lengua nahuatl. Sentia que andaba un intruso dentro de mi » (trad.: « Mes premiers poèmes en langue nahuatl ont déclenché un conflit intérieur. Plus j'écrivais dans ma langue maternelle, la langue nahuatl, plus je prenais conscience que l'espagnol avait déplacé ma langue maternelle, la langue nahuatl. Je sentais que j'abritais un intrus ») ou de John se surprenant à s'excuser: « Excusez, je parle mal le portugais » et exprimant « la volonté de vouloir réapprendre le portugais correctement pour pas qu'on doive à chaque fois venir [1]'aider ».

Qu'il soit revendiqué, consenti ou obligé, le déplacement plurilingue se présente ainsi le plus souvent, au regard des identités qu'il creuse, comme un enchaînement de tensions, plus ou moins houleux, voire vertigineux, à commencer par la pression exercée sur le sujet pour qu'il reconnaisse son identité comme relationnelle, alors même qu'il est historiquement et symboliquement occupé à la concevoir comme substance.

Chercher à instituer le plurilinguisme, c'est en conséquence impérativement concevoir sa souveraineté, non pas d'abord dans l'exercice de l'entente, mais dans celui du pouvoir et du rapport de forces, sur fond desquels s'enlève la grande majorité des pratiques plurilingues, si l'on admet

que toute expérience d'une nouvelle langue, et donc aussi tout apprentissage de langue étrangère ou seconde, est une façon d'engager son sujet, bon gré, mal gré, précisément parce qu'il ne se trouve, plus naturellement parlant, à accepter de savoir qu'il ne sait pas parler, et que l'autre sait qu'il ne le sait pas dans les mots qui doivent justement le former.

Patrick Dahlet Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG / CNPq) (Brésil)

**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 Bernard Cerquiglini / Rédaction Stéphane Grivelet / Conception et réalisation www.bertuch.ca / La Rédaction remercie, pour sa contribution à ce numéro Amélie Nadeau.

**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.



#### **LES LANGUES: GUERRE ET PAIX**

Depuis Louis-Jean Calvet, les langues sont en guerre, et depuis Patrick Dahlet, leur champ de bataille est aussi le locuteur. Ou, plutôt, le lieu où se nouent et se dénouent les conflits est le répertoire de langues et de discours de l'acteur social. En témoignent avec force les différents exemples de tensions intralinguistiques réunis dans ce dossier. On aura noté qu'ils se rapportent le plus souvent à des situations sociolinguistiques de nature postcoloniale (Afrique, Amérique latine) dont la violence non émoussée perdure sous la forme de situations diglossiques. Mais, que ces douleurs et ces peines autochtones ne fassent pas méconnaître les craintes et les angoisses des locuteurs errants, les personnes migrantes, jeunes ou adultes, qui font plus que préfigurer la condition linguistique de demain.

La souffrance ou le bonheur linguistiques trouvent à se fonder dans le rapport de chacun à son répertoire. Ou plutôt dans les relations que chacun instaure entre les langues qui constituent son identité linguistique à un moment donné de sa vie avec et parmi les langues. Ces histoires de vie langagière ne sont certes pas nécessairement des *success-stories*, mais elles sont toutes commandées par la manière dont chacun est amené, *volens nolens*, à «faire avec» sa compétence plurilingue. Laquelle n'est autre que la manifestation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues successivement tout au long de la vie. C'est, en dernière instance, des rapports instaurés entre ces langues dans l'intimité du moi/ça que s'élaborent les équilibres et s'aiguisent les tensions, même si les traumatismes et les éblouissements proviennent du dehors.

Le répertoire des langues individuel est fluide comme l'identité: il est constitué des langues acquises à des moments différents (de la petite enfance aux âges seniors), rencontrées ou croisées dans des contextes socio-affectifs aussi divers que la famille (par ex. la langue des grands-parents), l'institution scolaire (quand la langue de scolarisation principale n'est pas la/ les langue/s de la famille), les rencontres humaines, les choix-passion gratuits ou les exigences professionnelles-raison. Toute langue qui n'est pas qu'une brève rencontre est admissible au

répertoire. Chacune, adoptée ou subie, entraîne des réorganisations du répertoire qui ne se réduisent pas à la seule adjonction. Des équilibres établis, des déséquilibres assumés, des stigmatisations tolérées, frustrantes ou rageusement combattues dépend la sérénité linguistique. Celle-ci est fondée sur le sentiment d'efficacité du répertoire pour le vivre-ensemble, sur sa contribution au développement de soi et son rôle dans la constitution de l'identité sociale

culturelle et personnelle, ceci quelles que soient les fonctions, stabilisées ou mouvantes, assignées (ou non) aux langues qui le constituent, quelles que soient les formes et les finalités de l'alternance des langues dans la communication. Il n'est que de relire les contributions précédentes à ce «Sous la loupe» pour y trouver confirmations.

Les langues blessent ou confortent suivant leurs modalités d'acquisition ou de disparition.

#### Les langues de l'enfance

Les langues acquises dès l'enfance, celles dans lesquelles on apprend à parler, sont bienheureuses, car proches du «paradis parfum黹 de l'enfance (même si elle a été cruelle). C'est la langue des origines, une langue parfaite. Celle dont la perte est irrémédiable (voir infra). Celle où l'on peut tout dire et se dire tout entier, pour peu que l'on ait pu acquérir à travers l'institution éducative d'autres formes de discours que celles de la conversation ordinaire en *je/moi* et du récit (avec ses variantes comme l'anecdote, le récit/rapport commenté de conversations...), tout spécialement les formes de l'expression scientifique décentrée, objectivée et argumentée.

#### Les langues recherchées et trouvées

Celles-ci font l'objet d'apprentissages autonomes ou institutionnels. Longs, tant toute langue semble inépuisable. Tant la perfection — pour qui ne se sent pas diminué parce que sa maîtrise n'est pas du niveau C2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* — est hors de portée, ne serait-ce que parce que la grammaire que l'on peut intérioriser ne sera jamais qu'un ersatz des intuitions épilinguistiques natives. Et que la compétence sémantique acquise est impuissante à décoder la valeur sociétale des mots: qu'est-ce donc qu'un *pôle emploi* en français, sinon une institution française que la langue seule ne permet pas de cerner? La sagesse commande de cesser de poursuivre la chimère de la compétence native et de se satisfaire de ce que l'on sait, si cette compétence est jugée adaptée à ses besoins communicatifs et sociaux. Ces langues sont d'abord lointaines puis, d'externes, elles deviennent plus familières et s'incorporent au répertoire. On peut alors en jouer pour se distinguer, afficher une identité d'interne/externe ayant commerce avec de l'ailleurs ou, simplement, s'en servir en tant que de besoin. Leur appropriation crée de la tension, leur usage de l'insécurité, leur maîtrise du plaisir.

#### Les langues imposées et tenues à distance

Ces langues extérieures et largement inconnues ne sont pas recherchées; elles sont déjà là, encombrant l'horizon linguistique quotidien. Il n'est pas facile d'y échapper: à l'école, elles servent à enseigner; dans la vie sociale, elles assurent les échanges pratiques ordinaires et la communication sociale, celle d'avec le voisinage ou le quartier; elles sont requises pour exercer une activité professionnelle. On peut difficilement les ignorer, car elles sont légitimées. Mais on peut s'en accommoder. Les langues étrangères dont l'enseignement est obligatoire peuvent aussi répondre à des attentes.

Mais si elles figurent au programme pour des raisons, par exemple, idéologiques (comme le russe, en son temps, dans les pays frères-satellites), elles n'atteignent pas les individus qui y sont exposés comme par contrainte: elles glissent sur le répertoire, se cristallisent en stockage d'informations reproduites et non productives. Et puis, le moment venu, elles commencent à se dissoudre. Ces langues mal aimées donnent lieu à simulacre, butent contre la résistance de l'intérieur, qu'aucune police secrète linguistique ne peut atteindre. Bien des langues aujourd'hui nationales ont traversé ce genre de désert pour ressurgir malgré l'interdiction ou la contrainte. Mais, bien sûr, certaines sont mortes en clandestinité.



#### Les langues incontournables (ou comment y accommoder son répertoire?)

Une langue du quotidien imposée *de facto*, comme c'est le cas des personnes migrantes, produit de la souffrance quand les ressources dans cette langue majoritaire (de la société d'accueil) ne sont pas suffisantes pour gérer, avec efficacité et sans effort excessif, les situations de communication. La communication implique souvent le recours à des tiers et son succès dépend grandement de la bienveillance linguistique des interlocuteurs. Cela peut conduire à des autocensures sociales: certaines activités ne sont pas recherchées ou sont évitées parce qu'elles sont hors de portée linguistique. Mais on peut s'accommoder de cette situation en valorisant les langues antérieurement connues (dont les langues dites d'origine) qui conservent une forte

valence identitaire et en restreignant la langue majoritaire de la société d'insertion à un rôle exclusivement pratique.

On peut aussi chercher à structurer son répertoire en décidant d'apprendre cette langue, de manière autonome ou institutionnelle, étant entendu que des cours de langues obligatoires, assortis de sanctions, risquent de ne produire que du conformisme et des

savoirs délibérément superficiels. Les ressources du répertoire (dont, essentiellement, celles en langue majoritaire) suffisent pour assurer la réussite de la plupart des échanges verbaux. La langue acquise ainsi peut comporter des erreurs ou des fossilisations, dont les migrants peuvent ne pas se soucier, s'ils recherchent avant tout l'efficacité. La langue est présente dans le répertoire, mais tenue à distance, tolérée et en quarantaine, sans que cela n'affecte le statut identitaire des autres langues dans le répertoire. Les locuteurs ne sont pas à l'aise avec la langue cible; cela crée de la gêne, mais non de la souffrance.

Les personnes migrantes peuvent adopter une autre stratégie en y intégrant la langue majoritaire; le répertoire n'est plus géré sous tension, mais comme naturellement, avec un emploi serein de l'alternance de langues. La langue d'origine et la langue imposée deviennent co-identitaires.

#### L'inévitable langue de scolarisation

« Toute langue qui n'est pas qu'une brève

rencontre est admissible au répertoire.

Chacune, adoptée ou subie, entraîne

des réorganisations du répertoire qui ne

se réduisent pas à la seule adjonction.»

Si les adultes migrants peuvent toujours s'organiser pour gérer un contexte linguistique hostile ou peu familier, il n'en va pas de même pour les enfants scolarisés dans une langue seconde, quand la plupart en fait l'ignorent parce qu'ils n'y sont pas exposés dans leur environnement social et culturel. Cette rupture est ressentie par tous les élèves, qui découvrent les discours de l'École. Mais le choc est encore plus rude quand la langue du maître est inconnue des enfants. Il n'y a alors aucune échappatoire, sinon la solidarité entre les élèves qui produit de l'apprentissage mutuel et la ténacité têtue de ceux qui ne renoncent pas face à ce déni flagrant de leurs droits. Le salut ne peut vraiment venir que de programmes et de pratiques d'enseignement qui ne mettent pas entre parenthèses la réalité sociolinguistique du contexte éducatif. La «casse» sociale sera, hélas, dévastatrice. Cela comme dans d'autres formes d'élitisme, dont la sélection par les langues n'est qu'une variété.

#### Les langues égarées et les langues mortes

Certaines des langues d'un répertoire régressent, faute d'emploi, tombent lentement dans l'oubli, sans bruit. On peut être amené à les sortir de l'ombre où on les a reléguées, à les réactiver, mais ces langues en léthargie peuvent finir par s'évanouir, discrètement, dans la douceur résignée des fins annoncées. D'autres agoniseront, la/les langue/s de la mère ou des grands-parents, qu'on ne parle plus depuis l'enfance ou l'adolescence, par suite de non-transmission lucide ou aliénante, par conformisme, sous une pression sociale que l'on intériorise, par crainte de manifester sa différence, qu'on n'a jamais parlées et qu'on ne pourra plus s'approprier, non qu'elles aient disparu, mais parce que ceux qui les parlaient ont disparu. La mort de ces langues n'est qu'une des figures inacceptables de la Mort elle-même. Son trou dans le répertoire ne se refermera jamais.

Ainsi en va-t-il de nos langues, aimées et détestées, lointaines ou de la dernière averse, utiles ou gratuites, rassurantes ou bouleversantes, subies ou convoitées. Nos répertoires linguistiques qui les font coexister, fraternelles ou antagonistes, sont aussi faits de ces angoisses et de ces bonheurs, comme nos vies.

#### Jean-Claude Beacco

Professeur émérite Université Sorbonne nouvelle-Paris III (France)

# ATELIER D'ENTRAÎNEMENT À LA COMPRÉHENSION ORALE DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS: UNE PROPOSITION DIDACTIQUE

Les étudiants de FLE à la Faculté de Sciences humaines de l'Université Centrale « Marta Abreu » de Las Villas à Cuba s'intéressent de plus en plus à la variante linguistique du français parlé au Québec, en raison de la nécessité qu'ils éprouvent de communiquer avec les natifs de cette langue. C'est cette variante du français que nous entendons le plus, en raison du nombre important de visiteurs québécois qui viennent dans notre province, Villa Clara². Le contact linguistique avec des Québécois s'avère donc important.

Or, le français québécois possède un grand nombre de particularités, surtout dans la prononciation et le lexique, qui provoquent bien des difficultés chez nos apprenants à l'heure de comprendre l'énoncé de l'interlocuteur québécois. Il nous a donc semblé important de donner à l'apprenant un guide et des supports contribuant à son apprentissage et, surtout, à son entraînement à l'écoute et à la compréhension orale du français québécois. Pour cette raison, on a proposé une sorte de «banque de documents» (documents audio et audiovisuels authentiques), de stratégies et d'exercices, suppléant le manque de bibliographie en français québécois existant dans notre institution.

Cet entraînement de nos apprenants de FLE est conçu pour se dérouler pendant 16 séances, au rythme mesuré d'une séance hebdomadaire, qui serait insérée dans le programme de cette matière. Cette combinaison de parlures permet aux étudiants de comparer les variantes linguistiques et de se créer, à l'aide de stratégies et d'exercices fournis par leur enseignant, de nouvelles stratégies personnelles d'écoute et de compréhension. L'utilisation de stratégies métacognitives, comme le contrôle de la compréhension orale, parmi beaucoup d'autres, permet à l'apprenant d'avancer dans son apprentissage et de devenir de plus en plus autonome.

Pendant la première semaine de notre atelier, nous avons réalisé une activité de familiarisation dont l'objectif était de prendre connaissance des caractéristiques du français québécois. Pour ce faire, nous avons mis à disposition des apprenants du matériel didactique (composé d'explications accompagnées d'exemples) pour consultation tout au long du semestre, pour se familiariser, peu à peu, avec le parler québécois.

À partir de la deuxième semaine, nous avons commencé l'entraînement à la compréhension orale, qui comptait deux étapes. Pendant la première étape de sept semaines, nous avons réalisé la compréhension globale du document. Les apprenants ont pu sans doute identifier et caractériser le document proposé et parler brièvement de son sujet principal et de quelques situations spécifiques. Cela a fait partie du travail de reformulation de l'information saisie.

Lors d'une deuxième étape, de sept semaines aussi, les mêmes documents ont été réutilisés pour en arriver à une compréhension détaillée, ce qui a permis de les travailler avec un autre regard et a facilité l'activité de compréhension détaillée. En conséquence, les questions ont été plus diversifiées qu'à l'étape précédente, et la vérification de la compréhension globale, ainsi que le repérage d'informations, davantage complexes. Bien évidemment, des questions plus ouvertes ont mené les étudiants à donner des réponses de plus en plus étendues, avec un lexique plus élaboré, à maîtriser et à réutiliser, soit pour l'oral, soit pour l'écrit, dans le but de réaliser une bonne reformulation des idées saisies, ce qui a contribué à évaluer la compréhension orale.

Chaque étape a compris des moments concernant l'évaluation du travail de compréhension réalisé: la prise de conscience sur le niveau acquis lors de la compréhension orale globale et détaillée d'un document traitant de tel ou tel thème et la prise de conscience sur la possibilité de reformulation de l'information saisie.

Avec l'adoption de stratégies d'écoute et de compréhension orale plus concrètes et avec le renforcement de celles déjà acquises, nos apprenants ont été capables de repérer des informations, de les hiérarchiser, de vérifier des hypothèses, etc., en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant.

Nous nous sommes basés sur des pistes méthodologiques que Cornaire (1998) propose pour contribuer à l'élaboration d'une didactique dans ce domaine. Nous les avons prises comme des stratégies pour faciliter la compréhension et le travail chez nos apprenants. Ces pistes sont le repérage, l'inférence, le dépassement du dit, l'établissement de relations, le classement et la création.

Pour l'écoute de documents oraux en classe, les étudiants ont réalisé des activités d'organisation préalable à partir d'une feuille de réponse ou du titre du document. Des questions à choix multiples, des dessins avec des parcours à faire, une localisation de différents endroits sur un plan, etc., ont fait partie des activités du début. Puis, au moyen des questions qu'on leur a posées sur le sujet, sur les éléments de la situation de communication, sur le type d'écoute à pratiquer, etc., les étudiants ont préparé également des stratégies d'attention dirigée et d'attention sélective; ils ont décidé de faire attention à des aspects concrets de l'*input* ou à des détails spécifiques de la situation de communication et d'ignorer l'information non pertinente. Tout de suite après la phase de planification de l'écoute, les étudiants ont été invités à la vérification des hypothèses formulées auparavant, à la confirmation ou à l'invalidation de ces hypothèses, à partir de la recherche de la cohérence. Les étudiants ont montré une grande confusion et beaucoup de doutes en raison de leurs difficultés dans la compréhension du texte.

Pour que l'apprenant vérifie s'il a bien compris de façon globale et en détail, nous avons inclus des corrigés, accompagnés parfois de la transcription du texte entendu et des sous-titres, dans le cas de quelques documents visuels. Une fois qu'il a relevé ses erreurs (s'il en a commises) ou les difficultés survenues, il a donc trouvé leur source, c'est-à-dire qu'il a déterminé d'où elles viennent.

Dans notre démarche, nous avons invité les apprenants à continuer de réfléchir surtout sur le contrôle et l'évaluation de la compréhension orale. Et, afin de les aider à trouver les sources

#### Bibliographie

Bandera, M., L. Ruso, J. E. Guadarrama, (2009), Mémoire «Un film, une langue: le français de Québec», sous la direction de M<sup>me</sup> Ivelyse Artaud, FLEX, Université de La Havane.

Beaudet, S., (1996), Réussir le DALF. Entraînement à la compréhension orale. Unité B2, Didier, Paris.

Brown, H. D., (2001), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (second edition), Longman, New York.

Cornaire, C., (1998), La compréhension orale, CLE International, Paris.

Hall, C., A. K. Hope, (2010), Teaching and Testing Receptive Skills. Dans Seventh International Conference on Foreign Languages, Communication & Culture (WEFLA 2010), Universidad de Holguín, Holguín.

Mendelsohn, D. J., (1994), Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner, Dominie Press, San Diego.

Ploquin, F., (2006), «Qu'est-ce qu'une fiche pédagogique?», *L'actu du FLE*. [En ligne] http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\_611.asp (consulté en mars 2010).

Rost, M., (1991), *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language. Teaching*, Prentice Hall, New York.

Valiente, M. J., (2008), Régulation métacognitive du contrôle de la compréhension orale en FLE, Porta Linguarum 9, p. 79-91.

Vandergrift, L., (1998), La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde, Canadian Journal of Applied Linguistics, 1-2 (11), p. 83-105.

de ces difficultés, nous leur avons proposé une grille avec une liste de causes possibles ayant provoqué la difficulté. Ce qui leur permettrait de s'autoévaluer et d'avoir un vrai aperçu de leur progression en compréhension orale du français québécois.

De cette façon, en partant du remplissage de cette grille (en forme de portfolio), qui a eu lieu vers la fin de chaque séance, l'apprenant a été capable de se rendre compte de ses propres difficultés et faiblesses. En plus, il a pu demander conseil directement au professeur qui, à partir du critère observé par l'étudiant, a pu l'orienter vers des exercices et des activités en rapport avec le problème rencontré. Et à la fin de l'entraînement, une comparaison des grilles remplies tout au long du semestre a donné à l'apprenant un vrai aperçu de sa progression en compréhension orale du français québécois. Ainsi, l'étudiant a acquis beaucoup plus de responsabilités dans son processus d'apprentissage et, sans doute, il est devenu de plus en plus autonome.

Les documents, soigneusement choisis, ont montré la réalité linguistique et socioculturelle des Québécois et les activités ont permis de s'entraîner à comprendre oralement ces individus et à acquérir bien des connaissances sur leur langue et leur culture.

Comme les objectifs d'apprentissage visés dans les activités sont très variés — d'ordre lexicaux, socioculturels, phonétiques, etc. —, ces activités de compréhension orale ont aidé nos apprenants à découvrir des faits de civilisation, du lexique en situation, des accents différents, à reconnaître des sons, à repérer des mots-clés, etc. En reprenant l'écoute, ils ont eu la possibilité de trouver les éléments qu'ils n'avaient pas compris avant et de se faire une idée plus juste de l'énoncé, ce qui leur a permis de préparer une meilleure réponse et de montrer le niveau de compréhension atteint.

Les activités que nous avons proposées adoptent la forme des fiches pédagogiques pour assurer la cohérence et permettre aux enseignants de bien organiser l'activité d'apprentissage visant une assimilation efficace du contenu par les apprenants.

Les documents utilisés proposent à l'étudiant des sujets variés se prêtant à la réflexion, à l'analyse et au débat et facilitant la réutilisation de l'information transmise; ils sont authentiques, ce qui permet de profiter de situations de communication quotidiennes, abordent des sujets intéressants et motivants pour l'apprenant et sont réalisés, dans le cas des documents audiovisuels, de façon simple aux yeux de l'apprenant.

Nous avons proposé aussi une fiche d'activités correspondant à chaque document ou à chaque extrait. Les documents ont été regroupés dans cinq grands thèmes, choisis à la suite des résultats d'une enquête sur la motivation des étudiants. Chaque document, en fonction de ses caractéristiques, peut être travaillé plusieurs fois, ce qui garantit la (ré)activation du lexique étudié, la suite d'un sujet non achevé, l'observation d'un même sujet avec un œil différent et, peut-être, une meilleure reformulation des idées saisies.

Après avoir analysé les résultats de notre démarche, il nous paraît adéquat d'affirmer que l'« Atelier d'entraînement à la compréhension orale du français québécois » permet à nos apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances linguistiques et socioculturelles de cette région francophone, ce qui pourrait entraîner une meilleure préparation à la communication avec le Québécois natif et un enrichissement considérable en matière de langue et de culture. Il contribue à sociabiliser l'apprentissage au travers du travail collectif et coopératif pendant toute la période, par l'entremise des activités les activités en tandem, en équipes, les mises en commun avec le groupe-classe, etc., ce qui démontre que notre démarche répond aussi aux principes de la perspective actionnelle. Et, grâce à l'exploitation des documents authentiques, cet atelier fomente la sensibilisation des apprenants à la compréhension et, peut-être, à l'utilisation des différents registres de langues.

Enfin, notre atelier permettra toujours d'y ajouter d'autres documents et de nouvelles activités, ainsi que d'étendre l'expérience à d'autres institutions où les apprenants ressentent le même besoin ou la même envie.

Carmen Felicia Saura Rodríguez, Nosley Pérez Castellano, Ariadna Granados Campos Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (Cuba)

2- Villa Clara reçoit environ 32 100 touristes annuellement. (Source: Dirección comercial, Delegación GAVIOTA, Villa Clara).

#### LA SITUATION DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ EN HAÏTI

Par son passé colonial, Haïti hérite d'une situation linguistique définie comme bilingue par la constitution de 1987. Mais, dans la pratique, la situation est plutôt plurilingue (Govain, 2009): les deux langues officielles du pays — le créole et le français — se côtoient activement; l'anglais et l'espagnol sont aussi présents.

Le français pratiqué en Haïti n'est pas en tout point identique à celui parlé dans le reste de la francophonie. Héritage de la colonisation française de Saint-Domingue, il subit les influences du milieu, du créole et, de plus en plus, de l'anglo-américain. D'où l'existence du *français haïtien* (Pompilus, 1981) caractérisé par des normes endogènes (Govain, 2008, 2009) qui sont réprimées par l'école où, pourtant, elles se développent. En Haïti, comme dans les autres contrées où le français est pratiqué comme langue seconde, c'est l'école qui est responsable de son enseignement/apprentissage, donc de son appropriation et de sa maîtrise.

Depuis un certain temps, sa maîtrise est l'objet de préoccupations. On estime que la maîtrise du français d'un élève de la 4° secondaire d'il y a trente ans est supérieure à celle d'un étudiant de fin de premier cycle universitaire aujourd'hui. L'Université d'État d'Haïti (UEH) a institué, en 1987, un cours de français dit de *remise à niveau* conçu par la Faculté de Linguistique appliquée pour elle-même et certaines facultés (Sciences, Médecine, Agronomie) en vue de combler des lacunes diagnostiquées chez les étudiants. Toutes les 11 entités de l'UEH établies à Port-au-Prince, les Écoles de droit de province et le pôle universitaire du Nord l'enseignent. Il est enseigné dans tous les centres d'enseignement supérieur sur au moins une centaine d'heures, suivant les besoins.

Ainsi, l'UEH attaque le problème en aval alors qu'en amont, il demeure le même. Elle agit sur les résultats, non sur le processus. Or, c'est à ce niveau qu'il faut chercher à le résoudre. Elle ne cherche guère à comprendre le problème qui en est à la base. Or, la compréhension du problème doit passer par un diagnostic et une analyse des pratiques du français en Haïti en général et par ses étudiants en particulier. De là, on pourra mobiliser des voies et moyens pour améliorer la situation en agissant sur le système éducatif et le processus qui le caractérise.

#### Les pratiques linguistiques à l'université

Les cours, particulièrement celui de français, sont dispensés en français. Les enseignants s'expriment le plus souvent en français, les étudiants souvent en créole. Certains enseignants se conforment à cette réalité. Ils commencent généralement leur cours en français, mais lorsqu'un étudiant pose une question en créole, ils lui répondent dans cette langue et le reste du cours s'y poursuit. Lorsqu'un enseignant de français, par exemple, exige des étudiants de ne s'exprimer qu'en français, certains d'entre eux ne prennent pas la parole. Habités par la peur de commettre des fautes, ils préfèrent se réfugier dans le mutisme. C'est que l'apprenant développe avec la langue un rapport de contemplation et d'admiration: la langue est trop belle pour qu'on commette des fautes en la parlant. Il croit que celui qui ose l'utiliser pour communiquer doit le faire à la perfection, sans commettre de faute!

Ce rapport de xénité à la langue et cette phobie des fautes sont une conséquence de la manière dont l'école l'y a initié. Elle le met à son contact comme s'il s'agissait d'une langue maternelle alors qu'en réalité, le français est, en Haïti, une langue à la fois étrangère et seconde. Étrangère pour la grande majorité des écoliers qui arrivent à l'école sans jamais avoir utilisé le français pour communiquer, sans jamais y avoir été confrontés dans leur environnement naturel. C'est à l'école qu'ils doivent tout apprendre de/sur la langue : reconnaître les sons et les discriminer, les différencier de ceux du créole, établir la frontière entre les deux systèmes linguistiques qui sont voisins, notamment sur le plan lexical. Mais la méthodologie appliquée en général les amène à mieux apprendre sur la langue que de l'apprendre pour communiquer effectivement. Elle les amène à développer un métalangage grammatical et non une maîtrise du français suffisamment acceptable pour pouvoir communiquer.

Le français est appelé à devenir une langue seconde pour ces apprenants qui vont plus ou moins réussir à en développer une certaine maîtrise et qui s'en serviront pour communiquer dans diverses situations. Généralement, ce sont ceux qui atteignent un plus ou moins haut degré de scolarisation qui réussissent à en avoir cette maîtrise suffisamment acceptable. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas en Haïti de familles où les enfants sont relativement tôt en contact avec la langue. Mais ces dernières ne sont pas nombreuses. Il n'existe pas de statistique à ce niveau, mais on peut faire l'hypothèse qu'il n'existe pas 10 % de la population où les enfants sont au contact du français dans leur environnement familial. D'autant que de nombreuses familles de l'élite francophone haïtienne émigrent à l'étranger, ce qui provoque une fuite de cerveaux.

Il se trouve que ceux qui ont ce contact avec la langue fréquentent des institutions qualifiées de « grandes écoles », alors que les autres fréquentent les écoles publiques ou privées de « petites bourses » où l'usage du français est rare. Dans les milieux ruraux, mais aussi périurbains, il est difficile d'entendre le français dans l'environnement scolaire si ce n'est dans certaines écoles *congréganistes*, c'est-à-dire dirigées par des religieux ou religieuses membres d'une congrégation, ou encore de rares écoles fondées et dirigées par des particuliers dont le souci est de contribuer au développement de leur communauté sans souci véritable d'en tirer du profit.

Les résultats du baccalauréat sont là pour nous rappeler que ceux qui ont ce contact avec la langue (lequel contact se trouve renforcé pour fréquenter ces « grandes écoles » qui se fondent sur la maîtrise du français qu'elles sont susceptibles de conduire leurs élèves à acquérir) sont ceux qui réussissent le mieux. Par exemple, pour l'année scolaire 2014-2015, la qualité médiocre des résultats au baccalauréat de certaines écoles a conduit le ministère de l'Éducation nationale à mettre sous assistance plus d'une centaine d'écoles privées dont les résultats avoisinent 0 %.

#### Bibliographie

Govain, Renauld, (2013), «Le français haïtien et l'expansion du français en Amérique » in Véronique Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, coll. «Proximités sciences du langage », Fernelmont, Éditions EME Intercommunications, p. 85-103.

Govain, Renauld, (2009), *Plurilinguisme, pratique du français et appropriation de connaissances en contexte universitaire en Haïti*, Thèse de doctorat de 3° cycle, Université Paris 8.

Govain, Renauld, (2008), «Normes endogènes et enseignement-apprentissage du français en Haïti», Études créoles numéros 1 et 2, Cultures et développement. In memoriam André Marcel d'Ans, Paris, L'Harmattan, p. 131-164.

Pompilus, Pradel, (1981 [1961]), La langue française en Haïti, Port-au-Prince, Les Éditions Fardin.

#### Le CDH et l'enseignement du français

Conscient de ce problème de la maîtrise du français en Haïti qui va decrescendo, le Collège doctoral d'Haïti — formé de deux universités haïtiennes ayant fondé chacune une école doctorale: l'UEH, l'université publique nationale, et l'Université privée Quisqueya — offre aux doctorants auxquels il accorde une allocation financière un cours de Méthodologie de l'écrit scientifique en français, que j'ai la charge d'animer. Il se ventile sur deux parties: 1) le descriptif du français s'appuyant sur le système aspecto-temporel et modal du français en passant par l'étude de certaines notions grammaticales: le pronom, les rapports interpropositionnels, les articulateurs logiques, des règles orthographiques diverses incluant le participe passé...; 2) les techniques méthodologiques de rédaction scientifique en francophonie. D'où deux objectifs fondamentaux consistant en la maîtrise: 1) des structures morphosyntaxiques et aspecto-temporelles de la langue; et 2) des normes et principes méthodologiques de rédaction scientifique.

Mais soulignons que les gens parvenant à ce niveau sont généralement parmi ceux qui maîtrisent le plus le français. Ainsi, il n'est guère remarqué chez eux de difficultés particulières, ni à l'oral ni à l'écrit. D'autant que tous ces doctorants sont déjà enseignants dans le supérieur en Haïti. Néanmoins, les retours des participants par rapport aux notions abordées montrent que le cours est très utile quant aux enseignements relatifs au système aspecto-temporel et modal du français, aux accords divers et aux techniques de rédaction scientifique.

#### Haïti, plaque tournante pour la diffusion du français dans la région

Haïti occupe une place de choix en Amérique pour l'expansion et la diffusion du français sur le continent et dans la Caraïbe. Par sa population locale de 10 000 000 d'habitants et de 4 000 000 vivant à l'étranger, il est le plus grand État francophone d'Amérique, représentant ainsi une *plaque tournante* pour la diffusion-expansion du français dans la région. Mais beaucoup d'efforts méritent d'être consentis à cette fin, en passant par le renforcement de son enseignement/apprentissage à l'école, la base de la construction de sa maîtrise. Présent en Haïti depuis quatre siècles, le français doit devenir la langue de tous les Haïtiens. Si les efforts locaux n'apportent pas les résultats escomptés, la solidarité francophone peut se manifester. Mais c'est aux universitaires et à l'État haïtiens qu'incombe la laborieuse tâche de faciliter sa maîtrise auprès de tous les Haïtiens. Ainsi, avec sa forte émigration dans la zone, Haïti sera un véritable foyer de diffusion et d'expansion du français, après le Québec, dont la population est inférieure à celle d'Haïti.

Enfin, la réforme des curricula de français tant à l'école qu'à l'université, la formation des enseignants, la conception de matériel didactique et de supports méthodologiques appropriés aux caractéristiques des apprenants et aux problèmes identifiés, la prise en compte des spécificités sociolinguistiques locales relatives à d'autres facteurs de la vie nationale, dont les normes endogènes, sont des éléments pouvant permettre d'avancer vers une amélioration de la situation.

Renauld Govain Université d'État d'Haïti (Haïti)

#### À lire également sur le site www.bulletin.auf.org

Koia Jean-Martial Kouamé, «Les défis de la gestion du plurilinguisme en Côte d'Ivoire » Abdellah Baïda, «La rentrée »

Santiago J. Ruiz, «Quand les mères garifunas de Corozal (Honduras) reportent à plus tard la transmission de leur langue à leurs enfants »

Nguyen Thi Anh Dao et Ha Minh Phuong, «Devenir francophone au Vietnam — une course d'obstacles»

Marie-José Nzengou-Tayo, «La plateforme Moodle: un soutien à l'apprentissage du français à UWI, Mona, en Jamaïque»

Isabelle Constant, « Techniques d'enseignement pour renforcer la participation active des apprenants : l'expérience de l'Université des West Indies Cave Hill »

Patrick Riba, «Un master en français langue étrangère et/ou seconde en ligne et à distance avec l'Université des Antilles »

Mathilde Dallier, «Le théâtre: outil d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago)?»

Desrine Bogle, « La place de la traduction en classe de langues : apprentissage de langues ou formation de traducteurs professionnels ? »

Rita González Delgado et Eric Fernández Hernández, «Le français à l'Université de La Havane: histoire et actualité» Demeuse, Marc, Marie-Christine Fougerouse, Guilhène Maratier-Declety, (2013), L'Harmattan, Paris, 174 pages.

Issu d'un colloque international portant sur l'évaluation des productions complexes en français langue étrangère et seconde (FLE/FLS) dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les compétences d'un étudiant de s'exprimer à l'écrit, à l'oral et à interagir avec un enseignant, un chercheur ou ses pairs (p. 13), l'ouvrage réunit 10 articles appartenant à des spécialistes représentant des institutions françaises et belges. Quatre axes de réflexion correspondant aux quatre parties de l'ouvrage sont visés (p. 14): la complexité des exigences universitaires du point de vue des attentes en ce qui concerne les compétences de compréhension ou production orale requises, l'importance du positionnement des apprenants allophones dans les centres de langues en France en vue de constituer des groupes de niveau évolutifs pour mieux les préparer aux exigences universitaires (à travers les tests diagnostics), les auxiliaires pédagogiques destinés aux enseignants et



aux apprenants en fonction de leurs objectifs, l'enjeu scientifique et sociétal de l'acte d'évaluation.

Les articles relèvent des préoccupations de leurs auteurs de rechercher des instruments pour les apprenants et des techniques de travail pour les enseignants, en cohérence avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (présenté du point de vue critique, avec ses avantages et ses ambiguïtés) et la démarche actionnelle qu'il envisage. Issus d'expériences riches et complétés par des annexes reproduisant des fiches ou des extraits de tests, les articles répondent à la problématique annoncée, en insistant sur le rôle des formateurs dans la formation et dans l'évaluation. Présentée comme corolaire de l'apprentissage des langues, où l'accent est mis sur la contextualisation des acquis (envisagée comme facteur de motivation pour l'apprenant), l'évaluation, avec sa complexité, constitue l'élément phare des recherches présentées dans le volume, qu'elle soit diagnostique (donc, non diplômante), formative ou certificative. Une complexité facile à repérer au niveau des savoirs évalués, des attentes en décor académique ou au niveau de certains paramètres implicites qui s'y insinuent, telles la scientificité ou l'identité culturelle.

Étant donné le contexte actuel de mise en place des compétences linguistiques et culturelles ou interculturelles dans une société de la connaissance, permettant la mobilité des étudiants et l'augmentation de leurs compétences professionnelles, l'intérêt pour la qualité des instruments et de la fidélité/fiabilité de l'évaluation des connaissances de langue apparaît à la fois comme objectif et comme point fort de l'activité didactique. C'est dans ce cadre que l'évaluation se donne entre autres la peine d'échapper à la subjectivité.

Tout en s'accordant sur le niveau B2 comme niveau seuil pour les allophones désireux de suivre des études en France et sur le statut privilégié du discours oral dans l'évaluation des productions complexes autour desquelles tournent les réflexions des auteurs, ceux-ci présentent leurs arguments pour les propositions de tests qu'ils font, avec des repères d'emploi exacts. La place des compétences culturelles apparaît comme un volet insuffisamment clarifié et exploité dans l'évaluation, et c'est pourquoi les auteurs tentent de provoquer une recherche de solutions tout à fait justifiée.

L'intérêt pour la compétence de compréhension du discours des cours magistraux et pour la capacité de production écrite « académique » fait apparaître les aspects cognitifs mis en place lors de ces activités et les problèmes de conception des descripteurs et des outils d'évaluation.

Convaincant dans son ensemble et offrant tout autant de sujets de réflexion que d'instruments de travail, bien rigoureux et détaillés, le volume invite à une amélioration constante des techniques didactiques et au partage de tout ce qui assure une remise à jour des paramètres susceptibles d'influencer l'évaluation des compétences d'un étudiant. Tout acteur impliqué dans le travail d'évaluation se voit ainsi obligé à rester connecté aux réalités d'un processus qui ne cesse de s'adapter.

Adela Drăgan Université Dunarea de Jos de Galati (Roumanie)

# ARTS ET CULTURES D'AFRIQUE. VERS UNE ANTHROPOLOGIE SOLIDAIRE

Blin, Myriam-Odile (dir.), (2014), Presses universitaires de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan, 232 pages.

L'ouvrage issu de la collection «Arts dans la mondialisation », dirigée par Myriam-Odile Blin, s'attelle à démêler l'écheveau de « cet indéfinissable objet de recherche » (p. 7) que sont les arts et les cultures d'Afrique. Par l'organisation des trois chapitres autour des contextes nord-sud, des institutions, des festivals et des marchés, ainsi que des différentes variations sur le métissage, une question nouvelle surgit de cette publication: est-ce la montée de la colère ou de nouvelles solidarités? Pour y répondre, ce collectif milite d'emblée « Pour une anthropologie solidaire » (Gérald Orange, p. 19-29), c'est-à-dire la



sensibilisation contre l'expansion du consumérisme contemporain, perçue comme menace pour la survie de la planète, dont les alternatives écologistes et citoyennes en constituent l'antidote charrié par les croyances et les imaginaires. En se fondant sur la théorie de l'agenda setting, l'étude du rapport langue et diversité culturelle sur le cyberespace (Alain Kiyindou, p. 31-40) dévoile l'influence considérable des organisations internationales et des politiques sur la recherche, ainsi que le besoin d'évoluer « vers une approche éthique ». L'étude de la commercialisation des produits culturels issus de la contrefaçon au Maroc (Abdelfettah Benchenna, p. 105-117) vient conforter cette perspective d'analyse.

Une double considération sociohistorique et épistémologique des arts d'Afrique révèle une évolution écartelée entre civilisation de l'universel et l'afropolitanisme repéré chez Achille Mbembe (Myriam-Odile Blin, p. 41-84). Plusieurs contributions soutiennent une telle lecture. En effet, les grandes transformations des expositions internationales d'art auront accordé plus de visibilité aux artistes d'Afrique (Jacques Leenhardt, p. 87-92), tout autant que les festivals fondateurs des scènes artistiques africaines postcoloniales de 1966, 1969 et 1977 dont Éloi Ficquet et Cédric Vincent (p. 93-103) indexent ici les résonances et les oublis. D'ailleurs, le marché des arts traditionnels d'Afrique noire a largement contribué à la construction de la valeur des œuvres et à la reconnaissance des chefs-d'œuvre, comme on peut le lire dans l'analyse menée par Estelle Fossey (p. 120-149). Du point de vue de la créativité artistique, c'est le jeu interartial des « masques rebelles » chez les plasticiens camerounais Hervé Yamguen et Hervé Youmbi qui attire l'attention de Dominique Malaquais (p. 153-172), tandis que Betty Mercier-Lefèvre convoque l'exemple de la danse et du cirque contemporains (p. 173-182) pour rendre compte des arts métis issus d'une esthétique à l'épreuve de l'altérité. Les « réflexions sur une universalité des cultures » qui permettent à Babacar Mbaye Diop de problématiser l'origine et l'invention des arts de l'Afrique noire à la fin du livre (p. 184-194) débouchent sur un nouvel avatar de la mondialisation: le branchement des cultures.

Fortement illustré, avec une centaine de figures constituées d'images minutieusement sélectionnées et agréables à voir, ce beau traité d'arts visuels, d'anthropologie, d'industries, d'organisations et de diversité culturelles, même s'il prend des allures d'album vers la fin, intéressera beaucoup les spécialistes des beaux-arts, de l'esthétique et des sciences culturelles.

Alain Cyr Pangop Kameni Université de Dschang (Cameroun)

#### LANGUES DE SPÉCIALITÉ: PROBLÈMES ET MÉTHODES

Revue française de linguistique appliquée, volume XIX-1, juin 2014, Éditions De Werelt, Amsterdam, 123 pages.

Ce numéro de la *Revue Française de Linguistique Appliquée* (*RFLA*), consacrée aux langues de spécialité, est un véritable témoin de la richesse et de l'effervescence des recherches actuelles dans ce domaine.

Les langues de spécialité, ou spécialisées (LERAT, 1995), sont, dans cet ouvrage, considérées sous le spectre de plusieurs disciplines comme la terminologie, l'analyse du discours ou les sciences cognitives. Cette diversité de perspectives enrichit inévitablement la perception que l'on peut avoir des caractéristiques et du fonctionnement de ces langues. Néanmoins, il est nécessaire de souligner que cette hétérogénéité des approches ne peut être comprise comme une dispersion ou une incohérence dans le choix des articles publiés dans ce numéro de la



*RFLA*. Ces derniers — au nombre de neuf — ont tous, comme dénominateur commun, l'utilisation de corpus, préexistants ou expressément élaborés pour l'étude en question, présentés comme essentiels pour une meilleure compréhension de la communication spécialisée.

Par ailleurs, les langues de spécialité évoquées dans ces articles ne se réfèrent pas à un seul domaine de connaissances, mais à des domaines aussi divers que celui de la géologie, des changements climatiques, du contrôle aérien, de l'orthophonie et de la dégustation du vin. Toutefois, c'est le droit et la langue juridique, examinés sous une optique multilingue et multiculturelle, qui ont mérité l'attention de plusieurs auteurs: Sunniva Wittaker (NHH Norwegian School of Economics), Philippe Gréciano (Université de Grenoble) et Stéphane Patin (Université Paris Diderot – Paris 7).

Cet intérêt pour la langue juridique est loin d'être un hasard quand on sait les problèmes conceptuels, terminologiques et discursifs qui surgissent lorsque le droit se retrouve confronté à des contextes bilingues ou multilingues, comme c'est le cas de la Cour de Justice de l'Union européenne ou du Parlement européen. À maintes reprises, les auteurs relèvent des exemples de ces problèmes qui passent, entre autres, par: 1) la difficulté à constituer des corpus comparables en droit, vu que les normes de présentation des lois diffèrent sensiblement entre cultures juridiques (Wittaker), 2) la difficulté à trouver, dans un corpus parallèle, le terme exact correspondant à une unité terminologique donnée dans la langue source, notamment en raison de l'absence de certains concepts et termes dans la culture et langue juridique cible (Wittaker, Gréciano), 3) la difficulté, pour le traducteur des institutions européennes, à (re)travailler et à (re)formuler la norme tout en tenant compte des «insuffisances linguistiques ou lacunes juridiques » (Gréciano), et 4) la difficulté à endiguer les interférences linguistiques, la plupart ressenties comme fautives, compte tenu de leur non-appartenance à la langue juridique, mais plutôt à la « parole « traductrice » » (Patin).

6

Christina Dechamps

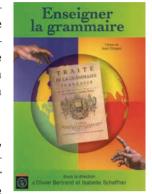
CLUNL – Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

#### **ENSEIGNER LA GRAMMAIRE**

Bertrand, Olivier et Isabelle Schaffner (dir.), (2014), Éditions de l'École Polytechnique, Palaiseau, 452 pages.

Enseigner la grammaire est un ouvrage de 452 pages, sous la codirection d'Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner. Publiée aux éditions de l'École polytechnique en 2013, la contribution soulève la problématique de la grammaire scolaire française, incluant les difficultés de son enseignement, son évolution, ainsi que des propositions pour en améliorer les pratiques. Six parties, précédées d'une préface de Jean Eshram, structurent le document.

La première partie évoque l'échec de la grammaire de texte en France, du fait d'une appréciation non ingénieuse des avancées de la linguistique textuelle. Elle plaide pour la macrosyntaxe, en vue d'englober les dimensions morphosyntaxique et énonciative de la phrase. Elle conçoit la langue comme dotée d'une dimension fonctionnelle et non comme une simple nomenclature des fonctions grammaticales.



À lire également sur le site www.bulletin.auf.org les notes de lecture de

Véronique Bellanger, Le français langue étrangère en Espagne: culture d'enseignement et culture d'apprentissage (le projet CECA) sous la direction de Javier Suso López

Alice Béja, *La littérature de l'anarchisme. Anarchistes de lettres et lettrés face à l'anarchisme* de Vittorio Frigerio

Ibtissem Chachou, *Les nouveaux discours publicitaires*, *Semen*, numéro 36 sous la direction de Marc Bonhomme

Jean-Michel Nzikou, *Enjeux et atouts du français en Afrique noire* de Willy Bal

Ralphson Pierre, *Citoyenneté numérique à l'école* de Mike Ribble

Caroline Masseron et Christophe Ronveaux

Simona Jişa, *Littérature et conduites de classe. Trois études de cas* de Pierre Sève

Fatiha Bennani, Voyages et fantasmes de voyages à l'époque romantique de Nathalie Solomon

Yvan Urunuela, *La classe inversée* de Jonathan Bergmann et Aaron Sams

Patrick Chardenet, La mesure et le grain. Sémantique de corpus de François Rastier

Elisaveta Popovska, *Francontraste: l'affectivité et la subjectivité dans le langage* sous la direction de Bogdanka Pavelin Lesic

Christel Troncy, La transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherches et applications – Le français

dans le monde, numéro 55, sous la direction de Margaret Bento, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier Kirill Vasilchenko, *Enseigner le lexique sous la direction* de Claudine Garcia-Debanc, Quant à la deuxième partie, elle présente la contextualisation du discours de référence en milieu allophone comme un moyen pour contourner certaines difficultés d'apprenants de FLE. Elle propose d'aborder l'attribut du complément d'objet dans le cadre de la prédication seconde. Comment remédier aux erreurs d'orthographe d'apprenants natifs adultes? Une proposition originale est le traitement informatisé du participe passé pour identifier le « profil d'erreurs récurrentes » de chaque individu.

Dans la troisième partie, une terminologie transparente pour mieux catégoriser les unités linguistiques est défendue. La contribution rapproche ensuite les méthodologies du FLM, du FLS et du FLE, par l'entremise de l'étude des concepts de *séquence* et de *socle*. L'ouvrage explique aussi comment passer d'une grammaire pour corriger les « fautes » à une grammaire pour produire de l'écriture, de même qu'il présente les fondements d'une grammaire communicative en FOS. Il étudie enfin l'influence de l'enseignement traditionnel chinois sur les erreurs d'apprenants, avant une comparaison intéressante des manuels de FLE roumains d'avant et d'après 1989.

La quatrième partie cible les bouleversements ayant marqué l'enseignement de la grammaire en France, depuis 25 ans, comme source d'insécurité chez plusieurs enseignants. Dans le processus de catégorisation et de classification des manuels, elle relève la tendance à «accumuler des savoirs sur la langue» plutôt qu'à observer son fonctionnement à travers les manipulations linguistiques. Transposer les savoirs linguistiques en savoirs pratiques hiérarchisés autour de notions clés, ainsi pourraient être résolus certains problèmes dans l'enseignement primaire. Pour ce qui est de l'approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux, elle doit reposer sur «une démarche d'interprétation raisonnée et non sur l'utilisation occasionnelle de quelques outils». Il en est de même pour l'enseignement/apprentissage du verbe, qui ne doit pas occulter les représentations des apprenants.

La cinquième partie de l'ouvrage développe l'enseignement du lexique, «les impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum », l'intégration des «apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel... », «les nouvelles perspectives » de l'enseignement des adverbes en FLE et les «faits grammaticaux dans une perspective phénoménologique ».

La sixième partie mentionne la prescription normative dans les manuels de FLE. Elle relate aussi l'utilisation peu évidente des manipulations par certains élèves. Un rapprochement entre finalités de l'enseignement du français et des autres langues, fondé sur un cadre théorique approprié est souhaité, pour éviter la disjonction entre les finalités de la maîtrise du français et de la culture humaniste, d'une part, et de la pratique de la langue étrangère, d'autre part. Enfin, la place insignifiante de la grammaire dans les textes officiels expliquerait l'insécurité des futurs praticiens belges dans l'enseignement des savoirs grammaticaux.

L'ouvrage, qui s'appuie sur des recherches de terrain, ne peut laisser indifférent quiconque s'intéresse à l'évolution de la grammaire du point de vue des axes variés.

Jean-Aimé Pambou École normale supérieure de Libreville (Gabon)

# En français et en d'autres langues

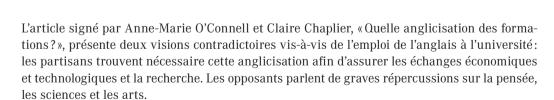
#### L'ANGLICISATION DES FORMATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Frath, Pierre (coord.), (2014), *Les langues modernes*, numéro 1, 108<sup>e</sup> année, APLV – Association des professeurs de langues vivantes, Paris, 94 pages.

Le phénomène d'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur s'est développé ces dernières années dans les universités de l'Europe et du monde. Il a été traité dans ce numéro de la revue *Les langues modernes* en vue d'inciter à un débat sur ses effets positifs et négatifs.

Les contributions sont venues de 4 pays: la France, l'Allemagne, la Suède et l'Algérie. Le premier article, «SMILE 2013: bilan d'une initiative transdisciplinaire au niveau DUT», décrit un projet d'enseignement parallèle, anglais/français, de l'informatique, proposé aux étudiants en DUT. Le dispositif envisage des mesures d'accompagnement telles que l'introduction du lexique spécifique, des supports lacunaires et des diaporamas visuels. Les auteurs, Nadia Yassine-Diab et Guillaume Cabanac, dressent un bilan très positif de l'expérience





L'article souligne un manque de dialogue entre les enseignants des spécialités et les enseignants d'anglais en France. Il appelle à plus de synergie entre ces différents partenaires, à une évaluation des pratiques qui passe par la recherche et qui donne plus de place à la didactique des disciplines en L2.

La part la plus importante des contributions à ce numéro, soit trois articles, est venue d'Allemagne, pays qui connaît l'anglicisation à l'université depuis une vingtaine d'années. Les auteurs présentent le phénomène comme un problème et font état d'une situation critique.

Ralph Mocikat et Hermann H. Dieter, dans «La langue allemande pour la science, quel avenir?», décrivent l'hégémonie de l'anglais dans le domaine de la recherche et de l'enseignement en masters des sciences en Allemagne. Les scientifiques communiquent uniquement en anglais. Par conséquent, l'allemand n'est plus utilisé en science, menant ainsi à une perte de terminologie,



L'article de Claude Truchot analyse un document publié par la HRK, l'équivalent allemand de la conférence des présidents d'Université en France: présentation d'un constat détaillé des inconvénients d'enseignement qui se donne entièrement en anglais; recommandations pour rechercher un équilibre entre l'allemand, l'anglais et les autres langues; appel à apprendre l'allemand par les étudiants étrangers accueillis dans les universités allemandes; promotion du plurilinguisme en prônant l'acquisition d'une langue étrangère en plus de l'anglais. L'auteur propose certaines mesures à ajouter au texte analysé, dont la présentation des modes d'intervention et des aspects organisationnels pour mettre en place la politique linguistique préconisée. Il exprime le souhait que l'équivalent français de la HRK s'inspire du texte allemand.

Le troisième article, intitulé «L'anglicisation universitaire de l'Allemagne vue de Chine» (Chongling Huang et Odile Schneider-Mizony), décrit la situation du côté des étudiants chinois en Allemagne. Ces étudiants suivent un cursus entièrement anglicisé. Ils vivent dans des ghettos où on communique en chinois dans la vie quotidienne, et où on étudie en anglais. L'allemand est ainsi fragilisé et devient, pour certains, inutile. Cette situation a aussi des conséquences sur le niveau académique, qui est en baisse.

Béatrice Cabau présente la situation dans les pays nordiques et en Suède. Le système éducatif suédois a adopté l'anglais depuis 1962 dans l'objectif de préparer les étudiants aux études doctorales et de rendre accessible à l'international la recherche du pays. Les effets négatifs observés sont des difficultés de compréhension des étudiants et le manque d'interaction en classe, une perte de la terminologie en suédois pour s'exprimer dans les études et la recherche, le risque de pensée unique et la baisse de la qualité de l'enseignement.

Dans les autres pays nordiques, on observe une tendance générale à adopter une politique linguistique favorisant un usage « parallèle » de la langue du pays et de l'anglais.

Le dernier article évoque la situation des langues en Algérie. L'analyse menée par Mourad Bektache montre que l'anglais et le français ne sont pas en concurrence dans les universités algériennes. Le français jouit du privilège de langue d'enseignement, du travail, de la communication et de la promotion sociale, tandis que l'anglais bénéficie du statut de langue scientifique.

Wajiha Smaili Université Libanaise (Liban)

#### À lire également sur le site www.bulletin.auf.org les notes de lecture de

Anne Grobet, *Langues en contact – Langues en contraste. Typologie,* plurilinguismes et apprentissages de Stéphane Borel

Lilia Metelkova, Francophonie et culture du quotidien (Université d'État Lomonossov de Moscou)

María Elena Ceberio, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* sous la direction de Christel Troncy

Roberto Paternostro, *L'accent* de Paul Garde

# FAMILLES PLURILINGUES DANS LE MONDE. MIXITÉS CONJUGALES ET TRANSMISSION DES LANGUES

Deprez, Christine, Beate Collet et Gabrielle Varro, (2014), *Langage & Société*, numéro 147, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 177 pages.

La famille, la plus petite unité sur laquelle est bâtie la société, est le terrain de manifestation de diverses tensions. Pour les familles mixtes et plurilingues, cette tension s'exprime à travers les rapports entretenus entre les langues présentes dans la famille. La question de la transmission étant au cœur des préoccupations, les couples mixtes adoptent différentes stratégies dans la gestion de cette problématique. Abordée sous la perspective de l'union des couples provenant de différentes langues et cultures, l'étude de la transmission des langues présente de multiples facettes révélant la complexité des dynamiques en jeu. Parmi les raisons qui sous-tendent les glottopolitiques familiales au sein de ces couples mixtes, le vécu des parents, les représentations et les valeurs attachées aux langues jouent un rôle décisif dans le processus de transmission (ou non) des langues aux



enfants. Ainsi, les parents qui ont développé des représentations négatives de leurs langues ne les transmettent pas à leurs enfants. Illustrant ce fait, l'article de Kyung-mi Kim intitulé «L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la non-transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud» explore la situation des femmes coréennes mariées à des militaires américains. Mais dans de tels contextes, la mise en œuvre de stratégies de non-transmission par les parents ne constitue-t-elle pas en soi un moyen de dérober aux enfants une partie de leur patrimoine culturel qui inclut les langues? Aussi, les représentations parentales sur les langues ne peuvent être porteuses de sens que si les enfants eux-mêmes ont l'opportunité de se construire leurs propres représentations grâce à leurs expériences personnelles.

À l'antipode du choix de non-transmission des langues faisant partie du répertoire linguistique familial, certains parents dont les langues sont minoritaires et ne maîtrisant que peu ou presque pas leur langue d'origine préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles d'immersion pour apprendre la langue minoritaire qui reflète leur identité. Ces enfants, en développant des compétences de communication dans la langue minoritaire, deviennent des passeurs de cette langue aux parents. L'article d'Isabelle Lacroix « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix pour les enfants de couples linguistiquement mixtes » rend compte de ce type de phénomène. Dans la même lignée, l'article de Sophie Dalle Nazebi « Quand le bilinguisme entre dans la famille avec la naissance d'un enfant. Langues des signes et français au quotidien » questionne l'exemple des familles qui ont un enfant sourd et qui doivent apprendre à vivre avec la langue des signes.

Un tel renversement de situation dans la transmission des langues souligne l'importance de ne pas empêcher l'exposition des enfants aux langues de leurs parents. Parce que, aussi, les langues évoluent dans le temps et dans l'espace, il importe que tout locuteur puisse participer à la création de nouvelles configurations linguistiques et identitaires par l'entremise de la transmission intergénérationnelle des langues.

Gregory Nutefe Kwadzo

# Suite de la page 1 Point de vue

de la mer des Caraïbes. Les professeurs L. Gourgue, UEH, et A. Minaya, de l'Université autonome de Saint-Domingue, ont pour leur part apporté un éclairage sur les représentations sociales que les locuteurs construisent sur eux-mêmes ou sur les autres<sup>4</sup>, traçant ainsi des limites sociales à l'intercompréhension des langues et des cultures dans la Caraïbe.

À cet égard, les travaux de D. Hubert St-Laurent, de l'Université de la Jamaïque, ont fixé un cadre nouveau à cette approche.

- 1- Doyé, P., L'intercompréhension, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005, p. 7.
- 2- Cf. par exemple les projets GALATEA, www.u-grenoble3.fr/galatea, ou IGLO, http://otp.unesco-ci.org/fr/node/4554, dernière consultation novembre 2014.
- 3- Séminaire l'intercompréhension des langues dans la caraïbe: un besoin, un défi, CORPUCA, AUF, UAG, UH, Schœlcher, 2-5 décembre 2008.
- **4** Coïncidant ainsi avec les travaux de J.D. Bellonie évoqués *supra*.
- 5- http://www.manioc.org/, dernière consultation novembre 2014.
- 6- http://www.auf.org/actualites/seminaire-surlintercomprehension-des-langues-et-d/, dernière consultation novembre 2014.

Dans un espace où les discriminations raciales ou sociales ont joué un rôle si important, les représentations qui peuvent impacter toute tentative de mise en place d'une didactique de l'intercompréhension des langues et des cultures n'évolueront positivement que si un cadre juridique clair donne aux cultures minoritaires de la région des droits linguistiques. Comme le signalait le professeur R. Gauvain, UEH, dans son intervention, le cadre multilatéral de la CORPUCA peut constituer à cet effet un relai utile à l'attention des décideurs politiques.

En conclusion, il apparaît que malgré de nombreux points communs et des distances géographiquement réduites, des représentations divergentes éloignent encore les peuples de la Caraïbe. Cependant, les travaux de ce séminaire, consultables dans leur intégralité sur le site de l'UAG<sup>5</sup> et sur celui de l'AUF<sup>6</sup>, confortent l'idée qu'une recherche appliquée à la notion d'intercompréhension des langues pourrait également s'appliquer méthodologiquement à la notion de compétence de communication interculturelle. Ils ont souligné que la parenté qui existe entre certains créoles, dits à base lexicale française (Haïti, Sainte-Lucie, Dominique, Martinique, Guadeloupe...), et le français peut être d'un intérêt notoire à l'heure où de nouveaux besoins en créole langue étrangère voient le jour, et ils ont rappelé que l'intercompréhension des langues et des

cultures devait être prise en compte dans la gestion de politiques linguistiques nationales, bilatérales ou multilatérales. C'est à ce titre que le professeur N. Koulayan, UAG, a proposé de poursuivre l'effort de didactisation entrepris en le situant dans le cadre structurant d'un observatoire des pratiques langagières et culturelles de la Caraïbe, hébergé par les institutions participantes à ce séminaire, selon des modalités qui restent à définir.

Jean-David Bellonie et Patrick Riba Université des Antilles-Guyane, département ICEFI, laboratoire CRILLASH

#### À lire également sur le site www.bulletin.auf.org

dans les rubriques « Point de vue » et « Ressources », l'article de Miryam Gagnon « Un troisième séminaire fructueux pour les départements universitaires de français de l'Afrique centrale, Afrique de l'Est et des Grands-Lacs », l'article de Rachel Panckhurst, Catherine Détrie, Bertrand Verine, Cédric Lopez, Claudine Moïse et Mathieu Roche « Une grande collecte de SMS authentiques en français: démarche, remarques et conseils » et l'article de Flavia Hinmel et Philippe Mercenier « L'apprentissage en ligne du français en Afrique francophone et ailleurs ».