

USAGES DIFFERENCIÉS DU LANGAGE CHEZ LES APPRENANTS : EXEMPLES DU SENEGAL ET DE LA CÔTE-D'IVOIRE

Mamadou Thiaré

*Université Cheikh Anta Diop de DAKAR, SENEGAL
mathiare@hotmail.fr*

Armand Emmanuel Bouhoussou

bobouss2013@gmail.com

Amadou Tidiane Ba

tidianeba83@yahoo.fr

Résumé

Au Sénégal comme en Côte-d'Ivoire, différentes variétés du français coexistent. Ces variétés issues des déformations phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques entraînent une sorte de discontinuité linguistique entre l'environnement social et la classe. Ainsi, les usages langagiers hors de l'école se heurtent aux usages langagiers au sein de l'institution scolaire, ce qui entraîne un usage différencié du langage chez les apprenants.

Mots-clés : *langage, usages différenciés du langage, enseignement, apprentissage*

Abstract

In Senegal as in Ivory Coast, different varieties of French coexist. These varieties are the result of phonological, lexical, and morphosyntactic deformations that create a kind of linguistic discontinuity between the social environment and the classroom. Thus, language uses outside the school institution, which leads to differentiated language use among learners.

Key-words : *language, differentiated language use, education, learning*

Introduction

Maillon essentiel de l'accès au savoir, permettant notamment l'accès à l'écriture, l'apport du langage se matérialise par la place essentielle qu'elle occupe dans les programmes et activités pédagogiques en classe. Sous cet angle, la nécessité de faire parler les élèves dans des situations variées, telles que les échanges avec l'enseignant et avec leurs camarades, devient un impératif pour l'institution scolaire.

Elément central du fonctionnement pédagogique quotidien de la classe, le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement, à tel titre qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation de ce dernier. Dunkin (1986 : 68), postule que :

« Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement. »

Toutefois, il est constaté que selon les milieux sociaux, les compétences et aptitudes linguistiques varient d'un apprenant à un autre. Des apprenants arrivent en classe avec des caractéristiques personnelles variées qui influent sur leur façon d'accéder au savoir et de développer leurs compétences.

Pour ce faire, nous parlerons de l'impact de l'environnement socioculturel puis les pratiques de classe et les usages du langage et enfin nous mettrons en exergue cette analyse à la lumière des Productions langagières des apprenants en contexte africain.

1. Environnement socioculturel facteur d'un langage différencié entre apprenants

Les jeunes scolarisés, quel que soit leur milieu social, présentent des profils culturels différents. Sans doute, parce que « l'être humain est plongé dès sa naissance dans un milieu social, qui agit sur lui au même titre que le milieu physique » (Piaget, 1967). Ainsi, il est de toute évidence que la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou prélogiques) (*ibid.*). C'est pourquoi, lorsque les apprenants arrivent à l'école, ils ont déjà une certaine pratique langagière exercée dans leur milieu familial. On peut distinguer ainsi une forte disparité pouvant s'expliquer par le milieu socio-culturel d'où proviennent les apprenants. Certains apprenants favorisés par le milieu socio-culturel vont éprouver un besoin de s'exprimer à l'école tandis que d'autres n'y parviendront pas, l'écart entre leur milieu socio-culturel et l'institution étant trop important (Baszanski, 2012 : 7).

Abordant de manière plus précise la diversité des apprenants, il est nécessaire de définir brièvement les inégalités socio-scolaires. George Felouzis qui s'emploie à comprendre les inégalités scolaires les définit comme « un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc » (Felouzis, 2014 : 3). Bourdieu et Passeron (1970), expliquent les inégalités socio-scolaires par le fait que les élèves des milieux défavorisés ont appris et reçu de leur famille des dispositions (habitus) en termes de culture et de normes différentes de ceux du milieu scolaire. Ils déclarent ainsi que « *le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement.* » (Bourdieu, 1970 : 163).

En étudiant l'hétérogénéité sociale et son lien avec la progression des élèves, Bernstein (1975), utilise le terme de malentendu pour spécifier les situations dans lesquelles certains élèves se trouvent en décalage par rapport aux situations scolaires. Ainsi, Bernstein a pu identifier deux grands registres de la langue qu'il nomme « code restreints » (c'est-à-dire ne nécessitant pas l'élaboration car étant utilisé dans un entre-soi) et un « code élaborés » (utilisé pour construire une réflexion). Interrogeant le rapport propre des familles et donc des enfants à l'école ainsi que la capacité de l'institution scolaire à favoriser le dialogue et la compréhension entre des sphères qui possèdent des codes et des normes différents, Rochex-Bautier, (1997 : 107), voit dans « les malentendus socio-cognitifs » une des sources principales des inégalités socio-scolaires. Ces dernières seraient provoquées par un rapport à la scolarité, au savoir, au langage, aux tâches scolaires différentes suivant les situations individuelles.

Bautier, (2004) étudie particulièrement les échanges langagiers en mobilisant le terme de « secondarisation ». Elle se réfère à la distinction élaborée par Bakhtine (1984), dans le cadre des productions littéraires, entre genres de discours premiers et genres seconds : « *les genres premiers seraient ceux qui relèveraient d'une production spontanée, immédiate, liée à un contexte. Les genres seraient seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travailleraient dans une finalité évacuant la conjoncturalité de leur production* »

(Bautier et Goigoux, 2004 : 90). Ces genres seconds supposent alors une posture réflexive.

2. Pratiques de classes et usages langagiers

La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n'est pas la même d'une discipline à l'autre. Par exemple, la participation des élèves à une activité langagière scolaire en histoire et en géographie se matérialise très souvent par des (cartes, textes, vidéos). La géographie traitant du monde social, les élèves y entrent avec leurs propres conceptions sur le monde et leurs propres expériences.

Audigier, Fink, Freudiger et al. (2011 : 65) admettent que « les élèves, comme les adultes, n'intègrent pas dans leur monde personnel, des savoirs nouveaux comme des objets séparés mais ils les réinterprètent, les intègrent, voire les refusent dans leurs conceptions du monde et leurs théories de la vie sociale, dans leurs modes de raisonnement ». Toutefois, dans ce contexte scolaire, l'activité langagière se démarque à la fois du contexte non scolaire (familial, domestique). Ici, il s'agit d'adapter les façons de parler, de penser et d'agir d'une « communauté discursive » (Barnier, 2002), qui peuvent aller à l'encontre d'autres façons de parler, de penser et d'agir habituelles pour les élèves et pour leurs enseignants. Comme le souligne Meirieu (2009), chaque apprenant, selon ses points d'ancrage cognitifs, ses déterminants socioculturels, son histoire affective, s'approprie le savoir de manière unique et singulière. Il en est ainsi de la difficulté pour ces élèves issus des milieux populaires à prendre le langage et la langue comme objet d'analyse, à les saisir indépendamment des situations.

Par exemple l'inexistence dans les alphabets français de signes graphiques correspondant à certains phonèmes présents dans les langues africaines pose des problèmes de création de signes conventionnels leur correspondant. Exemple au Sénégal, la cohabitation entre la langue officielle (le français) et les langues locales (Wolof, Sérere, Peul, Diola) se fait sentir en classe. Ainsi, les usages langagiers hors de l'école se heurtent aux usages langagiers au sein de l'institution scolaire.

En plus dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ou bien de l'écriture on retrouve le manque de conscience phonologique et les difficultés de prononciation, de même que des interférences lexicales entre le français et le Wolof. Ces difficultés apparaissent à l'oral comme

à l'écrit en classe surtout avec les emprunts du Wolof (langue locale au Sénégal) à la langue française. Car très souvent la langue maternelle de l'apprenant influe sur la langue d'écriture. De plus, on note un transfert linguistique du français vers le Wolof. Ce transfert, qui aboutit à des mots d'emprunt du Wolof tels que : [Seej] Chef ; [Semise] Chemise ; [Dawar] Devoir ; [Bisquite] Biscuit, en classe à l'écrit comme à l'orale chez certains élèves du collège. A ce transfert linguistique s'ajoute aussi, des difficultés de prononciation du « S » et « CH » que les apprenants ont tendance à confondre ou à utiliser à leur guise. A travers cette africanisation de la langue française on retrouve des traces des langues locales dans les productions écrites et orales des élèves.

Face à tout cela, de nombreux chercheurs plaident pour une plus grande reconnaissance de la diversité pédagogique, des outils et les pratiques évaluatives mis en œuvre par l'enseignant, et ce ; afin de permettre à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel (Prud'homme et al. 2011).

3. Productions langagières des apprenants en contexte ivoirien

Dans les pays francophones d'Afrique noire comme la Côte-d'Ivoire, il y'a une sorte de discontinuité linguistique entre l'environnement social et la classe. Ainsi, les apprenants, une fois hors de la classe sont surtout exposés au français populaire et aux langues locales comme le nouchi. Ils nourrissent alors leurs pratiques langagières par les nombreuses déformations phonético-phonologique dont regorge le français populaire.

De ces déformations, nous retiendrons les points suivants retrouvés dans l'article de (Diallo, 2006 : 167-168) : les confusions entre [i] et [u], la nasalisation abusive de a, l'effacement de r en fin de mot.

- **La confusion** entre [i] et [u]

On rencontre des productions langagières comme :

- *Initile* (inutile)
- *Dépité* (député)
- *Fisi* (fusil)

Cette confusion se retrouve dans le français des apprenants comme en témoignent les exemples :

<i>Je prends le bis</i>	pour	Je prends le bus
<i>Il mange di pain</i>	"	Il mange du pain
<i>On pini l'élève</i>	"	On puni l'élève

déformations liées à la discontinuité entre l'environnement socioculturel africain et la réalité de classe accentuent les difficultés des apprenants. Par conséquent, le rôle de l'enseignant devient primordial ; il doit attirer l'attention des apprenants sur ces différentes variétés du français hors de l'école et en faire un travail de fond pour les amener à réduire ces influences. Il doit prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants afin d'adapter au mieux sa pédagogie aux différences de niveau des ceux-ci en ce qui concerne les pratiques langagières.

Bibliographie

AUDIGIER François., FINK Nadine., FREUDIGER Nathalie. & HAEBERLI Phillipe. (dir.) (2011), « *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* ». Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130. Genève : Université de Genève.

Bakhtine Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

Baszynski, Laurie (2012), *Pédagogie différenciée et langage oral à l'école maternelle*. Education. Ffdumas-00749096 ;

Bautier Elisabet et Goigoux Roland (2004), « *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148 : 89-100.

Bernstein Basil (1975), *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.

Bernstein, Basil, (1975), *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : OCDE.

Bourdieu Pierre (1970), *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Collection le sens commun, 284p

DIALLO Brou Clémentine (2006), *Problème d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français seconde : cas des apprenants du CUEF d'ABIDJAN*. REVUE ELECTRONIQUE

INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES ISSN : 08517215 BP : 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-156.pdf>

DUNKIN (1986), « *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement* ». In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 39-80.

Felouzis, G. (2014), *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, coll. "Que-sais-je".

Meirieu Phillippe (2009), *Eduquer ensemble, s'éduquer ensemble*. In Parlons de co-éducation. Toulouse.

Naudet Cédric (2019), *Expliciter les concepts et notions de la géographie scolaire ? Saisir et faciliter les processus de conceptualisation via la sociologie du curriculum* Mémoire de Master en didactique Parcours Histoire-Géographie à l'Université de Paris Diderot ;

Philippe Dessus (2008), « *Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 14 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2098> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>

Piaget Jean (1967), *Les relations entre le sujet et l'objet dans la connaissance physique, Logique et connaissance scientifique*, (Ed.). Paris : Gallimard (Encyclopédie de la Pléiade), pp. 754-772.

Prud'homme Luc., Ramel, Serge. et Vienneau, Raymon. (2011). *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1–5.
<https://doi.org/10.7202/1007724ar>