Institut de Pédagogie Appliquée

Département de Français

Master en langues : Spécialité enseignement du français

Aspects sociolinguistiques et didactiques du plurilinguisme (MLEF2309)

Volume horaire : 45h (Théorie : 30h+TP : 15h)

Syllabus de l'ECUE

Pr Constantin NTIRANYIBAGIRA

Année académique : 2024-2025

Description du cours

Ce cours explore les multiples facettes du plurilinguisme en réservant une place de choix à la nature et aux effets sociolinguistiques et didactiques de contact des langues.

Objectif général

Le cours permet aux étudiants de comprendre les facteurs sociolinguistiques et didactiques qui influencent les pratiques langagières dans un contexte plurilingue.

Objectifs spécifiques

- Indiquer les concepts ayant trait au plurilinguisme;
- Décrire les facteurs sociolinguistiques et didactiques liés au plurilinguisme.

Méthode d'enseignement : Présentation power point
Syllabus disponible

Mode d'évaluation : Travaux pratiques (40%)
Examen final (60%).

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 4
CHAPITRE 1 : QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DU COURS 5
1.1. Le plurilinguisme 5
1.2. L'alternance codique 6
1.3. La sécurité/insécurité linguistique 7
1.4. Transfert de L1 en L2 7
1.5. La diglossie 8
1.6. Représentations linguistiques 9
1.7. Emprunt linguistique 10
CHAPITRE 2 : CONSEQUENCES DU CONTACT DE LANGUES 10
2.1. Langue véhiculaire vs vernaculaire 11
2.2. Interférences 12
2.3. Les langues approximatives 13
2.4. Mélanges de langues 13
2.5. Cas limites 15
2.6. Le pidgin 16
2.7. Les créoles 17
CHAPITRE 3 : LA SOCIODIDACTIQUE 21
3.1. La sociodidactique comme science du langage 22
3.2. La dimension interculturelle de la sociodidactique des langues et des cultures 24
3.3. Les savoirs en didactique des langues 25
3.4. La contextualisation didactique 29
3.5. Ecart entre la sociodidactique et la pédagogie 31
CHAPITRE 4 : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE 32
4.1. La transposition didactique externe 34
4.1. La transposition didactique interne 34
CHAPITRE 5 : COMPETENCE PLURILINGUE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUE 35
5.1. La compétence plurilingue 36
5.2. De nouveaux profils de compétence 36
5.3. Implications didactiques 37
5.3.1. Actions transversales aux langues enseignées 37
5.3.2 Aspects internes à chaque langue 38
CHAPITRE 6 : LE PLURILINGUISME AU BURUNDI 39

6.1. Evolution de la politique linguistique au Burundi 39
6.2. Les interférences entre le français et le kirundi dans le milieu scolaire burundais 41
6.3. Types d'alternances codiques couramment observés 43
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 45

INTRODUCTION

Dans le domaine éducatif, les pratiques langagières plurilingues entraîne un changement de paradigme important, non seulement dans les façons d'enseigner, mais aussi dans celles d'apprendre, de concevoir les programmes, de former les enseignants. Les notions de compétences partielles, d'appui dans l'apprentissage sur des langues passerelles, de bases de transfert, l'abandon de l'objectif de la maîtrise native de la langue, l'élaboration curriculaire multilingue : autant de notions qui, si elles peuvent être mises en œuvre dans toutes leurs implications, vont signer un véritable bouleversement de l'enseignement des langues et favoriser l'émergence d'un plurilinguisme réel et diversifié. Mais certaines résistances au changement, de nature institutionnelle, ou liées à la culture éducative et au statut économique et politique des langues, sont importantes.

La manière de concevoir la notion de langue a évolué depuis la seconde moitié du 20ème siècle, notamment avec l'avènement des nouveaux courants de recherche, en linguistique, pragmatique et méthodologie, qui ont marqué cette époque. A l'opposé de la conception saussurienne classique des langues et de leurs modes de fonctionnement, jugée dépassée par certains linguistes, qui les qualifie de systèmes linguistiques fermés et figés, la langue, en tant que norme linguistique, ouverte et dynamique, dans ses aspects systémiques, au sein d'une communauté linguistique, a pris une autre dimension, issue de l'importance donnée à ses facettes extralinguistiques, qui intègrent les milieux de sa production.

Cette période est caractérisée par l'émergence des tendances et des courants méthodologiques, ayant révolutionné le champ de la didactique des langues et des cultures, en Europe et à l'étranger. Dans les années 1980, la didactique des langues (DDL) devait se trouver une place en tant que domaine dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales aux côtés de sciences reconnues comme la linguistique, la littérature ou la traduction. En fondant l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (Acedle), Louise Dabène contribua à établir un espace scientifique propre pour la DDL grâce à deux choix inspirés : d'une part, réunir des spécialistes de diverses langues et, d'autre part, créer une association pluri-catégorielle. Cet espace s'est ainsi progressivement développé en une communauté d'intéressement originale, réunissant des chercheurs, des formateurs, des praticiens et des étudiants préoccupés par la recherche et l'intervention autour de questions liées à l'enseignement, l'apprentissage, la transmission et la diffusion des langues.

Les années 2000 se caractérisent, dans le domaine de la DDL (en Europe et dans certains autres pays), par une forme d'optimisme. Le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) apparaît comme un outil englobant permettant de se doter d'orientations communes, la compétence plurilingue semble propre à renouveler l'enseignement-apprentissage des langues et la recherche afférente, et un consensus semble alors se former autour de certains principes-clés (prise en compte des acquis langagiers antérieurs, alternance didactisée des langues dans la classe, décloisonnement des langues entre elles et des langues avec les autres disciplines, curricula intégrés, etc.).

Les problèmes liés aux usages langagiers ne se rentrent pas que dans le domaine éducatif. En général, les effets de contact de langues sont accentués par la coexistence entre les langues vernaculaires et celles issues des migrations et/ou de la colonisation. En pareille situation, il y a d'une part les langues officielles, langues de l'administration, des médias, de l'enseignement ; et d'autre part les langues « naturelles » utilisées essentiellement en famille. La différence de statut favorise la création de langues hybrides, car certains locuteurs ne maîtrisent pas correctement (ou du tout) les langues locales qui sont en relation conflictuelle avec les langues officielles qu'ils ne maîtrisent peut-être pas entièrement non plus.

CHAPITRE 1 : QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DU COURS

Dans ce chapitre, un certain nombre de notions sont définies : (i) représentations linguistiques et pratiques langagières, (ii) plurilinguisme, (iii) emprunt linguistique, (iv) alternance codique, (v) sécurité/insécurité linguistique, (vi) diglossie, (vii) transfert de L1 en L2.

1.1. Le plurilinguisme

Il n'y a pratiquement pas de société humaine linguistiquement homogène, la diversité ethnoculturelle étant érigée en règle : populations qui se déplacent pour des motifs économiques, climatiques, conflits militaires, territoires annexés ou conquis, échanges commerciaux, intégration politique (Riley, 2007 :55). Le lieu où se manifeste le contact peut être l'individu ou la communauté. D'après Riley, ce phénomène peut produire un *plurilinguisme* (une compétence individuelle) et/ou un *multilinguisme* (la coexistence de plus de deux variétés). Le *plurilinguisme* est la caractéristique d'une personne qui « maîtrise correctement » plusieurs codes.

Cela implique une compétence communicative spécifique qui consiste à utiliser les différents codes selon les diverses situations de communication (selon le rôle et les statuts des locuteurs, les objectifs conversationnels, le canal, la situation socioprofessionnelle). Cependant, la compétence plurilingue n'implique pas un niveau de maîtrise uniforme des langues. Le niveau et la nature de la compétence d'un individu varient d'un code à l'autre selon sa participation dans des interactions sociales spécifiques. Le *bilinguisme social* désigne la coexistence au sein d'une société de deux variétés linguistiques. Le bilinguisme officiel ne doit pas être confondu avec le bilinguisme effectif de la population (*multilinguisme*), souvent en vigueur dans des pays officiellement monolingues.

1.2. L'alternance codique

L'alternance codique (ou code switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues pour faire varier des unités de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale (Blanc et Hamers, 1983 : 445). La longueur de l'élément sur lequel porte l'alternance codique est variable : elle va du lexème le plus simple à l'énoncé le plus complexe (Ntahonkiriye, 1999). Poplack (1980) reconnaît l'existence de trois sortes de code switching : interphrastique, intraphrastique, et extraphrastique.

Le code switching *interphrastique* se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue. Quant au code switching *intraphrastique*, il permet au locuteur d'introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence. Le code switching *extraphrastique*, en fin de compte, consiste en l'utilisation de petites unités ajoutées mais pas intégrées avec les unités monolingues de l'autre langue et sert à ponctuer le discours. Poplack constate qu'on peut évaluer les compétences linguistiques d'un individu bilingue en se basant sur la façon dont il se sert des alternances codiques. Selon cet auteur, les locuteurs dont les compétences dominent en langue première utilisent l'alternance *extraphrastique* parce qu'elle ne requiert qu'une compétence très minime dans la seconde langue, alors que les locuteurs ayant de bonnes compétences dans différentes langues emploient plus d'alternance *intraphrastique* et/ou *interphrastique*. En ce qui concerne les fonctions que peut remplir une alternance codique, Grosjean (1982) en propose six : l'alternance codique peut permettre au locuteur de combler une difficulté d'ordre lexical, conférer à l'énoncé une valeur emblématique, poursuivre avec le dernier code utilisé (convergence), nuancer un message, affirmer son propre statut, exclure quelqu'un de la conversation (divergence).

1.3. La sécurité/insécurité linguistique

L'insécurité linguistique consiste en un sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue ou d'une variété linguistique. Ce sentiment de malaise est engendré par des rapports inégaux, voire conflictuels, entre les langues ou les variétés de langues en présence (Francard, 1993). Pour Calvet (1993), on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, qu'ils ne pratiquent pas.

Selon Labov (1976), l'insécurité linguistique est un état caractéristique des locuteurs qui s'efforcent de se conformer aux modèles linguistiques véhiculés par les catégories sociales supérieures dont ils cherchent à être identifiés comme membres légitimes. Labov repère l'insécurité linguistique par le biais d'un double indice : d'une part un écart entre ce que les locuteurs identifient comme le modèle normatif et leur propre manière de parler en style informel ; et d'autre part, une tentative des locuteurs de se conformer aux styles socialement légitimes, ce qui s'exprime par une nette tendance à se corriger, voire à s'hyper-corriger.

1.4. Transfert de L1 en L2

Selon Toumi (2016), le terme « transfert » peut être défini comme la capacité à mobiliser, de manière judicieuse et fonctionnelle, une compétence acquise dans un contexte particulier (en l'occurrence une autre discipline) en vue de la réinvestir dans un nouveau contexte propre à la discipline enseignée-apprise.

Les didacticiens des langues reconnaissent le rôle prépondérant de la L1 pour la construction des autres langues. Mais ce n'est pas par un simple contact que la clarté cognitive de la L2 s'établit chez l'apprenant ayant déjà la L1. Selon Noyau (2014) par exemple, cette clarté nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation. Le même auteur montre que le contact avec l'écrit ne suffit pas, il faut des activités d'apprentissage qui visent à analyser les schèmes sonores, graphiques et syntaxiques de L1 et de L2 pour permettre à l'apprenant des compétences bilingues. Cela implique que les enseignants soient formés à l'enseignement bi-plurilingue. Il faut qu'ils soient sensibles aux comparaisons à établir entre la L1 et la L2. L'enseignement bi-plurilingue ne peut se réaliser sans que des transferts s'établissent. Pour cela, ils peuvent être volontaires. A ce niveau, ce sont les enseignants qui introduisent les comparaisons entre la L1 et L2.

Quand les transferts sont involontaires, ils s'opèrent dans la tête des apprenants sans aucune gestion de ces premiers par l'enseignant. Selon Noyau (2014), des transferts linguistiques entre L1 et L2 s'opèrent, qu'on le veuille ou non, dans la tête des apprenants, mais s'ils ne sont pas gérés, ils peuvent être contreproductifs. L'auteure révèle que les apprenants auront des savoirs morcelés réduits à la réplication ou à la reproduction. Cela indique une situation contraire à l'autonomisation des apprenants dans la construction des savoirs. En outre, la L2 se construit, comme pure forme, sans potentiel pour l'expression individuelle ni la mise en relation avec le vécu.

1.5. La diglossie

Au départ, la diglossie présuppose simplement la coexistence de deux variétés, une variété haute H et une variété basse B (Ferguson, 1959 : 435). Fishman (1967) a proposé de modifier quelque peu le modèle de Ferguson en proposant qu'il peut y avoir plusieurs langues en présence, et pas uniquement deux, c'est la polyglossie. Cette dernière décrit des cas où plusieurs langues en contact sont destinées à des contextes et fonctions différentes. Les cas de diglossie se subdivisent en deux modèles : le modèle diglossique conflictuel (orientation glottophagique) et celui consensuel (Lafont, 1997). L'auteur conçoit que la diglossie est toujours liée aux représentations linguistiques. La variante H sera associée à des représentations positives, tandis que la variante B incarne des représentations dévalorisantes. Ces représentations pèsent sur la dynamique du conflit, car la langue dominée est mal perçue même par ses locuteurs natifs et finalement stigmatisée.

Lafont (1971) indique que l'autodénigrement des dominés influe sur la dynamique de leur langue. Ces derniers se croient locuteurs d'une sous-langue et arrêtent sa transmission en faveur du monolinguisme imposé par la langue dominante.

La langue dominée est ainsi vue, même par ses locuteurs, comme une langue inadaptée aux usages modernes, à l'enseignement, à l'administration, à la technologie, aux nouveaux genres littéraires, une langue du passé, des paysans, d'inculture. La langue dominante, elle, est idéalisée (considérée comme authentique, bonne pour la culture). Cette idéalisation transforme finalement la langue dominée en un élément du folklore.

1.6. Représentations linguistiques

Les représentations linguistiques (discours épilinguistiques) sont les avis des locuteurs sur leurs langues et/ou sur celles des autres (Canut, 1998). De ces avis découlent les représentations linguistiques qui sont les images ou croyances que les locuteurs ont sur les langues (Boyer, 2006). Pour Boyer, ces croyances peuvent, en contexte monolingue, porter sur des registres, des accents, des variations dialectales, etc. En contexte plurilingue, elles portent sur l'idée qu'on a des langues des autres ou de sa propre langue. En effet, les locuteurs n'attribuent pas une valeur égale aux langues. Cela est visible, par exemple, lorsqu'on choisit quelle langue transmettre à ses enfants ou étudier à l'école/université.

Les images sont également visibles dans des énoncés tels que « il y a des langues plus belles que d'autres », des langues « dures », des langues « musicales », etc. Ces représentations, qui sont toujours collectives, peuvent parfois frôler les stéréotypes (auto-stéréotypes ou hétéro-stéréotypes) ou même les préjugés. Ainsi, on peut arriver à établir une hiérarchie des langues sur des critères absolument subjectifs (langues « inférieures »/langues « supérieures »).

Les représentations linguistiques influent largement sur la manière dont on pratique une langue. Les pratiques ou actions des locuteurs sont fondées sur des attitudes, des images ou des croyances qu'ils ont sur les langues. Ces images se construisent dans des espaces de tension entre des réalités et des dynamiques opposées : la mondialisation contraste avec l'altermondialisation, la globalisation s'oppose à la régionalisation, la normalisation se conçoit contre la dérégulation, l'uniformité contre la diversité (Berthoud et Burger, 2014 : 7). Ces auteurs affirment que lesdites réalités sociales se construisent dans et par des pratiques langagières elles-mêmes en tension : l'usage d'une lingua franca s'oppose au repli dialectal, le mélange des langues bute contre le purisme, les pratiques plurilingues des langues se heurtent à une représentation monolingue. Les pratiques langagières jouent un rôle complexe : elles révèlent des espaces en tension (au sens quasi photographique du terme) en même temps qu'elles les construisent, du fait que les acteurs sociaux qui y évoluent les nomment, les définissent, les explicitent et les négocient.

1.7. Emprunt linguistique

L'emprunt est un élément d'une langue intégré au système linguistique d'une autre langue (Hamers et Blanc, 1983 : 451). En d'autres termes, il s'agit d'un signe linguistique emprunté à une langue qui s'implante dans une autre langue sans changements formels (Gaudin et Guespin, 2002 : 245). On parle donc d'emprunt linguistique quand un parler *A* utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler *B* et que *A* ne possédait pas (Calvet, 1974). Un emprunt peut aussi être un *xénisme*, un mot étranger encore non intégré, surtout juste après qu'il est entré dans la langue. Dans le discours, le sens d'un xénisme est toujours expliqué et paraphrasé pour indiquer qu'il appartient à une autre langue. Le stade entre xénisme et emprunt s'appelle *pérégrinisme*, moment où le terme réfère à une réalité déjà devenue familière : on ne le paraphrase plus, même si on le considère encore comme un terme étranger.

CHAPITRE 2 : CONSEQUENCES DU CONTACT DE LANGUES

Les langues peuvent donc coexister dans un même espace sous la forme d'un **multilinguisme sociétal**, qu'il soit officiel ou non (accepté par l'État ou non), ou d'un **plurilinguisme individuel**, et cela en raison de la coexistence de différents groupes culturels ou ethniques. C'est la réalité la plus répandue dans les grandes villes du monde entier, qui sont l'endroit par excellence du contact de langues puisqu'elles attirent un grand nombre de migrants. Dans un contexte de contact, la sociolinguistique nous apprend qu'il peut arriver trois choses :

(i) le groupe linguistique maintient sa langue (***language maintenance***) mais celle-ci se voit modifiée par le contact avec une autre langue (ex. des influences de l'allemand sur le romanche en Suisse) ;

(ii) une des langues en présence s'impose (***language shift***), parce qu'un groupe de migrants finit par adopter la langue locale et ne plus transmettre à ses enfants la langue première. Or ce changement s'accompagne souvent d'une influence de la langue première du groupe vers la langue locale (par exemple, lorsque les Normands ont adopté l'anglais vers la fin du 11ème siècle, l'anglais s'est enrichi lexicalement, ce qui explique qu'une grande partie du vocabulaire, notamment juridique, provient du français). On observe que dans les deux cas des **interférences** entre les langues vont avoir lieu à des degrés différents : du simple emprunt à une influence sur la longue durée.

(iii) **la création d'un nouveau code**, où les interférences sont telles qu'elles aboutissent à une nouvelle forme. Ci-contre, les différents phénomènes auxquels donne lieu le contact de langues (que ce contact se produise au niveau interindividuel ou supra-individuel) :

<table>
<tr><td rowspan="2">Langue véhiculaire</td><td>Emprunts et interférences</td><td rowspan="2">Langues approximatives
Mélanges de langues ou code switching/mixing</td><td rowspan="2">Pidgin
Créole</td></tr>
<tr><td>Interférence phonique
Interférence syntaxique
Interférence lexicale</td></tr>
</table>

Tableau : Conséquences du contact des langues (*Calvet*, 1993)

2.1. Langue véhiculaire vs vernaculaire

Lorsque des individus n'ont pas de langue première commune, ils font appel à une troisième langue. C'est ce qu'on appelle une langue véhiculaire, une langue de communication entre des groupes qui n'ont pas la même langue première. La langue véhiculaire s'oppose à la langue **vernaculaire**, c'est- à-dire une langue locale, qui a ses traditions et son histoire à l'endroit où elle est parlée (dans la Rome ancienne, le *verna* était l'esclave né localement, qui avait une connaissance autant de la culture officielle que de sa propre culture). L'émergence d'une langue véhiculaire est une réponse aux barrières communicatives posées par le multilinguisme. On peut mesurer le taux de véhicularité d'une langue : c'est le rapport entre le nombre de locuteurs d'une langue et le nombre de locuteurs qui ont cette langue comme langue première. Autrement dit, il suffit de voir combien de gens dont ce n'est pas la langue maternelle parlent cette langue. La langue véhiculaire la plus répandue de nos jours est l'anglais, puisque la plupart des gens qui le parlent dans des échanges professionnels ne sont pas des natifs. Dans le passé, le français, le latin ou l'hébreu ont été des langues véhiculaires.

Traditionnellement on considère l'espagnol, le français, l'anglais, le russe, le chinois, l'allemand et l'arabe comme des langues internationales. Pourquoi pas le swahili, le quechua ou le malais qui pourraient prétendre à ce statut ? La question repose sur des critères institutionnels : les langues véhiculaires deviennent internationales lorsqu'elles sont adoptées par les institutions internationales (l'ONU, l'UNESCO, la Banque mondiale). Pour illustrer la problématique des langues véhiculaires, on peut prendre le cas de Dakar, au Sénégal, qui a une langue officielle, le français, mais plusieurs langues nationales (Calvet, 1993).

Lorsque des locuteurs de langues différentes se rencontrent dans le marché de Dakar, seulement trois langues vont être utilisées dans les échanges commerciaux (wolof, peul, diola), avec wolof dominant largement. Le fait d'adopter une langue véhiculaire ne veut pas forcément dire qu'on abandonne sa langue maternelle.

Dans des régions reculées, il est prouvé que le multilinguisme peut survivre très longtemps. Au contraire, dans les grandes villes on observe une tendance à l'homogénéité linguistique. On peut ainsi prévoir que le nombre de langues dans les grandes villes (notamment en Afrique) va diminuer à l'avenir. Lorsqu'une langue est véhiculaire, elle aura également tendance à se simplifier, c'est-à dire à utiliser un répertoire grammatical et lexical plus restreint que celui utilisé par les natifs.

2.2. Interférences

On parle d'interférence lorsqu'il y a un « remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme le système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire » (Weinreich, 1953). Voici les types d'interférences qui peuvent se produire tant au niveau individuel que sociétal :

(i) **interférence phonique** : lorsqu'on calque les phonèmes de sa langue sur une autre langue. Par exemple, la difficulté des francophones à réaliser la distinction anglaise entre le /i:/ long et le /i/ bref (*sheep* et *ship*). Autre exemple historique : la variation dialectale de l'espagnol qu'on parle en Uruguay et en Argentine est fortement influencée par l'accent italien, ce qui le distingue des autres variations de l'espagnol.

(ii) **interférence syntaxique** : consiste à organiser une phrase dans une langue étrangère comme on le ferait dans sa langue première.

(iii) i**nterférence lexicale** : les faux amis, par exemple, ou les néologismes empruntés à d'autres langues. Lorsque l'interférence se lexicalise, on parle d'**emprunt**, et il s'agit là d'un phénomène collectif : « week-end » en français est un emprunt. Les emprunts lexicaux sont les plus courants, on trouve rarement des emprunts syntaxiques ou phonologiques d'une langue à l'autre, mais cela peut arriver sur le long terme.

2.3. Les langues approximatives

Lorsque l'interférence entre deux langues est intense et permanente, on obtient des formes linguistiques simplifiées. C'est souvent le cas en situation d'immigration, qu'il s'agisse de migrants économiques, d'expatriés, d'artistes, etc. Il ne s'agit pas de phénomènes stables, mais d'un bricolage qui est purement conversationnel qui fait partie du répertoire de locuteurs en transit ethno-sociolinguistique.

- Vous l'aviez connue avant de venir en France ?
- Ah non ! Mais non, c'est porque yo habia metté une annonce sur un journal, Figaro, y elle me va escrir. Et ma une tre petite qui travaille à Paris va me.

(De Heredia, 1983).

Dans l'exemple *supra*, on observe une série de marques *transcodiques*: des emprunts, des calques et des alternances qui produisent une langue approximative. On parle aussi de « néocodage » puisqu'on a affaire à des formes qui n'appartiennent ni à la langue A, ni à la langue B et qui peuvent avoir une durée de vie réduite au temps d'une seule conversation ou devenir habituelle pour les interlocuteurs. Ces formes constituent des créations réellement interlinguistiques. Par exemple un hispanophone aura tendance, en contexte francophone, à désigner la poste par *la posta* au lieu de *correo* (Matthey et De Pietro, 1997). Ce genre de « bricolage linguistique » est typique des groupes de migrants qui n'ont pas encore acquis tous les éléments de la langue. C'est donc un système approximatif, un parler entre deux langues, un système provisoire appelé à être remplacé par un autre système. C'est le cas, par exemple, du *melandjao* (« mélangé »), l'interlangue des migrants espagnols dans la région du Roussillon (Catalogne française), qui vont utiliser des structures ci-après :

On s'est faits français (nous sommes devenus français)

- Il domine bien le catalan (il maîtrise bien le catalan)
- Plus jamais il m'a dirigé la parole (plus jamais il m'a adressé la parole)

2.4. Mélanges de langues

Le mélange de langues se produit au niveau de l'individu mais aussi des communautés. Les individus bilingues ont en effet tendance à produire des énoncés bilingues, où deux codes se mélangent au sein d'un même énoncé. C'est ce qu'on appelle le **code switching ou alternance codique**, qui est caractéristique du « parler bilingue ».

On n'est plus dans le cas de la langue approximative puisque l'individu maitrise très bien les deux langues, mais pour une question d'économie cognitive on fait appel au vocabulaire qui est le plus disponible et on ne réfléchit pas trop. Ici, l'individu possède les deux langues avec leur grammaire, leur phonétique et leur vocabulaire, mais il mélange ou change d'un code à l'autre pour des raisons de facilité, et lorsqu'il se trouve dans des situations familières.

Le code switching se définit comme la « juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes grammaticaux différents » (Gumperz), comme « un collage, un passage en un point du discours d'une langue à l'autre » (Calvet, 1993 : 28). Les locuteurs bilingues sont connus pour leur capacité à alterner ou mélanger les langues qu'ils parlent habituellement pendant leurs échanges. Traditionnellement, le CS était considéré comme une stratégie pour compenser une compétence imparfaite de la langue. L'idée derrière cet argument était que les bilingues *switchent* entre les langues parce qu'ils ne connaissent aucune des deux assez bien. Cet argument est connu sous le nom de « semi-linguisme », qui souligne l'idée que les bilingues parlent « quasi » correctement les deux langues. Ce genre d'hypothèse est maintenant écartée, et on pense le phénomène plutôt en termes de stratégie communicative: « When a bi- or purilingual speaker changes from one language or language variety to another within an utterance or exchange or between two situations, he or she is implementing a strategy which facilitates the expression of an extremely wide range of functions » (Riley, 2007). Voici des exemples tirés d'interviews avec des portoricains vivant aux Etats-Unis (Li, 2000):

- Si tú eres puertorriqueño, your father's a Puerto Rican, you should at least de vez en cuando you know, hablar español.
- I could understand que you don't know how to speak spanish, ¿verdad?
- No tienen ni tiempo sometimes for their own kids, and you know who i'm talking about
  [sentence boundary]

Ce qu'on peut observer est que le CS est un procédé dont les locuteurs ne profitent réellement « que lorsqu'ils peuvent actualiser la totalité de leur compétence bilingue et biculturelle, c'est-à-dire lorsque la situation ne l'interdit pas, qu'ils communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue et qu'ils considèrent comme faisant partie du même groupe (bi-)culturel qu'eux. Autrement dit, lorsqu'ils catégorisent la situation comme 'endogène'. C'est donc la connivence, réelle ou postulée, des interlocuteurs qui fonde ici l'utilisation des deux codes et les passages de l'un à l'autre » (Boyer, 1991).

2.5. Cas limites

Certains cas d'alternance entre L1 et L2 sont considérés comme des cas limites, lorsque les mots qui sont empruntés à la L2 sont considérés comme « socialement intégrés » au langage de la communauté : des segments qui sont répétés assez régulièrement pour qu'on les considère comme intégrés à la L1.

On peut considérer dans cette catégorie également les noms donnés à la nourriture, les noms propres et les noms de lieu, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'alternative dans L1. Selon Heller (1982), le code switching peut être intraphrastique (dans une même phrase, comme dans l'exemple des portoricains), interphrastique ou entre deux tours de parole (exemples *infra*) :

Secrétaire: - Central Booking, may I help you?

Patiente : - Oui, allô ?

Secrétaire : - Bureau du renseignement, est-ce que je peux vous aider ?

Patiente : (parle en français)

Secrétaire : (reste au français)

Patiente : (revient à l'anglais)

Secrétaire : (en anglais)

Patiente : (revient au français)

Secrétaire : (en français)

Patiente : - êtes-vous française ou anglaise ?

Secrétaire : - N'importe, je suis ni l'une ni l'autre.

Patiente: - Mais…

Secrétaire: Ça ne fait rien.

L'exemple ci-dessous est une conversation téléphonique entre la secrétaire d'un hôpital et une patiente à Montréal, qui montre que le CS peut être le produit d'une négociation. Tout au long de l'échange, les locuteurs montrent qu'ils maitrisent les deux langues, mais dès le début la patiente indique à la secrétaire quelle est la préférence (« oui allô ? ») ; elle aurait pu demander à la secrétaire si elle parlait français, mais elle la force en quelque sorte à parler français, car c'est clair que c'est sa langue première.

La négociation commence, la patiente change deux fois de langue et veut forcer la secrétaire à lui dire quelle est sa langue première, mais celle-ci refuse et donc la négociation est terminée. Voici un autre exemple, moins politique, mais qui révèle à quel point les gens veulent montrer leur compétence en langues étrangères. L'échange a lieu dans le bar d'un hôtel en Crète.

Client : - Καλησπερα [« Bonsoir »]
Serveur : - Bonsoir monsieur.
Client : - Εχετε Ουζο ? [« Avez-vous de l'ouzo ? »]
Serveur : - De l'ouzo, bien sûr monsieur
Client : - Δια *ουζα*, παραχαλο [« Deux ouzo s'il vous plait », avec une faute de grec]
Serveur : - Διο ? [« deux ? », il reprend le mot sous sa forme correcte]
Client : - Ναι, διο [« oui, deux »]
Serveur : --- Tout de suite monsieur.

Dans cet échange, chacun parle la langue de l'autre (le Grec parle une fois en grec pour corriger le client). C'est un cas de CS entre deux tours. Chacun veut montrer sa compétence dans une langue étrangère ; le serveur pourrait bien sûr répondre en grec, mais il répète la phrase du client en français. S'il refuse de parler grec c'est pour lui signifier que le grec du client n'est pas parfait. Ici, la négociation n'aboutit pas, aucun des interlocuteurs ne cède au désir de l'autre. Le garçon cependant marque un point (nous dit Calvet) en reprenant le client.

2.6. Le pidgin

Une autre conséquence du contact de langues est le **pidgin**, qui émerge lorsqu'une communauté est confrontée à une autre communauté dont elle ne parle pas la langue et invente un code qui servira temporairement à la communication. Le pidgin est une langue de commerce, un code extrêmement restreint qui a quelques structures syntaxiques très simples et un vocabulaire de base, et qui n'est la langue première de personne, un parler d'emploi restreint, utilisé comme seconde langue par tous ses usagers, de structure rudimentaire.

L'origine du mot pidgin est le mot *business* en chinois mandarin. C'est un code limité à des besoins de communication particuliers (échanges commerciaux ou touristiques) que l'on retrouve notamment dans les situations de frontière : le sabir (en Méditerranée au 19ème siècle), le portugnol, l'anglais simplifié utilisé en Chine, le Russenorsk (russe + norvégien), le Pidgin Eskimo. Cette forme n'est pas destinée à évoluer vers une pratique plus complexe et n'est pas censée être mémorisée ou codée quelque part (dictionnaire, grammaire).

Le vocabulaire peut être emprunté soit aux deux langues en présence, soit à une des langues (l'anglais dans le chinglish, l'inuit dans l'Eskimo pidgin). La source principale du vocabulaire est en général la langue du groupe qui a le contrôle du commerce. Des pidgins ont également vu le jour dans d'autres circonstances, telles que l'occupation militaire (Pidgin English au Japon), la colonisation (Hawai Pidgin English) ou des situations domestiques de communication entre employeurs et employés (Indian Butler English). Les pidgins n'ont pas d'inflexions morphologiques (genre, nombre) ni de système de temps/mode/aspect, ou d'autres caractéristiques associées aux langues naturelles.

Cette description correspond aux pidgins prototypiques, mais il existe également des « **extended pidgins »**, qui sont des mélanges de langues un peu plus complexes, comme le Nigerian Pidgin. On pense qu'ils sont nés comme des pidgins prototypiques et qu'ils se sont complexifiés dans la mesure où ils étaient employés dans toute une série de situations de la vie sociale. Dans ce cas, la frontière entre le pidgin et une langue naturelle est très ténue, puisque le code peut atteindre un très haut degré d'élaboration et qu'il devient multifonctionnel. Un cas de pidgin attesté de l'antiquité est la **lingua franca**, qui a existé entre le 11ème et le 12ème siècles, né des premiers contacts entre locuteurs de langues romanes et locuteurs du turc et de l'arabe dans le bassin méditerranéen. La lingua franca s'est développée dans un espace plutôt clos, la Méditerranée, ce qui explique peut- être sa survie au long de plusieurs siècles. Mais elle se renouvelait constamment en fonction des langues en présence (italien-espagnol, arabe-français, etc.).

2.7. Les créoles

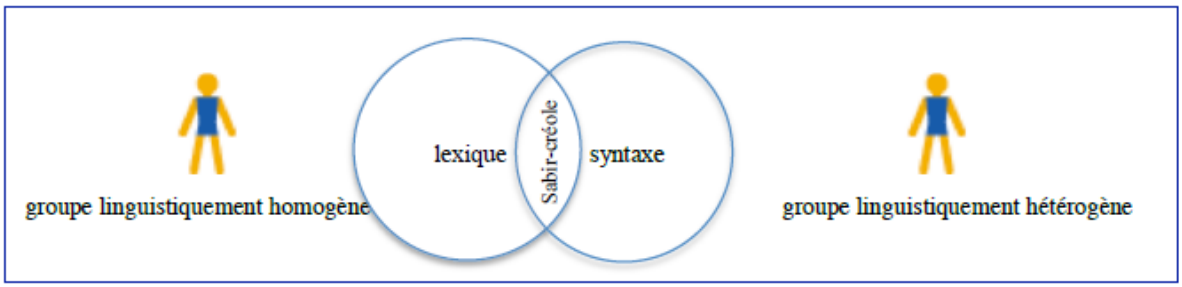
Si les pidgins prototyiques sont plutôt temporaires, ce n'est pas le cas des **créoles**. L'origine des créoles est le déplacement d'esclaves d'Afrique vers les iles (les Caraïbes, l'Océan Indien, le Pacifique). Comme les esclaves étaient tous d'origines différentes, ils ne pouvaient pas communiquer entre eux et ont dû construire une langue hybride approximative, qui par la suite a évolué et a été mémorisée au fil des années, au point de devenir la langue première d'une communauté, c'est-à-dire une langue vernaculaire.

Les créoles ont pour base une langue européenne, la langue dominante des colons. Il existe des créoles formés à partir de l'anglais (Hawaï, Jamaïque, Mélanésie), du français (Haïti, Guadeloupe, Martinique, Guyane, Seychelles, la Réunion), de l'espagnol (Porto-Rico) et du portugais (Cap Vert). Les créoles du français sont les plus parlés au monde, avec près de 10 millions de locuteurs.

Aujourd'hui un créole est une langue comme une autre qui dispose souvent d'un code écrit, mais qui se trouve en situation de diglossie par rapport à la langue dominante (le français, l'anglais). Dans certains pays ils sont devenus langue officielle, comme aux Seychelles. Il faut bien distinguer le pidgin du créole : la création d'un *instant pidgin* peut être immédiate, tandis la durée nécessaire à la formation d'un créole couvre, semble-t-il, une période de 2 ou 3 générations. Contrairement aux pidgins, langues véhiculaires temporaires, les créoles sont des langues premières d'une communauté plus ou moins importante et servent dans toutes les situations de communication.

Les créoles intéressent particulièrement les sociolinguistes et les linguistes en général car ils permettent d'observer comment se crée une langue en situation naturelle. Il existe deux hypothèses principales sur l'émergence des créoles :

(i) La plus répandue dit que les créoles sont à la base des pidgins qui, au fil du temps, se sont développés et sont devenus des vernaculaires. Le créole serait caractérisé par un vocabulaire emprunté à une langue européenne (français, anglais) et une syntaxe fondée sur plusieurs langues africaines. Dans cette hypothèse, nous avons un schéma de communication assez simple, dans lequel on superpose une langue dominante bien stabilisée dans un territoire (les colonies) et partagée par les colons, à des langues dominées et non partagées par les esclaves.



(ii) La deuxième hypothèse, développée par Chaudenson (1992), avance que la parenté entre la grammaire des langues africaines et les créoles n'a pas pu être prouvée (donc qu'il n'y a pas de lien génétique). L'auteur propose un autre modèle, appelé « approximation d'approximation ». C'est une hypothèse un peu plus complexe, qui se base sur une étude socio-historique de la colonisation. Chaudenson, qui a étudié le créole réunionnais, intègre la dimension économique et démographique de la colonisation de ce territoire. Il tient compte de la chronologie en deux temps du développement de la colonisation. Dans la première phase (appelée « société d'habitation »), qui correspond à l'installation des esclaves, la seule langue de communication possible est le français, car les esclaves parlent des langues différentes.

Ils sont peu nombreux et vivent près des colons, ils vont donc acquérir une forme de français approximative : une approximation de français. Chaudenson n'y voit pas la création d'un pidgin plus ou moins organisé, mais d'une langue approximative.

La deuxième phase, la « société de plantation », commence avec le développement des cultures de café ou de canne à sucre, qui entrainent une immigration massive (des esclaves bossales, récemment débarqués). Les bossales travaillent dans les champs, ils sont reçus et encadrés par les esclaves créoles, déjà installés, qui restent en contact avec les colons. Dans cette seconde phase, il n'y a plus de contact entre les colons et les nouveaux arrivés, et ces derniers ne vont donc pas assimiler une variété de français, puisqu'ils ne seront pas en contact avec cette langue, mais uniquement avec les variétés approximatives utilisées par les esclaves créoles. C'est probablement là que s'engage le processus d'autonomisation par rapport au français. Le nouveau code n'est donc pas lié génétiquement aux langues sources dont il provient. En fait la langue 2, le français, est si peu disponible que les locuteurs réussissent uniquement à en incorporer le lexique. C'est ainsi qu'apparaissent des systèmes qui, même s'ils empruntent l'essentiel de leurs matériaux linguistiques aux langues européennes, vont les restructurer au point de constituer des systèmes autonomes que sont les créoles. Les différentes situations supra se situent dans un continuum, comme l'atteste le schéma ci-après. Dans ce modèle, les pidgins sont situés à droite car, en tant que création nouvelle, ils ne représentent aucune forme de transmission, interrompue ou pas.

Thomason and Kaufman, p. 50 Table 3 (only the graphics are revised)

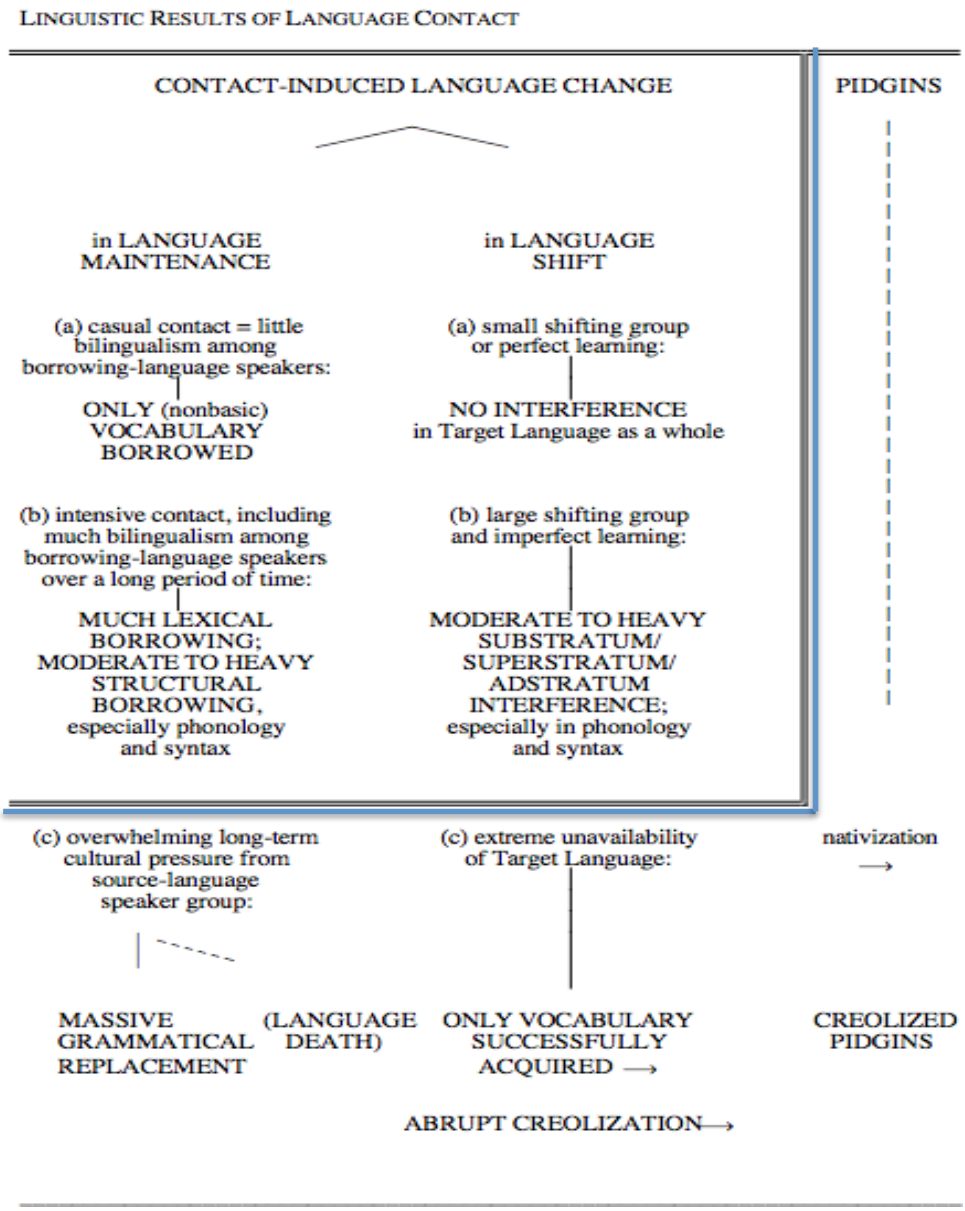


Figure: Linguistic results of language contact (Kaufman & Thomason, 1988).

CHAPITRE 3 : LA SOCIODIDACTIQUE

A l'instar des préoccupations sociolinguistiques, prenant comme objet les facteurs sociaux, en vue d'étudier et de saisir des phénomènes d'ordre linguistique, l'attention de l'approche sociodidactique est portée sur l'examen des macros et des micros contextes, où se déroule l'enseignement-apprentissage des langues, au sein desquels les acteurs sociaux interagissent et évoluent. Cette rencontre paradigmatique s'appuie sur la double affirmation que la sociolinguistique s'intéresse au paramètre social, pour expliquer les faits de la langue, tandis que la didactique des langues se préoccupe, pour sa part, de l'identification et de l'étude des environnements sociolinguistiques correspondant à l'enseignement-apprentissage. Ceci explique que le contexte et la « contextualisation » de ses objets, comme nous le verrons ci-après, se situent au centre des préoccupations de cette approche. Cortier (2007) ajoute qu'une didactique articulée autour de la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes

Les deux approches ont donc un objet commun, à savoir la langue, et un terrain commun, qui est le milieu de leur investigation. Le terrain est perçu comme la scène authentique des pratiques sociales et langagières. Il est abordé et étudié sous ses différentes dimensions ; linguistiques, culturelles, politiques, ethniques, etc. Pour Rispail (2012), le paradigme puise sa légitimité dans la manière de travailler, car il fait appel à d'autres champs de recherche. En d'autres termes, c'est à cette époque qu'on assiste à des mutations sur le plan des Sciences du langage, plus précisément avec la remise en question du rôle et du fonctionnement des langues, ainsi que du rôle des éléments externes, en s'interrogeant sur le rôle du contexte dans la production langagière et communicative, et en donnant la primauté à l'interaction verbale et aux mécanismes sociaux qui la configurent. Cette nouvelle donne va inspirer de nombreux linguistes et philosophes du langage, entre autres : Austin, Goffman, Grice, Gumperz, Hymes, Labov, Orecchioni. Néanmoins, bien avant cette époque, le linguiste et sémiologue russe Bakhtine, à la fin des années 1920, avait déjà mis l'accent sur le rôle des relations sociales dans les échanges verbaux. Il estime que l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue.

Ces changements théoriques et méthodologiques ont influencé non seulement les discours sur la langue elle-même, mais aussi les réflexions sur les modalités de son enseignement et de sa transmission, en prenant en considération les contextes éducatifs et sociaux des acteurs, ainsi que les différents facteurs externes, qui surgissent et qui interviennent lors de ces processus.

3.1. La sociodidactique comme science du langage

Une question qui se pose est celle de savoir si la sociodidactique des langues s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation ou dans celui des sciences du langage. Même quand on étudie un seul acteur, en situation de classe, qui est l'enseignant, en tant que détenteur des savoirs disciplinaires et didactiques, le processus de l'interaction est toujours une question de co-construction. Conçue comme un paradigme de recherche, attaché au domaine des sciences du langage, la sociodidactique des langues tisse des liens entre les sciences du langage et les sciences sociales. La linguistique fait partie de ses références théoriques, car elle permet de savoir comment fonctionne une langue ou les langues ; sans omettre d'autres champs de références externes, qui lui sont connexes, comme l'analyse du discours, la pragmatique, la psycholinguistique, la sociologie cognitive. On ajoute également le champ de l'anthropologie (ou l'ethnologie), discipline portant sur les cultures et, plus particulièrement, les cultures présentes dans la classe. On ne peut pas se limiter à un seul champ de référence, en sociodidactique, mais il s'avère nécessaire d'intégrer un certain nombre d'aspects afférents aux pratiques langagières des locuteurs ou des groupes de locuteurs en question. Par ailleurs, la sociodidactique des langues apparaît comme une perspective pointue, s'orientant vers l'enseignement-apprentissage des langues et non vers l'éducation. C'est ce qui explique l'interrelation entre la sociodidactique des langues et les Sciences du langage ou la linguistique, généralement. L'entreprise sociodidactique s'avère à cheval sur la didactique des langues et la sociolinguistique. Cette approche lui fournit le matériau et les modalités théoriques et méthodologiques de la recherche sur le terrain, en l'occurrence ethnographiques, permettant à l'enquêteur d'observer les faits et les usages langagiers, d'enregistrer et de questionner les acteurs sur leurs pratiques, en vue de saisir leurs représentations et leurs attitudes vis-à-vis de celles-ci. L'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social des contextes sociolinguistiques.

Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées (Blanchet, 2000).

Pour Rispail (2012), l'approche se fixe particulièrement, dans son interrogation sur les pratiques linguistiques et langagières, à élucider des données linguistiques, communicationnelles, explicites ou implicites, dans un environnement donné. Elle le fera à un niveau micro (individuel, particulier) ou macro (dans des politiques linguistiques ou éducatives), par des enquêtes sur des pratiques et représentations. Elle peut s'inscrire dans la recherche-action. Ci-contre, quelques caractéristiques inhérentes à ce genre de recherches contextualisées :

(i) une recherche de la complexité ;

(ii) une forte composante énonciative des analyses (je, nous, on, déictiques, rapports au temps et à l'espace, etc.) ;

(iii) des recherches empiriques, écologiques ;

(iv) une prépondérance (non exclusive) des données orales ;

(v) des analyses qualitatives ;

(vi) des méthodes d'enquête qui empruntent à la sociolinguistique ;

(vii) des observations et non des expérimentations ;

(viii) des doubles corpus, des méthodes comparatives ;

(ix) une posture de chercheur qui amène à poser des questions de recherche plus que des hypothèses ;

(x) des résultats jamais généralisables, transférables avec prudence.

Il y a lieu de constater que les interventions entreprises, dans ce cadre, ont un objectif double : d'une part, l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement-apprentissage des langues, y compris de langue dite à l'époque « langue maternelle » ; et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement (Dabène et Rispail, 2008). La sociodidactique constitue donc l'un des paradigmes nouveaux des Sciences du langage. Elle est interdisciplinaire dans la mesure où elle puise dans la linguistique, la sociolinguistique et dans la didactique des langues et des cultures.

Par ailleurs, l'approche met en œuvre différentes modalités d'enquête et d'analyse sociologiques, qualitative et quantitative (observation, questionnaire, entretien, biographie langagière, etc.), et tient à lier pratiques enseignantes et recherches. Les recherches à caractère sociodidactique mettent l'accent sur des pratiques linguistiques et didactiques dans un contexte social donné.

L'éclectisme de l'approche, associant le social, le linguistique et le didactique, corrobore l'ancrage de cette optique dans ce créneau théorique et méthodologique. Ce qui explique qu'il ne serait pas envisageable de traiter des données linguistiques, en français, au sein d'un contexte sociolinguistique et universitaire, en présence d'un public particulier, situé hors la France, sans les lier aux pratiques enseignantes et sociolinguistiques, hors de la classe.

3.2. La dimension interculturelle de la sociodidactique des langues et des cultures

En tant que science du langage, la sociodidactique se veut une discipline de la pluralité, à la fois linguistique et culturelle. La philosophie de l'interculturel y est fortement présente. Elle consiste à établir des liens entre la culture étrangère et celle des apprenants, dans le lieu de l'apprentissage, et donc à leur permettre de savoir ce qui est altérité et, par conséquent, de saisir et de découvrir l'autre dans sa diversité. Déjà l'appellation « didactique des langues et des cultures » est très révélatrice, à notre sens. En d'autres termes, les enseignements des langues sont liés à ceux des cultures, de sorte qui dit sociodidactique des langues, dit, automatiquement, ouverture sur des environnements socioculturels et ethniques, pluriels et diversifiés, de leurs locuteurs et leurs apprenants. Ainsi, dans cette approche, le fait d'apprendre une langue revient à mettre en valeur la culture d'origine et à faire explorer une nouvelle culture et un nouveau mode de vie. Outre leurs fonctions représentatives du monde, les langues se donnent pour mission de représenter les cultures de ceux qui les pratiquent. Au sujet de cette corrélation incontestable entre langue et culture.

C'est bien la dichotomie saussurienne de *langue/parole*, dualité essentielle à la langue, qui sert à affirmer que la Didactique des langues fait bien partie des Sciences du langage. Tout premièrement parce qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique) ; ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures.

Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture (Valenzuela, 2010 : 75). Déjà, le CECRL (2001, 2022) du Conseil de l'Europe, pourrait fournir un exemple concret de cette dimension, à savoir la prise en compte de la composante culturelle dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, en Europe ou ailleurs, et ce en privilégiant le plurilinguisme et l'interculturel. En fait, il incarne une plateforme en matière linguistique et pédagogique, mais aussi au niveau de la communication et l'échange culturel, entre les pays membres de la communauté européenne. Sa philosophie est fondée sur l'altérité, la diversité et l'ouverture sur des cultures et des valeurs de l'autrui, à travers la promotion du multilinguisme et de l'interculturel entre les européens. Il présente donc un exemple concret de l'acceptation de la diversité ethnique et linguistique, par le moyen de la langue. L'une des priorités du Conseil de l'Europe, via ce dispositif pédagogique, est de favoriser le plurilinguisme en Europe (Rosen, 2007 : 48). Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe. Ainsi, si on admet que la culture, collée à la langue, serait l'ensemble des croyances et des habitudes, issues de la mémoire commune, des stéréotypes, des différents usages de la langue, des lieux communs, des malentendus et des présupposés culturels, la didactique des langues et des cultures serait la tendance des sciences de l'Homme qui repense le linguistique et le culturel, dans leurs convergences et leurs divergences. C'est-à-dire, il devrait être en mesure de déployer des stratégies pour pallier les malentendus interculturels, qui peuvent surgir lors des pratiques enseignantes, puis développer des compétences plurilingues et culturelles chez leurs apprenants.

3.3. Les savoirs en didactique des langues

Le jeune champ de la didactique des langues et des cultures semble doté d'une configuration caractérisée par la mise en œuvre des savoirs qui la traversent. A part l'existence des savoirs savants ou académiques, étant transposés dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, on assiste à l'émergence d'un certain nombre de connaissances, dites secondaires ou « périphériques » (Parpette, 2002 : 2), ordinaires, sociales, professionnelles, etc. Ces savoirs viennent s'ajouter à la trame de la transmission et de développement des contenus de l'enseignement dans les cours.

Beacco (2011 : 35) explique que l'identification des savoirs, dans la didactique des langues et des cultures, est à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche. De même, il faisait la distinction entre quatre blocs de savoirs, ou ce que l'auteur appelle des « formes de savoirs » interagissant entre elles :

(i) **les savoirs savants** (dits académiques, universitaires, scientifiques) qui se définissent par leurs modalités des constructions de la connaissance (concepts, protocoles, normes, démarches), laquelle est produite et contrôlée, épistémologiquement, au sein de la communauté scientifique correspondante. Dans la perspective juridique, ce pôle de savoirs est produit et contrôlé par la communauté des juristes (théoriciens de droit, pénalistes), et les instances reconnues (Dictionnaires juridiques, livres de la littérature juridique, revues spécialisées, etc.).

(ii) **les savoirs savants diffusés** (ou divulgués), qui sont issus des précédents par différentes formes de transposition, et qui sont mis en circulation par les institutions éducatives et par l'ensemble des canaux et des ressources médiatiques, accessibles au grand public, c'est-à-dire à des non spécialistes de ces disciplines. Restons toujours dans l'exemple de notre domaine juridique, où ce genre de savoirs est relayé par les professeurs de droit, les étudiants, les revues juridiques, les tribunaux, etc.

(iii) **les savoirs d'expertise** (ou experts), constitués des connaissances spécialisées ou celles nées des pratiques professionnelles, tout simplement, à travers lesquels l'expert fait recours à des situations type déjà affrontées, et dont ils ont mémorisés les protocoles de gestion. Ces « savoir agir », toujours selon l'expression de Beacco, sont spécifiques à une certaine catégorie de tâches/contextes d'intervention. Ils s'appuient, essentiellement, sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations. Du coup, les enseignants de langues, selon l'auteur, sont des « sujets expérimentés ». Les savoirs d'expertise, en droit, sont développés par le biais des spécialistes (enseignants, magistrats, procureurs, avocats, notaires, etc.).

(iv) Les savoirs sociaux (ou ordinaires), véhiculant les valeurs partagées, ces savoirs transversaux sont sous forme des connaissances chargées de représentations sociales, ce que l'auteur appelle des « explications du monde ». Ils sont indispensables à la vie sociale, dans la mesure où ils fournissent des interprétations à une activité en cours, lors des pratiques verbales, etc. Galisson (1991) parle des savoirs issus de la culture populaire. Dans le cas des cours magistraux, à l'Université, ces savoirs résultent du sens commun, reflété par le contexte sociolinguistique du pays, où évoluent les acteurs sociaux.

A la lumière de cette classification, on remarque que pour la première catégorie de savoirs, désignée de « savoirs savants », l'auteur met en corrélation les savoirs et la connaissance. D'après lui, ces savoirs sont forgés sur la base des concepts, des protocoles et des démarches, etc. et ils jouent un rôle constructif dans la formation de cette dernière. Ils sont diffusés par des spécialistes, dans des milieux académiques, et destinés à un public étudiant. L'auteur ne manque pas de souligner la neutralité et l'indépendance de cette catégorie de savoirs académiques de n'importe quelle communauté. Ce qui justifie que, hormis les académiciens, les enseignants et les étudiants, ces savoirs demeurent, souvent, inaccessibles au grand public. Pour la catégorie des « savoirs savants diffusés/divulgués », ils résultent des premiers. De plus, la différence de ses formes transpositives les rend accessibles à un public plus large. Ils sont diffusés grâce à un ensemble de canaux non spécialistes, mais qui touchent le grand public, comme les médias de masse, explique l'auteur.

Dans le cours magistral, par exemple, on pourrait facilement accéder à ce genre de savoirs, car d'habitude ils sont représentés par des outils discursifs (simplifications, précisions, répétitions, reformulations, etc.), dans le but de faciliter la compréhension des propos de l'enseignant.

La troisième catégorie, « les savoirs experts », comme son nom l'indique, désigne le résultat des expériences de l'expert. Dans les pratiques enseignantes, ces savoirs peuvent avoir un caractère subjectif, parce qu'ils sont personnels. Normalement, ils traversent les enseignements, sous forme de points de vue, de consignes, d'avertissements, de commentaires de l'enseignant, en sa qualité de spécialiste de la discipline dispensée.

S'agissant de la quatrième catégorie, « savoirs sociaux », située en bas de l'échelle des savoirs transposés, en didactique des langues et des cultures, l'auteur soulignait que lesdits savoirs font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale.

La pluralité des savoirs, dans la perspective didactique des langues, se produit donc de façon homogène via les acteurs, les institutions et les instances officiels. Ce qui fait de la didactique des langues, tel est le cas de nombreux domaines des sciences humaines, une discipline d'intersection de savoirs et de connaissances diverses. Les recherches entreprises, dans cette optique, font appel à des créneaux divers, dont chacun peut être attaché à une autre discipline. Nous pouvons citer, par exemple, le champ des sciences de l'éducation, la psychologie, l'analyse du discours, l'interactionnisme ou encore la pragmatique, etc. Ces connaissances s'établissent en cohérence, au sein des pratiques enseignantes et celles des apprenants.

Nonobstant, les recherches et la production des connaissances, dans ce domaine, s'effectuent avec une prise en compte de ces connaissances transposées, diverses et différenciées. Les didacticiens sont amenés à faire des choix, en fonctions de leurs objectifs de recherche ; enregistrements des productions orales des apprenants, interactions entre apprenants ou entre eux et enseignants, entretiens, questionnaires, analyse de manuels et de « brouillons », etc. L'interrelation entre les quatre catégories de savoirs citées, ainsi que les modes de leur fonctionnement, est décrite dans le schéma qui suit, conçu, sous forme d'un carré sémiotique interactif, par Beacco :

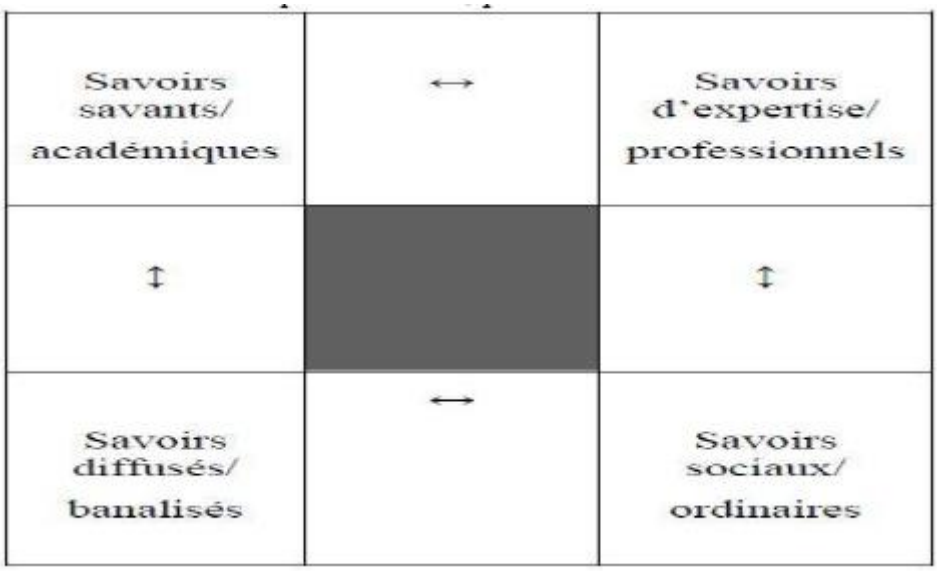


Figure : Les savoirs traversant la didactique des langues

Le schéma de Beacco peut servir dans des études s'orientant vers le français spécialisé, dans les filières scientifiques et techniques, à l'Université. Il permet d'expliquer comment les savoirs savants, professionnels et ordinaires surgissent dans le langage savant, produit dans le contexte universitaire, puisque les cours sont construits à partir de ces savoirs. L'application du schéma dans ces domaines d'étude permet également de dire que les savoirs savants, connaissances académiques (théoriques et méthodologiques), regroupent des notions techniques, des règles, des statistiques, des diagrammes.

Les savoirs d'expertise, ou professionnels, sont véhiculés à l'aide des outils didactiques et des gestes professionnels que l'enseignant manie, pendant la transmission et l'explication des premiers savoirs (disciplinaires) aux étudiants. Quant aux savoirs diffusés, ou banalisés, ils sont incarnés par les pratiques professorales et par d'autres modes de communication (médias, bulletins officiels, forums de spécialistes et d'étudiants).

Il ressort, de ce qui est précède, que l'enjeu principal de l'optique sociodidactique, comme approche rejoignant le domaine des Sciences du langage, est d'observer, de noter, d'interroger et d'analyser les pratiques enseignantes et langagières, dans les milieux pédagogiques, sous les angles sociologiques et didactiques. Cela dit, elle s'appuie sur les usages de la langue pour enseigner. Dans le cadre de ses interventions, l'approche implique fortement les notions du contexte et de la contextualisation, afin d'appréhender davantage les spécificités de chaque terrain d'étude et les besoins de chaque public, avant de procéder à tel ou tel transfert sociodidactique, dans cette perspective.

3.4. La contextualisation didactique

La sociodidactique des langues, en tant qu'une didactique de terrain, se veut une approche contextualisée. Les recherches menées, dans cette optique, se déroulent sur des terrains de l'expérimentation, en préconisant une démarche descriptive et une identification davantage et préalable de leurs éléments constitutifs. La contextualisation didactique, de ce fait, est conçue comme une méthode de l'approche qualitative. Le fait de contextualiser revient à présenter les données de départ essentielles, permettant de se lancer dans la recherche. Étant donné que les contextes sont disparates, complexes et dynamiques, les transferts et les transpositions didactiques présupposent une connaissance préalable, approfondie et détaillée du contexte sociolinguistique, en particulier, de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Les contextes pédagogiques et les réalités sociales changent d'un pays à un autre, comme ils peuvent changer dans un pays même. Galisson (1991) l'envisage comme une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la complexité dudit objet, donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements universels, et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions singulières, relatives et provisoires. La contextualisation est un travail de grande haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives : **sujet** (apprenant), **objet** (langue-culture), **agent** (enseignant), **groupe** (groupe classe) **milieu institué** (école), **milieu instituant** (société), **espace** (physique et humain), **temps** (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude.

Ainsi, il ne serait pas judicieux, de la part des didacticiens et des concepteurs de manuels, de ne pas tenir compte du contexte particulier des acteurs sociaux observés. Cela dit, avant toute transposition didactique, la contextualisation s'avère une phase indispensable dans les recherches portant sur la didactique des langues, en l'occurrence les langues étrangères. La contextualisation ne se limite pas à la grande salle ou à l'amphithéâtre des cours magistraux, mais elle s'étend vers le « micro-contexte », ainsi que le cadre sociolinguistique général de la ville et du pays qui l'encadre, via un ensemble d'éléments environnementaux (juridique, politique, historique, géographique, culturel, linguistique, ethnique, etc.). Il convient de noter qu'en sociodidactique, comme en sociolinguistique, on fait la distinction entre le « contexte » et la « situation », qui sont deux concepts différents.

Lorsqu'on parle du contexte en didactique des langues et des cultures, on entend, outre les catégories de la contextualisation détaillées par Galisson, l'ensemble des éléments et des paramètres environnementaux, extralinguistiques, dans lesquels se situe le « micro contexte », qui est la classe de langue ou le milieu d'apprentissage, de manière générale, dont les pratiques sont corrélées avec ces derniers. Le contexte, dans cette approche, englobe tout ce qui est en lien avec les paramètres précités ; historique, politique, géographique, ethnique, etc. En revanche, la situation (lieu et moment), dans l'approche communicative, désigne le cadre communicatif et énonciatif, qui fournit des indices de la signification au cours de l'interaction. Messaoud (2003) rappelle qu'il se trouve, parfois, que les deux termes, « situation » et « contexte », sont employés comme synonymes. L'auteure précise que si le terme de situation ne prête pas à confusion puisqu'il renvoie généralement à l'environnement extralinguistique, il n'en est pas de même pour le terme de contexte, qui peut référer aussi bien à l'environnement syntagmatique qu'à l'environnement non linguistique c'est-à-dire la situation.

En outre, étant donné que les pratiques d'une langue sont liées aux différents traits contextuels et situationnels, le fait de contextualiser, dans la perspective sociodidactique, revient à connaître au mieux le terrain de la recherche, avant de mettre en œuvre toute action d'enseignement ou toute recherche.

3.5. Ecart entre la sociodidactique et la pédagogie

Didactique et pédagogie sont très souvent confondues. Théoriquement, le fait d'enseigner consiste à mobiliser des moyens propres, à assurer la transmission et l'appropriation de contenus d'enseignement (Halté, 1992). Les savoirs enseignés relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature, etc., les moyens et les méthodes reviennent aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement, de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat. Dans cette perspective, la didactique désigne le champ conceptuel d'une réflexion. C'est-à-dire l'ensemble des différents principes théoriques, afférents au traitement d'une matière ou d'une discipline donnée (objet de l'enseignement). Par contre, la pédagogie renvoie plutôt à l'action pratique, relative aux moyens, et permet de mettre en relation un enseignant et des apprenants, quelle que soit la discipline concernée. Ainsi, la première constituerait le discours sur les enseignements, toutes disciplines confondues, tandis que la seconde s'intéresserait plutôt aux questions relatives aux moyens et aux contenus d'enseignement. Si la pédagogie peut se définir comme réflexion sur la conduite de la classe, nous entendons par didactique la réflexion sur les procédés de transmission des connaissances pour une discipline donnée.

Cette réflexion doit être fondée sur une analyse de la matière de l'enseignement, du public auquel on s'adresse et des outils à la disposition de cet enseignement. Tout cela justifie que la didactique soit la branche des sciences humaines qui s'intéresse à l'art et la manière d'enseigner des savoirs et des connaissances, les notions et les difficultés propres à une discipline donnée. Autrement dit, elle porte sur les pratiques d'enseignement. Or, le domaine de la pédagogie s'occupe de tout ce qui a un rapport avec celui qui enseigne et celui qui reçoit le savoir, ou qui l'apprend. Il s'agit de l'organisation orchestrale des enseignements, en quelque sorte. On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens. Il existe des frontières entre les deux concepts, notamment au niveau des rôles attribués au sein du milieu éducatif. Néanmoins, la didactique constitue le prolongement de la pédagogie, dans la mesure où la première spécifie les problématiques pédagogiques dans un cadre strictement disciplinaire.

Ainsi, la sociodidactique s'efforce d'interroger et de cerner les contextes, y compris les situations d'enseignement-apprentissage des langues, aussi bien sur le plan micro que macro. L'approche s'attache à saisir les caractéristiques des acteurs sociaux (apprenants, enseignants, formateurs, examinateurs, décideurs pédagogiques, etc.) et leur(s) incidence(s) sur l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures.

Par ailleurs, à l'instar des enjeux et des perspectives d'autres méthodes didactiques, la sociodidactique insiste sur l'ancrage social et sociolinguistique de toute démarche didactique, et sur les attentes et les besoins sociaux, identifiés, réunis et analysés, des acteurs sociaux concernés.

CHAPITRE 4 : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La transposition didactique est le processus consistant à transformer ou à changer un objet de « savoir savant » en un objet de « savoir à enseigner ». Elle désigne l'activité par laquelle un contenu savant est transformé, ou transposé, de manière à être enseigné à des apprenants. Il s'agit de ce que Blanchet (2000) appelle une mise en forme et organisation de ces contenus. En effet, c'est au didacticien des mathématiques Chevallard (1985) qu'on doit le concept de transposition didactique. Cet auteur explique que le concept désigne la distinction entre le savoir savant, tel qu'il émane de la recherche, et le savoir enseigné qu'on observe dans les pratiques de la classe. En sus de la transposition des savoirs savants, ce processus didactique comprend aussi les savoirs professionnels et experts, les pratiques sociales ainsi que les savoir-faire et les savoir-être.

Le concept de *transposition didactique* porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* quand ils deviennent des *savoirs scolaires* pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des *savoirs professionnels*, plus largement à tous les *savoirs experts*, et enfin à l'ensemble des *pratiques sociales* (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des *savoirs savants*).

Les enseignants peuvent donc choisir les méthodes et les supports didactiques adéquats (Codes, manuels, polycopiés de cours), pour transposer les savoirs à enseigner. L'étude des conditions de la transposition didactique fait partie des préoccupations de la didactique, particulièrement l'étude de ses contraintes, les obstacles à palier et les précautions à prendre pour que les savoirs enseignés se transforment, ensuite, aux savoirs savants.

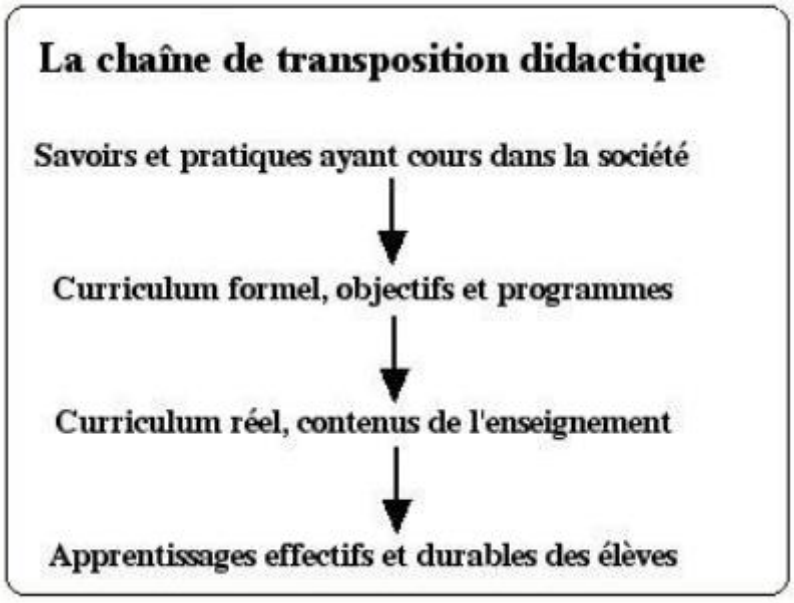


Figure : La chaîne de transposition didactique de Perrenoud (1998 :488)

Le schéma ci-dessus montre le processus de transposition didactique, tel qu'il est conçu par (Perrenoud, 1998 : 488). On y remarque que la transformation des savoirs et des pratiques sociales, en curriculums et en programmes scolaires (appelée la « transposition externe »), est représentée par la première flèche. Quant à la seconde flèche, elle explique la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement (appelée aussi la « transposition interne »). Alors que la troisième flèche renvoie au processus d'apprentissage, d'appropriation et de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des apprenants.

Si nous appliquons le schéma à la sphère juridique, par exemple, il s'avère que les savoirs juridiques, avant qu'ils fassent objet des programmes et des curriculums formels, proviennent aussi des pratiques sociales (flèche 1).

Les pratiques sociales peuvent renvoyer aux pratiques coutumières (le cas de certains pays africains), aux expériences et aux observations judiciaires, textes de loi. Lesdites pratiques peuvent inclure des sources juridiques locales et internationales. Cependant, le passage de ces savoirs, des curriculums formels à ceux réels (flèche 2), dite aussi la phase transitive interne, que nous verrons, par la suite, désigne l'étape où les contenus juridiques franchissent les programmes formels pour devenir des contenus d'enseignement, à la portée des professeurs, aux Facultés de droit. La dernière phase du schéma (flèche 3) serait le fait d'enseigner et d'approprier lesdits savoirs aux étudiants dans les amphithéâtres et les salles de TD. Avant de parvenir à la transposition didactique, les savoirs savants passent donc par un certain nombre d'étapes, afin de devenir des objets d'enseignement dans le contexte social concerné.

Vu la complexité de ses méthodes, il convient de distinguer, si nous restons toujours dans le domaine juridique, entre deux formes de transposition didactique : externe et interne. La mise en œuvre du premier type de transposition (externe) se fait à partir des savoirs, des textes et des pratiques juridiques, pour arriver aux ouvrages et aux programmes pédagogiques. Ce type relève des univers en dehors de l'Université, l'exemple des observations et l'étude des pratiques juridiques et sociales, au sein du parlement, des tribunaux, des instances judiciaires, etc. Le deuxième type (interne) est lié au cadre pédagogique, dont le rôle réside dans l'adaptation des programmes et dispositifs d'enseignement, concrétisés dans les pratiques enseignantes, avec une prise en considération des attentes et des enjeux didactiques, ainsi que des spécificités du public concerné.

4.1. La transposition didactique externe

C'est la transposition didactique qui se situe, généralement, hors du système d'enseignement, c'est-à-dire hors des classes de cours. Elle s'effectue par des spécialistes dans le domaine de l'enseignement, comme les didacticiens, les concepteurs des manuels, les universitaires, les inspecteurs, les représentants de la société, etc. Ceux-ci opèrent le choix des contenus de l'enseignement qui doivent être enseignés. Ils définissent les programmes et analysent les stratégies des acteurs de la transposition. En droit, on parle des autorités judiciaires et politiques (élus, Ministère de la justice) et juridiques (universitaires ou savants religieux, experts et juristes).

Il s'agit des gens qui élaborent des projets de lois et les proposent, au sein des instances et des organismes spécialisés, pour le vote final et leur publication plus tard, auprès du grand public (bulletins officiels, tribunaux, universités, médias, etc.).

4.2. La transposition didactique interne

La transposition didactique interne consiste à transformer et adapter les savoirs à enseigner, tel qu'ils sont conçus dans les supports et les manuels scolaires, en savoirs enseignés. Ce processus est la tâche des enseignants, des formateurs et des chercheurs travaillant dans le domaine des savoirs à enseigner. En d'autres termes, les personnes et les organismes qui sont qualifiés pour sélectionner, organiser et concrétiser ces savoirs, par le biais des pratiques enseignantes et les gestes pédagogiques. La différence entre les deux modes transpositifs réside dans la nature des savoirs transposés (savants et enseignés) et leur origine. La différence porte également sur le degré de l'objectivité, qui peut être affectée par des facteurs inhérents au contexte d'enseignement, comme la vulgarisation et les discours impliqués des enseignants, etc.

Pour récapituler, on peut schématiser, à travers la figure ci-dessous, la dissemblance entre les deux catégories de transposition didactique, avec les différents acteurs pédagogiques de celles-ci, ainsi que le passage des savoirs transposés, à partir des savoirs savants jusqu'aux savoirs appris :

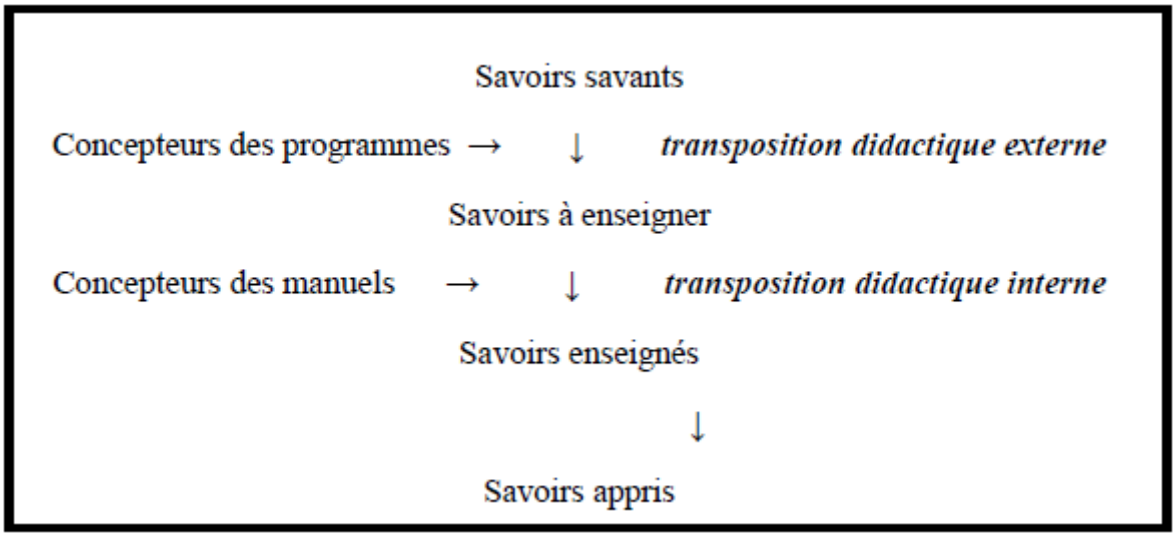


Figure : La relation entre la transposition didactique externe et celle interne

A la lumière des schémas, et au vu de ce qui précède, il semble que, pour toute discipline et pour toute formation, les savoirs savants subissent deux types de phénomène transpositif, lorsqu'on souhaite les mettre en œuvre dans le domaine de la didactique.

Une première transposition, en vue de convertir les savoirs en question en contenus d'enseignement, une seconde transposition servant à transformer ces savoirs en contenus enseignés.

CHAPITRE 5 : COMPETENCE PLURILINGUE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Au niveau didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans la **didactique du plurilinguisme**, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue, contrairement à la didactique des langues (maternelles et étrangères). Et, au sein de la didactique du plurilinguisme, peut être avantageusement rapprochée des méthodes relevant de l'enseignement bilingue**.**

5.1. La compétence plurilingue

Le modèle théorique d'acquisition multiple des langues de Herdina et Jessner (2002 : 52-75) paraît le plus intéressant à comparer avec une approche didactique, parce qu'il met de façon très complète en relation systémique et auto-dynamique les facteurs de l'apprentissage : facteurs externes et internes, facteurs de maintenance et de déperdition des acquisitions, aptitude individuelle, facteurs cognitifs, socio-affectifs, etc. Autant de paramètres qui rendent l'apprentissage hautement individuel, variable et parfois imprévisible.

Herdina et Jessner proposent d'utiliser, pour la compétence plurilingue plutôt, le terme d'expertise plurilingue, pour marquer la différence d'avec la compétence du locuteur monolingue, au sens chomskyien du terme. Selon eux, cette expertise, de nature différente, recouvre plusieurs composantes : non seulement la connaissance d'un langage, mais aussi la connaissance procédurale sur la façon d'utiliser en situation ce langage. La maîtrise native du langage ne peut plus être la norme qui s'applique aux plurilingues, et la connaissance que ceux-ci ont de leur L1, L2 est différente de celle de locuteurs natifs de L1, L2. Les apprenants développent également, par l'expérience des apprentissages linguistiques multiples, une conscience linguistique renforcée et un système procédural particulier, notamment caractérisé par des stratégies métacognitives importantes.

Les débats terminologiques sont loin d'être achevés dans le domaine de la conscience métalinguistique, mais les plurilingues, outre leur capacité à réfléchir abstraitement sur la langue, font également preuve de plus de flexibilité cognitive et de créativité, par rapport aux sujets monolingues.

La métapragmatique et la sensibilité communicative font également partie de leurs atouts. L'apprenant expert plurilingue possède des techniques et stratégies de traitement de l'information caractérisées par un haut degré d'automaticité.

5.2. De nouveaux profils de compétence

Dans le champ de la didactique des langues, la compétence plurilingue doit être libérée de la norme de la compétence native comme objectif d'apprentissage. Il est également à rappeler que le plurilinguisme est forcément aussi un pluriculturalisme. On retrouve là la définition que Coste (2001) qui propose une « compétence plurilingue différenciée », où les langues en présence diffèrent selon les degrés de maîtrise, l'ordre et la modalité d'acquisition, l'accessibilité/disponibilité d'acquisition et les représentations pouvant leur être attachées.

Cette nouvelle approche permet de définir de nouveaux objectifs d'apprentissage, beaucoup plus différenciés et modulables. Le concept de compétence partielle permet également d'élaborer des programmes répondant à la demande institutionnelle à laquelle une institution de formation continue peut être confrontée.

5.3. Implications didactiques

De nombreuses propositions, voire méthodes, ont été élaborées dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, en général pour le milieu scolaire, ou pour l'apprentissage autonome.

5.3.1. Actions transversales aux langues enseignées

En matière de langues enseignées, un certain nombre d'actions sont envisagées :

(i) Jouer sur les facteurs externes pour développer l'espace de pratique des langues non dominantes au sens systémique de Calvet (1999). Toutes les initiatives qui assurent une visibilité et une pratique aux langues parlées vont dans le sens d'une meilleure maintenance des langues enseignées : balisage de lieux et de jours réservés à une langue, port de badges indiquant les langues parlées, présence des médias internationaux, création et soutien de tandem de langues, etc. L'omniprésence de l'anglais comme langue d'enseignement dans les formations post-universitaires internationales représente également un obstacle à la pratique du plurilinguisme, ainsi que la communication. Il convient d'admettre que la tendance, dans les pays non anglophones, à enseigner en anglais au lieu de la langue nationale ou régionale peut avoir des conséquences imprévues pour la vitalité de ces langues.

Là aussi, des initiatives prévoyant des enseignements dans une langue non dominante, en compréhension orale, assortie d'une communication asymétrique possible avec l'enseignant (polycopié du cours, interactions orales et tests en option en anglais, par exemple) représentent une solution favorable au plurilinguisme.

(ii) **Travailler sur les curricula** en s'interrogeant sur les transversalités entre les programmes de langue, construire des passerelles sur la base de phénomènes linguistiques, pragmatiques ou culturels, élaborer des contenus intégrant le plurilinguisme réservé à l'apprenant et l'approche plurilingue. Il s'avère aussi important de développer une offre de cours et séminaires intensifs jouant sur les compétences partielles utiles professionnellement. L'accent doit ainsi être mis sur les objectifs de compréhension plutôt que de production orale, programme intégrant le code switching entre différentes langues, etc.

(iii) **Introduire l'utilisation du matériel déjà élaboré par les projets** (ex. CD et plates-formes en lignes).

Tout ce dispositif touche à des aspects institutionnels sensibles et peut se révéler délicat à mettre en œuvre, car ça nécessite à une formation continue des enseignants concernés.

5.3.2. Aspects internes à chaque langue

Par rapport aux considérations internes à chaque langue, on a intérêt à s'appuyer, de façon délibérée, sur cette expertise plurilingue étudiante en intégrant les activités suivantes à l'enseignement :

(i) **susciter l'activité métalinguistique sur la langue et entre les langues**, non seulement voisines, mais aussi entre familles de langues : anglais, français, allemand, par la construction et l'exploration de passerelles. Ainsi, le matériel didactique doit être développé dans ce sens.

(ii) **développer l'activité métadiscursive et métapragmatique** portant sur la comparaison de types de textes ou d'interactions produits dans les communautés langagières professionnelles plurilingues visées, notamment en milieu international, et également dans ses angles culturels.

(iii) **différencier l'apprentissage selon la langue maternelle et les langues apprises ensuite**, en s'appuyant sur les langues du répertoire des apprenants pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

(iv) **prévoir des moments d'échange** entre apprenants sur les bonnes pratiques au niveau des stratégies d'apprentissages plurilingues.

(v) **intégrer le travail sur les représentations de la langue et de l'apprentissage multiple** : nécessité de travailler sur l'explicitation de la démarche didactique plurilingue auprès des apprenants.

CHAPITRE 6 : LE PLURILINGUISME AU BURUNDI

Dans la présente section, il s'agit de traiter de l'évolution du paysage linguistique, et des interférences entre le français et le kirundi dans le cadre scolaire (APPRENDRE, 2021).

6.1. Evolution de la politique linguistique au Burundi

Par politique linguistique on comprend toute forme de décision prise par un Etat, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou de plusieurs langues sur un territoire. Dans cette logique, selon Rousseau (2005),la politique linguistique est le plus souvent formulée dans des textes officiels (législation linguistique), et elle peut comprendre des éléments relatifs au statut des langues visées (leur reconnaissance comme langues officielles, langues nationales, etc.), à leur usage respectif dans différents champs (administration publique, commerce, affaires, travail, enseignement) ou, de manière plus large, aux droits linguistiques fondamentaux des citoyens ou des communautés de locuteurs (droits collectifs d'une minorité de locuteurs, par exemple). L'auteur revient également sur des cas où une politique linguistique peut également comprendre des éléments touchant le code de la langue dont la norme, la modernisation du vocabulaire, ou la réforme de l'orthographe.

Le Burundi constitue un cas presque d'unilinguisme rare en Afrique 97 % de la population parle le kirundi comme langue maternelle. Sur papier, le kirundi, langue nationale, était la seule langue officielle du Burundi. Mais dans les faits, le français, héritage de la tutelle belge est depuis longtemps langue de l'administration, de législation et de l'éducation. Et, depuis l'entrée du Burundi dans l'East African Community (Communauté d'Afrique de l'Est), l'anglais et le kiswahili sont obligatoires dès la première année du fondamental. Après l'indépendance, le Burundi a toujours favorisé la promotion du multilinguisme (Ndimurukundo-Kururu, 2004). Suivant les objectifs du moment, le pays a donc opté pour la non-exclusion en matière d'emploi des langues (Mazunya et Habonimana, 2010).

Cela s'explique par le fait que le Burundi se trouve à la fois membre de l'EAC (East African Community), du COMESA (Marché Commun de l'Afrique Orientale et Australe), de la CIRGL (Conférence Internationale sur la Région des Grands Lacs), de l'IBN (Initiative du Bassin du Nil), de la CEPGL (Communauté Economique des Pays des Grands Lacs), de la CEAC (Communauté Economique de l'Afrique Centrale), etc.

Toutes ces communautés ont leurs particularités linguistiques et culturelles que le pays doit gérer. Par exemple, dans ce que le gouvernement burundais a appelé « une diplomatie linguistique », on a adopté la langue anglaise pour être en ordre avec les autres pays membres de la Communauté est-africaine. Cela veut dire qu'on n'adopte pas l'anglais pour exclure le français. L'enseignement constitue l'un des domaines qui renseignent le plus sur l'évolution de la politique linguistique. Depuis la première république, il y a eu beaucoup de changements éphémères (et parfois contradictoires) qui ont émaillé ce secteur. La première grande réforme date de 1973 et avait pour objectif la « kirundisation et ruralisation ». Elle a essentiellement été appliquée dans l'enseignement primaire et professionnel dans le but d'inculquer la culture burundaise aux jeunes élèves. Par conséquent, on a procédé à l'introduction de nouvelles matières typiquement locales et l'augmentation du temps de cours et des séances de kirundi. Cela étant, cette politique a vite été abandonnée à cause du manque de moyens (matériels et humains) nécessaires. Le deuxième changement est intervenu en 1989. Celui-ci a permis l'apprentissage du français comme matière enseignée à partir de la première année du primaire, la langue d'enseignement demeurant le kirundi. Auparavant, le français n'était enseigné comme matière qu'à partir de la troisième année. En 2006, date de la dernière grande réforme des programmes, a débuté l'apprentissage de l'anglais, et du kiswahili dans les classes de première et deuxième année du primaire. Le kiswahili fit aussi son apparition au secondaire à cette époque (l'anglais y était déjà enseigné depuis la réforme de 1973). Par ce changement, on voulait permettre aux apprenants de bénéficier d'une immersion en ces langues dans la perspective de l'intégration régionale (Mazunya et Habonimana, 2010 : 14-15).

La loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi envisage un ensemble d'actions à mener en vue de réorganiser le paysage sociolinguistique du pays. Dans ce sens, le secteur de l'enseignement est parmi ceux qui sont les plus ciblés. Ainsi, dans cette loi, le kirundi devient une langue enseignée à tous les niveaux, et un véhicule des matières enseignées au moins dans les six premières années de l'école fondamentale. Pour opérationnaliser cela, il y a eu création d'une filière de formation en traduction/interprétariat intégrant le kirundi à l'université du Burundi (ce qui reste à se faire à l'Ecole Normale Supérieure).

Dans cette optique, l'Etat envisage de soutenir les travaux de recherche dans les domaines technique et scientifique, en vue de combler le retard encaissé par cette langue. La même loi sur le statut des langues met un accent particulier sur l'anglais et au kiswahili. Ces deux dernières langues seront désormais enseignées à tous les paliers de l'enseignement (au primaire, au secondaire, et à l'université).

Toujours dans le domaine de l'enseignement, le décret numéro100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'Ecole Fondamentale précise que l'apprentissage des langues à l'école fondamentale porte sur quatre disciplines que sont le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Le même décret stipule que les langues d'enseignement sont le kirundi et le français.

6.2. Les interférences entre le français et le kirundi dans le milieu scolaire burundais

Dans le domaine de l'enseignement, le français est enseigné à l'école en même temps que le kiswahili et l'anglais. Mais une particularité pour lui, c'est qu'il est aussi une langue d'enseignement-apprentissage à tous les niveaux. Malgré son importance, l'enseignement /apprentissage de cette langue reste problématique et l'une des causes majeures de cette situation est l'interférence avec ces autres langues et particulièrement avec le Kirundi, langue maternelle. En effet, des fois certains enseignants ont des confusions dans leur utilisation de la langue française. Ils font toujours référence à la langue maternelle, d'où l'existence des interférences à plusieurs niveaux de la langue.

Du côté de la phonétique, il existe des sons en français qui sont inconnus en kirundi, et inversement. Cela entraîne des difficultés de prononciation et quelquefois le remplacement d'un phonème par celui qui est le plus proche du kirundi. Par exemple, le kirundi n'a pas de nasales et l'apprenant a tendance à dénasaliser les mots. Les consonnes « l » et « r » n'existent pas en kirundi. En revanche, il existe un son intermédiaire, une sorte de « r » roulé à un battement de langue. C'est ainsi qu'il y a, non seulement risque de mauvaise prononciation, mais surtout confusion entre les deux phonèmes. De plus, certains groupes de consonnes n'existent pas en kirundi : *st, pn, pl*, etc. Au moment de les prononcer, l'apprenant a alors tendance à glisser une voyelle d'appui. Il s'agit des éléments comme :

- ✓ /e/, /œ/: « ve » (kirundi) vs. « vœ » (français)
- ✓ /l/-/r/, /o/-/õ/: « lekleyasiyo » (kirundi) vs. « récréation » (français)
- ✓ /a/-/ã/: « ava » (kirundi) vs. « avant » (français)
- ✓ /i /-/y/ : « majiskil » (kirundi) vs. « majuscule » (français)
- ✓ /o/-/õ/ : « longer » (kirundi) vs. « ronger » (français)
- ✓ Vocalisation de la dernière syllabe du mot, dénasalisation de la voyelle nasale puis prénasalisation de la consonne suivante : /e/-/ø/ : « endikatife » (kirundi) vs. « indicatif » (français)

- ✓ Articulation du son [h]en position initiale du mot : « habi » (kirundi) vs. « habit » (français)
- ✓ « insitituteur » (kirundi) vs. « instituteur » (français).
- ✓ « pine » (kirundi » vs. « pneu » (français).
- ✓ « egisupliquer » (kirundi) vs. « expliquer » (français).

Au niveau de la syntaxique, il y a également des confusions, notamment en ce qui est de l'usage des pronoms. En effet, les pronoms kirundi et les pronoms français n'obéissent pas aux mêmes règles de placement ni de cas. C'est ainsi qu'on trouve par exemple des phrases comme « *je vais frapper lui* » ou « *je vais le frapper lui », au lieu de « je vais le frapper »*. Cela prouve également que l'apprenant burundais identifie encore très mal les différentes formes des pronoms personnels compléments et surtout leur placement dans la phrase. L'apprenant qui dit « *je vais frapper lui* » ou « *je vais le frapper lui »* a traduit littéralement en français la phrase kirundi *« ndagiye kumukubita »*. Dans cette phrase, le pronom personnel complément d'objet direct *« mu »* (qui correspond à le), s'insère dans le verbe infinitif *« kukubita »*qui signifie frapper. Par contre, le pronom personnel complément d'objet indirect « *we* » qui correspond à lui, se détache toujours du verbe et peut se placer au début ou à la fin de la phrase, avant ou après le verbe infinitif *kukubita* et la phrase garde le même sens : « *we ndagiye kumukubita », « Ndagiye kumukubitawe », « Ndagiye we kumukubita »*

On remarque également que le pronom personnel complément d'objet direct « *mu* » (« le » en français) est toujours maintenu. Les deux pronoms « mu » et « *we* »(le et lui) sont utilisés dans cette même phrase kirundi. Ce qui est inadmissible dans cette même phrase traduite en français « je vais le frapper lui ». Des fois, il y a des élèves qui réfléchissent dans la langue maternelle et qui semblent faire une certaine traduction littérale. Exemple « Comment le voyage fait fatiguer » (Ingene urugendo ruruhisha) pour dire « comment le voyage est fatigant ». Une traduction n'est jamais exacte et un mot d'une langue ne recouvre jamais exactement le même champ sémantique, le même sens que le mot d'une autre langue que l'on utilise pour exprimer la même idée. Ainsi, là où le mot français distingue « hier » et « demain », le kirundi n'a qu'un mot « *ejo* ».

Il faut s'attendre à des phrases comme « est-il venu demain ? » pour dire, est-il venu hier ? De même là où le français distingue « cassure », « foulure », « luxation », ou « entorse », le kirundi n'utilise qu'une expression *« kuvunika »*. On peut également entendre une phrase comme « sa jambe est cassée » pour dire qu'il s'est foulé le pied.

De même, le kirundi ne faisant pas la différence entre « très » et « trop », et utilisant le même terme « cane », on rencontre souvent le second à la place du premier. Mêmement pour les termes utilisés pour nommer des différents mets pour lesquels le kirundi n'a pas de distinction lexicale du repas du matin et celui de midi et de celui du soir. On utilise toujours la périphrase « le repas de… » « Ivyo kurya vyo… » ; d'où une certaine confusion dans les terminologies du français. Une autre confusion se retrouve dans la distinction entre le féminin et le masculin, étant donné que le kirundi n'a pas cette différenciation. Donc, les apprenants auront des difficultés de savoir s'il faut utiliser un article féminin ou un article masculin. Ils mettent donc facilement l'un à la place de l'autre (ex. **le** Tanzanie, **la** garçon).

6.3. Types d'alternances codiques couramment observés

La catégorisation des alternances codiques dans cette enquête se fonde avant tout sur la langue de base de ces dernières. Ainsi, il a été distingué les alternances codiques dont la langue de base est le français et les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base. Dans toutes les écoles qui ont été visitées, deux types d'alternances codiques ayant le français comme langue de base, à savoir les alternances intraphrastiques et interphrastiques, sont courants :

- ✓ Qui peut nous expliquer *ko ari* complément circonstanciel ? (qui peut nous expliquer *en quoi il s'agit d*'un complément circonstanciel ?) : ***alternance intraphrastique***.
- ✓ C'est un complément circonstanciel *kuko ni ko twabibonye* (c'est un complément circonstanciel parce qu'on l'a appris ainsi) : ***alternance interphrastique***.
- ✓ « Démuni » *ni ukuvuga* qu'il a besoin d'aide, il n'a pas de cahiers, des stylos. (« être » démuni veut dire qu'il a besoin d'aide, qu'il n'a ni cahiers, ni stylos) : ***alternance intraphrastique***.
- ✓ Les doubleurs, *ntaco mubiziko*? (les douleurs, vous n'en savez rien ?) : ***alternance interphrastique***.
- ✓ Le participe passé *ntizama ari* en « é » (le participe passé n'a pas toujours la forme « é ») : ***alternance intraphrastique***.
- ✓ Ecris ça au tableau, *genda uvyandike* (écris ça au tableau, va l'écrire) : ***alternance interphrastique***.

Les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base sont perçus pendant les pratiques de classe. Le changement de langue de base, qui implique essentiellement un passage au kirundi, est en quelque sorte une anomalie puisque la langue d'enseignement-apprentissage devrait être exclusivement le français dans la classe de 5^{e} année.

Là aussi, il s'agit plus d'un code switching kirundi-français qu'un usage monolingue kirundiphone. Les illustrations suivantes sont de nature à corroborer ce propos :

- ✓ Iyo *verbe* baguhereje *uyiramplasa* na *verbe qui se termine par* « -er » (Tu remplaces le verbe en question par un autre qui se terminer par « -er »).
- ✓ Iyo *franchir* nshaka *muyiramparase* (je veux que vous remplaciez ce verbe « franchir »).
- ✓ Nshaka *uramparase* « franchir » na « traverser » (je veux que tu remplaces « franchir » par « traverser ».
- ✓ Ni nde *yokwesuplika* umunyeshure *adatira attention* (qui peut expliquer à l'élève qui ne tire pas attention) ?
- ✓ Ni ukuvuga ko *tuzakoroda* turavye amazina ziherekeje (cela veut dire que nous les accordons en fonction des noms qui leurs sont liés).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Berthoud, A.-C. et Burger, M. (2014). « Pratiques langagières et espaces sociaux en tension : Vers une linguistique impliquée ». *Champs linguistiques*, N°1. Paris : De Boeck Supérieur, pp 7-16.

Beacco, J.-C. (2011). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet et Chardenet (Dir.), pp. 31-40.

Bertocchini, P. (2001). « Différenciation pédagogique et contextualisation ». *Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, pp. 273-282 : Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-273.htm.

Blanc M.-H.-A et Hamers, J-F. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique).* Université de Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Boyer, H. (2006). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne: pratiques, représentations, gestions*. Paris : L'Harmattan.

Boyer, H. (1991). *Eléments de sociolinguistique, langue, communication et société*. Paris : Dunod.

Calvet, L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Calvet, L.J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.

Canut, C. (dir.). (1998). *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Colloque INALCO, *Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique, quelles notions pour quelles réalités ?*, 9, novembre. Paris : INALCO-L'Harmattan.

Cazenave-Piarrot. A. (2012). *Le kiswahili au Burundi : un front pionnier linguistique.* http:/www.geographica.danslamarge.com/le-kiswahili-auburundi-un-front.html.
Chaudenson, R. (1992). *Des iles, des hommes, des langues: essais sur la créolisation linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. *Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe.

Cortier, C. (2007). Didactique du français, le socioculturel en question, Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF, Villeneuve d'Ascq.

Coste, D. (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? ». In *D'une langue à l'autre. Pratiques et représentations*. Dir. Castelloti V. Coll. Dyalang. Publications de l'université de Rouen.

Dabène, M. et Rispail, M. (2008). « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, pp. 10-13.

De Heredia, C. (1983). *Le français parlé des migrants, J'cause français, non*. Paris : La Découverte.

Ferguson, C. (1959). « Diglossia ». *Word: Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, New York: International Linguistic Association, pp 325-340.

Fishman, J-A. (1967). « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism ». In Macnamarra, J. (ed.). *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues*, 23, pp 29-38.

Francard, M. (1993). « L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique ». *Français et société*, n° 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Kaufman & Thomason, (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California: University of California Press.

Gaudin, F. et Guespin, L. (2002). *Initiation à la lexicologie française*. *De la néologie aux dictionnaires. Champs linguistiques*. Bruxelles : Mardaga.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots* ». Paris : CLE international.

Grosjean, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». *Tranel*, 19, Université de Neuchâtel-Suisse, pp 13-41.

Mazunya, M. et Habonimana, A. (2010). « Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi ». Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays (OIF/AUF).

Messaoud, L. (2003). *Études sociolinguistiques*. Rabat : Okad.

Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Heller, M. (1982). « Negotiations of language choice in Montreal ». In John Gumperz, *Language and Social Indentity*. Cambridge: Cambridge University Press: 108-118.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of Multilingualism. Perspectives of changes in Psycholinguistics.* Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Li, W. (2000). *The bilingual reader*. London: Routledge.

Matthey et De Pietro. (1997): « La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ? ». In Boyer, Henri (éd.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* Paris : L'Harmattan, 133-190, pp. 150-151.

Ndimurukundo-Kururu, B. (2004). « Problématique de la législation linguistique au Burundi ». *Rapport du Colloque 'Diversité culturelle et développement durable. Leçons et perspectives'*, Ouagadougou, Burkina Faso, Tome I, pp 37-41.

Noyau, C. (2018). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique ». *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Éditions des Archives Contemporaines.

Ntahonkiriye, M. (1999). « Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 27, n° 1, pp 89-106.

Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». S*ciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, 1998, pp. 487-514 : Disponible sur : http://id.erudit.org/iderudit/031969ar .

Poplack, S. (1980). « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching ». *Linguistics*, 18, pp 581-618.

République du Burundi. (2014). Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, Bujumbura.

République du Burundi. (2018). *Plan transitoire de l'éducation au Burundi*, Bujumbura.

Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Advances in Sociolinguistics.

Rispail, M. (2012). « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations ». *Socle*, n° 1, pp. 63-81.

Rispail, M. (2006). Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues, *Revue La lettre de la DFLM*, n° 38, pp. 5-12.

Rousseau, L-J. (2005). « Elaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques ». Cahiers du Rifal. Consulté en ligne le 25/07/2020 sur le site http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/crf-26-06.pdf

Sol, M.-D. (2010). « Le camfranglais en milieu estudiantin au Cameroun ». *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*. Paris : L'Harmattan.

Tabouret-Keller, A. (2006). « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre 'haute' et 'basse': ses sources et ses effets ». *Langage et société*, n° 118, pp 109-128.

Valenzuela, O. (2010). « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». *Synergies Chili* n° 6, pp. 71-86 : Disponible sur : http://ressources-cla.univ-

Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.