



**HAL**  
open science

# Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola

Mona Mpanzu

► **To cite this version:**

Mona Mpanzu. Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2015. Français. NNT : 2015BESA1011 . tel-01279235

**HAL Id: tel-01279235**

**<https://theses.hal.science/tel-01279235>**

Submitted on 25 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE**  
**ECOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES»**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

**SCIENCES DU LANGAGE**

**PLURILINGUISME, CONTACT DES LANGUES ET EXPRESSION  
FRANCOPHONE EN ANGOLA**

Présentée et soutenue publiquement par

**Mona MPANZU**

Le 29 juin 2015

Sous la direction de M. le Professeur Serge BORG

Membres du jury :

- M. Jean-Pierre Cuq,  
Professeur, université de Nice Sophia Antipolis
- Mme Fatima Davin-Chnan,  
Maître de Conférences - HDR, Aix-Marseille université
- M. Mohamed Embarki,  
Professeur, université de Franche-Comté
- M. Serge Borg,  
Maître de conférences - HDR, université de Franche-Comté, directeur de  
recherche



**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE**  
**ECOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES»**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

**SCIENCES DU LANGAGE**

**PLURILINGUISME, CONTACT DES LANGUES ET EXPRESSION  
FRANCOPHONE EN ANGOLA**

Présentée et soutenue publiquement par

**Mona MPANZU**

Le 29 juin 2015

Sous la direction de M. le Professeur Serge BORG

Membres du jury :

- M. Jean-Pierre Cuq,

Professeur, université de Nice Sophia Antipolis

- Mme Fatima Davin-Chnan,

Maître de Conférences - HDR, Aix-Marseille université

- M. Mohamed Embarki,

Professeur, université de Franche-Comté

- M. Serge Borg,

Maître de conférences - HDR, université de Franche-Comté, directeur de  
recherche

*Toutes les lettres ne sauraient trouver les mots qu'il faut...*

*Tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour,*

*Le respect, la reconnaissance...*

*Aussi, c'est tout simplement que*

*Je dédie cette thèse à ma très chère épouse, Muzinga Sandra SALUA car elle est fière de me voir accrocher un nouveau grade académique.*

## REMERCIEMENTS

*Je tiens tout d'abord à remercier le directeur de cette recherche, M. Serge BORG, pour m'avoir fait confiance malgré les connaissances plutôt légères que j'avais au début sur la dynamique des langues en contact, puis pour m'avoir guidé, encouragé, conseillé, fait beaucoup voyager pendant presque trois ans tout en me laissant une grande liberté et en me faisant l'honneur de me déléguer plusieurs responsabilités dont j'espère avoir été à la hauteur.*

*Mes remerciements vont également à mes collègues enseignants de FLE à l'ISCED de Uíge (Kabutako Lendula Celestino, Mukumbi Bakua, Tuyangalele Kimaku et autres), pour la gentillesse et la patience qu'ils ont manifestées à mon égard durant cette recherche, pour tous les conseils et leurs heures des cours qu'ils ont bien voulu me céder, pour l'hospitalité dont ils ont fait preuve envers moi lors de mes observations de classes, et aussi pour m'avoir fait l'honneur de répondre aux questionnaires d'enquêtes. Je ne sais comment exprimer ma gratitude à ces enseignants autrement qu'en leur promettant d'agir comme eux avec des étudiants dans ma situation, si un jour l'occasion m'en est donnée.*

*Je remercie mon collègue doctorant de l'université de Franche-Comté, John Iliya KIM, pour avoir coopéré avec moi, et pour les conseils stimulants que j'ai eu l'honneur de recevoir de sa part.*

*Je remercie tous ceux sans qui cette thèse ne serait pas ce qu'elle est : aussi bien par les discussions que j'ai eu la chance d'avoir avec eux, leurs suggestions ou contributions. Je pense ici en particulier à mes enseignants de l'ISCED de Luanda, M. Bukusu Ndongala HACHIM, Tuyangalele KIMAKU, Adolfo ZOLANA et Esperança PETERSON qui m'ont largement rendu grâce à leur profonde érudition en sciences de l'éducation et du langage. Ils ont également contribué par leurs nombreuses remarques et suggestions à améliorer mon profil de linguistique et enseignant de français ; je leur en suis très reconnaissant.*

*Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les contributeurs familiaux qui m'ont accompagné durant mon parcours universitaire et surtout la rédaction de cette thèse, ils ont enduré mes absences constantes pour les recherches. Un grand merci à mon épouse Muzinga Sandra SALUA et à mes enfants João Raimundo MPANZU (Raimundinho) et Paracleto Baptista MPANZU ainsi qu'à mes parents João Raimundo MPANZU et Juliana NDONGI qui m'ont donné l'envie et la détermination pour les études.*

## RESUME

La complexité de la configuration linguistique des plusieurs pays africains mérite un regard neuf sur les phénomènes des langues en contact et de plurilinguisme dans la mesure où elles instaurent de nouvelles dynamiques qu'il convient de prendre en compte, de décrire et d'étudier. En effet, notre recherche axée sur la sociolinguistique et la didactique des langues tente de décrire et d'expliquer un dynamisme linguistique révélateur d'une dynamique identitaire en Angola. Les processus communicatifs que cette étude envisage de mettre en évidence se caractérisent par un éventail de transgressions qu'on tentera d'aborder moins comme des formes déviantes, des écarts à une norme donnée, que comme une (ré)-appropriation des langues en contact dans le champ communicationnel et comme l'affirmation d'une identité plurielle imprimée par les représentations des langues et des positionnements épilinguistiques des locuteurs angolais. L'objectif ici est de déceler les attitudes des locuteurs, leur sens de créativité linguistique et finalement décrire le français pratiqué en Angola, qui suite aux phénomènes de migrations forcées par les guerres civiles et des répressions coloniales, abrite un grand nombre de locuteurs francophones et plurilingues en son sein.

**MOTS-CLES :** *plurilinguisme, bilinguisme, langue, langage, communauté linguistique, didactique des langues, politique linguistique, aménagement et planification linguistiques, FLE, sociolinguistique, linguistique.*

## SUMMARY

The complexity of the language configuration of several African countries deserves a fresh look at the phenomena of language contact and multilingualism because they introduce new dynamics suitable to be taken into account, to describe and study. Indeed, our research focuses on sociolinguistics and language teaching and it attempts to describe and explain a linguistic dynamism revealing a new form of identity in Angola. Communicative process that this study intends to highlight is characterized by a range of transgressions that we shall attempt to broach not really as distorted forms or disparity of a given standard language. We view them as a (re) -appropriation of languages in contact into the communicative field and as an affirmation of a plural identity revealed by the representations of languages and subconscious positions of Angolan speakers. The objective here is to identify the attitudes of the speakers, their sense of linguistic creativity and finally describe the variety of French language practiced in Angola, country with a large number of French speakers and multilingual therein due to the unprecedented migrations forced by civil wars and colonial repressions.

**TAGS:** *multilingualism, bilingualism, language, linguistic community, language teaching, language political, language planning, FFL, sociolinguistics, linguistics*

## LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

<b>ADJ</b> : Adjectif	<b>L1</b> : Langue première, Langue maternelle
<b>ADN</b> : Acide désoxyribonucléique	<b>L2</b> : Langue Seconde
<b>AFDL</b> : Alliance de Forces Démocratiques pour la Libération (Congo)	<b>L3</b> : Langue trois
<b>AN</b> : Austronésienne	<b>L4</b> : langue quatre
<b>ANGOP</b> : Angola Press	<b>LBH</b> : Language Bioprogram Hypothesis
<b>ARG</b> : Argot	<b>LE</b> : Langue Etrangère
<b>CD</b> : Compact Disc	<b>LM</b> : Langue Maternelle
<b>CECR</b> : Cadre Européen Commun de Référence	<b>LV1</b> : Langue Vivante 1
<b>CELCO</b> : Centre pour l'Etude des Langues Congolaises	<b>LV2</b> : Langue Vivante 2
<b>CLES</b> : Certificat de Compétition en Langues de l'Enseignement Supérieur	<b>LV3</b> : Langue Vivante 3
<b>CLG</b> : Cours de Linguistique Générale	<b>MP</b> : Malayo-Polynésiennes
<b>COD</b> : Complément d'Objet Direct	<b>MPLA</b> : Movimento Popular de Libertação de Angola
<b>COI</b> : Complément d'Objet Indirect	<b>MPR</b> : Mouvement Populaire pour la Révolution
<b>COM. ENCYCL</b> : Commentaire Encyclopédique	<b>Nf</b> : Nom Féminin
<b>CPLP</b> : Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	<b>Nm</b> : Nom Masculin
<b>DALF</b> : Diplôme Approfondi de Langue Française	<b>ONU</b> : Organisation des Nations Unis
<b>DELFB</b> : Diplôme d'Etude en Langue Française	<b>PALOP</b> : País Africano de Língua Oficial Portuguesa
<b>DVD</b> : Digital Versatile Disc	<b>RNA</b> : Rádio Nacional de Angola
<b>EAO</b> : Enseignement Assisté par l'Ordinateur	<b>SN</b> : Syntagme nominal
<b>FLE</b> : Français Langue Étrangère	<b>STAN</b> : Sino-tibétain- Austronésienne
<b>FLES</b> : Français Langue Étrangère et Seconde	<b>SYN</b> : Synonyme
<b>FNLA</b> : Frente Nacional de Libertação de Angola	<b>TPA</b> : Televisão Pública de Angola
<b>FPA</b> : Français Populaire Africain	<b>TV</b> : Télévision
<b>ISCED</b> : Instituto Superior de Ciências da Educação	<b>UNITA</b> : União Nacional para Independência Total de Angola
	<b>UPA</b> : União de Povos de Angola
	<b>UPNA</b> : União das Populações do Norte de Angola
	<b>URSS</b> : Union des républiques socialistes soviétiques
	<b>US</b> : United State
	<b>VS</b> : Versus



## TABLE DES MATIERES

RESUME.....	iii
SUMMARY.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS .....	iv
INDEX DES TABLEAUX .....	xiii
INDEX DES FIGURES.....	xv
INDEX DES REPRESENTATIONS GRAPHIQUES .....	xv
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE.....	14
CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	14
CHAPITRE I .....	15
CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE .....	15
Introduction.....	15
I.1. L'ANGOLA : DONNEES HISTORIQUES .....	15
I.1.1. Peuples et leurs origines : sociétés précoloniales.....	16
I.1.2. L'arrivée des européens (1482).....	19
I.1.3. La colonisation portugaise .....	20
I.1.4. La province d'outre-mer.....	22
I.1.5.L'indépendance : 11 novembre 1975 .....	23
I.2. LE PLURILINGUISME EN ANGOLA .....	25
I.2.1. L'Angola : Situation Géopolitique.....	25
I.2.2. Données démolinguistiques.....	26
I.2.2.1. Les ethnies.....	27
I.2.2.2. Problématique des Bakongo revenus du Congo-Kinshasa ( <i>regressados</i> ) .....	30
I.2.2.3. Les langues africaines existant en Angola .....	31
I.2.2.4. Les langues étrangères en Angola.....	32
I.3. LES LANGUES PRINCIPALES.....	33
I.3.1. Le portugais : langue officielle .....	33
I.3.2. Les langues nationales.....	35
I.3.3. Les grandes familles des langues en Angola.....	37
I.3.3.1. Les langues nigéro-congolaises.....	37
I.3.3.2. Les langues khoïsanés.....	42

I.4. PARTICULARITES DES LANGUES BANTOUES ANGOLAISES.....	44
I.4.1. Aperçu des éléments linguistiques.....	44
I.4.1.1. Phonétique.....	44
I.4.1.2. Écritures.....	50
I.4.1.3. Grammaire.....	50
I.4.1.4. Vocabulaire.....	52
I.4.2. Les langues non angolaises.....	53
I.4.2.1. Bref aperçu historique de lingala.....	54
I.5. VARIETES DU FRANÇAIS EN AFRIQUE ET EN ANGOLA.....	56
I.5.1. Rapport entre le français et les langues africaines.....	56
I.5.1.1. La situation des langues en Afrique.....	56
I.5.1.2. Pluralité des langues maternelles.....	58
I.5.1.3. L'usage des langues en Afrique : vie sociale, économique et politique..	60
I.5.1.4. La langue comme fondement de l'identité d'un peuple.....	61
I.5.2. L'impact du contact entre le français et les langues africaines : particularismes lexicaux et variétés de français.....	64
I.5.2.1. Etudes des quelques cas.....	68
I.5.2.2. Réactions sur la cohabitation du FPA avec le français officiel.....	72
I.6. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET LES LANGUES ANGOLAISES.....	75
I.6.1. L'Angola et sa politique linguistique.....	76
I.6.1.1. La langue de l'État.....	76
I.6.1.2. La Constitution de 2010.....	77
I.6.1.3. Les lois et la langue.....	81
I.6.1.4. L'éducation.....	82
I.6.1.5. Les médias.....	85
I.6.1.6. L'accord orthographique de 1990.....	86
I.6.1.7. Place et promotion des langues nationales angolaises.....	88
I.7. PANORAMA DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE EN ANGOLA.....	89
I.7.1. la glottophagie et ses enjeux.....	89
I.7.2. Les objectifs coloniaux à travers de la glottophagie.....	91
I.7.3. Statut et fonctions des langues après l'indépendance.....	93
I.7.4. Le portugais et le multilinguisme : implications du statut du portugais et des langues africaines indigènes dans les politiques linguistiques en Afrique postcoloniale.....	98
DEUXIEME PARTIE.....	105

FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE.....	105
CHAPITRE II.....	106
LE CONTACT DES LANGUES ET SES INCIDENCES .....	106
Introduction.....	106
II.1. CONTACT DES LANGUES : QUELQUES REPERES THEORIQUES .....	111
II.2. LA LANGUE COMME FAIT SOCIAL ET SEMIOLOGIQUE : F. SAUSSURE ...	115
II.2.1. Théorie et système.....	118
II.2.2. Développement, changement et croissance des langues .....	119
II.3. BILINGUISME, DIGLOSSIE ET DIALECTE.....	121
II.3.1. Le bilinguisme et diglossie : évolutions définitives .....	123
II.3.2. Typologie du bilinguisme.....	130
II.3.2.1. Bilinguisme individuel, social ou étatique.....	131
II.3.2.2. Que conclure sur le bilinguisme ?.....	135
II.4. NOTIONS D'INTERFERENCE ET TRANSFERT LINGUISTIQUES .....	136
II.4.1. Interférence, de quoi s'agit-il ? .....	137
II.4.1.1. Le transfert et les interférences.....	143
II.4.2. Typologie des interférences.....	144
II.4.2.1. Interférence morphosyntaxique.....	146
II.4.2.2. Interférence lexico-sémantique.....	146
II.4.2.3. Interférences phonético-phonologique .....	147
II.4.2.4. Interférence socioculturelle.....	148
II.4.3. Le passage d'une langue à une autre : quel processus ? .....	150
II.4.4. Trois phénomènes issus de l'interférence linguistique.....	152
II.4.4.1. Le Substrat.....	152
II.4.4.2. Le Superstrat.....	153
II.4.4.3. L'Adstrat.....	153
II.5. CONTACT DES LANGUES AU NIVEAU SOCIETAL : CREOLISATION ET PIDGINISATION DES LANGUES.....	154
II.5.1. La créolisation.....	155
II.5.1.1. Approches définitionnelles .....	155
II.5.1.1.1. Définitions historiques .....	155
II.5.1.1.2. Définition linguistique .....	158
II.5.1.2. Conditions indispensables à la créolisation.....	160
II.5.1.3. Les processus linguistiques de créolisation .....	163

II.5.1.3.1. Le principal vient de la langue-source .....	166
II.5.1.3.2. L'essentiel vient du substrat.....	167
II.5.1.3.3. Beaucoup vient de la grammaire interne .....	170
II.5.1.3.4. Conclusion sur la créolisation .....	173
II.5.2. LA PIDGINISATION.....	174
II.5.2.1. Qu'est-ce qu'un pidgin ?.....	174
II.5.2.1. Le caractère limité d'un pidgin .....	175
CHAPITRE III.....	176
PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE DES LANGUES.....	176
Introduction.....	176
III.1. PLURILINGUISME, INCERTITUDES CONCEPTUELLES.....	176
III.1.1. LE NOMBRE DE LANGUES .....	177
III.1.2. PLURILINGUISME : CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	180
III.2. PROBLEMES DU MONOLINGUISME .....	184
III.2.1. Le cas des anglophones.....	184
III.2.2. Le monolinguisme détruit la pensée .....	184
III.2.3. Monolinguisme et Plurilinguisme : contraste.....	186
III.4. APERÇU DU CONCEPT DE COMPETENCE PLURILINGUE.....	190
III.4.1. Une nécessité sociale accrue du plurilinguisme .....	191
III.4.2. Compétence et connaissance.....	193
III.4.3. Compétence plurilingue .....	194
III.4.4. La dimension dynamique de la compétence plurilingue .....	196
III.5. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME.....	197
III.5.1. Plurilinguisme fonctionnel et didactique du plurilinguisme .....	198
III.5.1.1. Plurilinguisme fonctionnel.....	198
III.5.1.2. La didactique du plurilinguisme.....	199
III.5.2. Cohérence didactique horizontale.....	200
III.5.3. Cohérence verticale.....	202
III.6. NOTION D'ATTITUDES ET REPRESENTATIONS EN SOCIOLINGUISTIQUE .....	203
III.6.1. Attitudes, motivation et appropriation des langues.....	205
III.6.2. Attitudes et représentations.....	207
III.6.2.1. Les stéréotypes .....	208
III.6.2.2. Les représentations.....	208

III.6.3. Attitudes et politiques linguistiques.....	209
III.6.4. Les représentations linguistiques des langues.....	210
III.6.4.1. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme.....	211
Quelle conclusion sur le plurilinguisme ?.....	212
CHAPITRE IV.....	215
POLITIQUES LINGUISTIQUES ET MODALITES D'AMENAGEMENT DES LANGUES.....	215
Introduction.....	215
IV.1. POLITIQUES LINGUISTIQUES : APPROCHES CONCEPTUELLES ET ENJEUX.....	216
IV.1.1. Politique linguistique.....	216
IV.1.2. Aménagement linguistique.....	219
IV.1.3. Législation linguistique.....	224
IV.2. TYPOLOGIE DE POLITIQUE LINGUISTIQUE.....	226
IV.3. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EMERGENCE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE APPLIQUEE.....	227
IV.3.1. Trois paradigmes de planification linguistique.....	229
IV.3.1.1. Planification du corpus.....	229
IV.3.1.2. Planification du statut.....	230
IV.3.1.3. Planification de l'enseignement.....	230
IV.4. ASPECTS TECHNIQUES ET JURIDIQUES LIÉS AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES.....	231
IV.5. IDEOLOGIE(S) ET CHOIX DE POLITIQUE LINGUISTIQUE.....	234
IV.6. LES MODALITES D'AMENAGEMENT LINGUISTIQUE.....	237
IV.6.1. Connaître la situation linguistique.....	238
IV.6.2. Déterminer la situation cible.....	239
IV.6.3. Élaborer une stratégie.....	240
IV.6.4. Les ressources financières et humaines.....	241
IV.6.5. Les ressources linguistiques.....	241
IV.6.6. Le calendrier.....	242
IV.7. PLANIFICATION LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES.....	243
IV.7.1. La didactique des langues.....	243
IV.7.2. Propositions didactiques pour la mise en route d'une politique linguistique en Angola.....	245
Conclusion.....	252

TROISIEME PARTIE.....	253
LE CORPUS .....	253
CHAPITRE V .....	254
CADRE EXPERIMENTAL.....	254
Introduction.....	254
V.1. MISE EN PLACE DE L'ENQUETE .....	254
V.1.1. Objectifs du questionnaire.....	256
V.1.2. Échantillon global.....	257
V.1.3. Répartition du public échantillon par sections, cycles et par niveau de langue.....	259
V.1.4. Critères de sélection.....	260
V.1.5. Forme du questionnaire .....	262
V.2. PRESENTATION DU CORPUS.....	264
V.2.1. Résultats issus du questionnaire destiné aux étudiants .....	264
V.2.2. Résultats issus du questionnaire destine aux enseignants .....	267
V.2.3. Représentation des particularités stylistiques.....	268
V.3. ANALYSES DU CORPUS, INTERPRETATIONS ET PRECONISATIONS.....	269
V.3.1. Données recueillies des étudiants.....	269
V.3.1.1. Pratique du français par les étudiants à Uíge.....	269
V.3.1.2. Pratique du français par les enseignants.....	276
V.3.1.3. Compétence linguistique des étudiants.....	282
V.3.1.4. Types d'interférences chez les étudiants.....	287
V.3.1.5. Degré de fréquentation des espaces francophones par les étudiants..	289
V.3.1.6. Objectifs d'étude du français .....	293
V.3.2. Données recueillies des enseignants.....	294
V.3.2.1. Pratique du français par les enseignants et l'alternance codique .....	295
V.4. APERÇU DE TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES EXISTANTES À UÍGE .....	303
V.4.1. Interférences au niveau phonético-phonologique .....	304
V.4.1.1. Difficultés articulatoires des consonnes.....	307
V.4.2. Interférences au niveau morphosyntaxique.....	311
V.4.3. Interférences linguistiques au niveau lexical .....	317
V.4.4. Interférences linguistiques au niveau morphologique.....	317
V.4.5. Interférences au niveau lexico-sémantique.....	319
V.5. ÉTUDE DES PARTICULARITÉS MORPHOSYNTAXIQUES.....	320

V.5.1. Statut non spécifique des pronoms relatifs « que » et « où » .....	321
V.5.1.1. Définition d'un pronom relatif .....	321
1. Confusions attribuées au pronom relatif « que » .....	322
2. Confusions attribuées au pronom relatif «où».....	323
V.5.1.2. La valence verbale.....	324
1. Verbes passant du transitif indirect à l'intransitif .....	325
2. Verbes transitifs directs en emplois transitifs indirects.....	325
3. Verbes intransitifs en emplois transitifs.....	326
4. La catégorie pronominale.....	327
CHAPITRE VI.....	331
PEUT-ON PARLER D'UN FRANÇAIS ANGOLAIS ?.....	331
Introduction.....	331
VI.1. TRANSPARENCE ENTRE LE FRANÇAIS ET LE PORTUGAIS.....	332
VI.1.1. Le métissage entre le portugais et le français en Angola .....	336
VI.2. METISSAGE ENTRE LE FRANÇAIS, LE LINGALA ET AUTRES LANGUES BANTOUES.....	338
VI.2.1. La variation du français en Angola.....	339
1. Domaine politique .....	340
2. Domaine socio-économique.....	342
VI.2.1.2. Au plan syntaxique .....	343
1. Particularités syntaxiques non agrammaticales .....	344
2. Particularités syntaxiques agrammaticales .....	345
VI.2.1.3. Au plan phonétique.....	347
VI.3. LE FRANÇAIS ANGOLAIS, QU'EN EST-IL ? .....	348
VI.4. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES .....	352
VI.4.1. Vers une didactique du français en milieu plurilingue .....	352
VI.4.2. Vers un apprentissage du français en milieu plurilingue.....	355
VI.4.3. Propositions assignées aux autorités politiques et éducatives.....	359
CONCLUSIONS GENERALES.....	367
1. Conclusion sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte plurilingue anglais.....	367
2. Conclusion sur l'expression francophone en Angola.....	369
3. Conclusion sur la politique linguistique en Angola .....	370
BIBLIOGRAPHIE .....	375
ANNEXES .....	388

ANNEXE 1: CARTES D'ANGOLA .....	389
A – Les 18 provinces:.....	389
B - ANGOLA : FRONTIÈRES .....	390
C - ANGOLA DANS LA CARTE D'AFRIQUE .....	390
ANNEXE 2 : CARTE DES GROUPES ETHNOLINGUISTIQUES D'ANGOLA.....	391
ANNEXE 3 : CARTE LINGUISTIQUE D'AFRIQUE.....	392
ANNEXE 4 : FAMILLE LINGUISTIQUES NIGERO-CONGOLAISE.....	393
ANNEXE 5 : CARTE LINGUISTIQUE FAMILLE KHOISANE.....	394
ANNEXE 6 : CARTE DES LANGUES AUSTRONESIENNES.....	395
ANNEXE 7 : FAMILLES LINGUISTIQUES D'AFRIQUE.....	396
ANNEXE 8 : CARTE GEOLINGUISTIQUE D'ANGOLA.....	397
ANNEXES 9 : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANT .....	397
ANNEXES 10 : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ETUDIANTS.....	416
ANNEXE 11 : VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ETUDIANTS .....	433
ANNEXE 12 : PRODUCTIONS ECRITES DES ETUDIANTS .....	437
ANNEXE 13 : INTERVIEW DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS.....	447
ANNEXE 14 : CORPUS SUR PARTICULARITÉS STYLISTIQUES .....	449
INDEX DES AUTEURS.....	457
INDEX THEMATIQUE .....	459
RESUMO DA TESE EM PORTUGUÊS .....	461



## INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Ethnies bantoues en Angola .....	16
Tableau 2. Ethnies angolaises et respective population en pourcentage .....	28
Tableau 3. Familles des langues de l'Afrique subsaharienne .....	43
Tableau 4. Préfixes nominaux des langues bantoues.....	51
Tableau 5. Vocabulaire commun entre les langues bantoues .....	52
Tableau 6. Proverbes congolais (RDC) .....	71
Tableau 7. Rapport entre bilinguisme et diglossie (J. FISHMAN).....	127
Tableau 8. Les définitions du bilinguisme selon CAVALLI .....	132
Tableau 9. Exemples d'interférence produite en situation de classe en Angola ....	142
Tableau 10. Mots français mal prononcés par interférence.....	147
Tableau 11. REPARTION DES ENSEIGNANTS PAR SECTION.....	259
Tableau 12. Répartition des étudiants par cycles.....	260
Tableau 13. Pratique de la langue française - 1.....	269
Tableau 14. Pratique de la langue française - 2.....	270
Tableau 15. Pratique de la langue française - 3.....	275
Tableau 16. Pratique du français par les enseignants - 1. ....	276
Tableau 17. Pratique de la langue par les enseignants - 2 .....	280
Tableau 18. Compétence linguistique des étudiants.....	282
Tableau 19. Principes et Stratégies de lecture et de production (J. COURTILLON)284	
Tableau 20. Types de transferts chez les étudiants .....	287
Tableau 21. Fréquentation des espaces francophones par les étudiants.....	289
Tableau 22. Importance accordée à la langue française.....	291
Tableau 23. Objectifs d'étude du français.....	293
Tableau 24. Pratique de la langue française par les enseignants .....	295
Tableau 25. Types d'interférences chez les étudiants .....	300
Tableau 26. Compétence linguistique des étudiants.....	301
Tableau 27. Déformations phonétiques - 1.....	306
Tableau 28. Labialisation des sons [v] en [b] .....	307
Tableau 29. Classement des consonnes du français selon les lieux d'articulation308	
Tableau 30. Déformations phonétiques - 2.....	309
Tableau 31. La confusion entre le [y] et le [u] .....	310
Tableau 32. Problématique du passé composé .....	314
Tableau 33. Le genre et le nombre (Portugais, Français et Kikongo) .....	315

Tableau 34. Mots prononcés en français selon l'étudiant .....	318
Tableau 35. Exemple d'interférences grammaticales chez les étudiants de Uíge ..	318
Tableau 36. Interférences lexico-sémantique (français-portugais).....	320
Tableau 37. Récapitulatif des particularités stylistiques.....	329
Tableau 38. Quelques lexiques transparents entre le français et le portugais.....	332
Tableau 39. Transparence portugais/français au niveau de phrases et expressions .....	334
Tableau 40. Phrases issues du métissage entre le portugais et le français en Angola .....	337

## INDEX DES FIGURES

Figure 1. Principales langues nationales d'Angola et provinces respectives .....	32
Figure 2. Représentation graphique du Plurilinguisme dans le monde .....	187
Figure 3. Ressources pour une cohérence didactique horizontale.....	201
Figure 4. Schéma d'aménagement linguistique (Robillard).....	221
Figure 5. Trois conceptions des lois linguistiques.....	226
Figure 6. Schématisation de la politique linguistique .....	233
Figure 7. Compétences à faire acquérir par la lecture.....	285

## INDEX DES REPRESENTATIONS GRAPHIQUES

Graphique 1. Ethnies angolaises et leur respective population en pourcentage .....	28
Graphique 3. Pratique de la langue française – 1 .....	269
Graphique 4. Pratique du français .....	271
Graphique 5. Pratique de la langue française - 3.....	275
Graphique 6. Pratique du français par les enseignants - 1. ....	277
Graphique 7. Pratique de la langue par les enseignants - 2.....	281
Graphique 8. Compétence linguistique des étudiants.....	282
Graphique 9. Types de transferts chez les étudiants .....	288
Graphique 10. Fréquentation des espaces francophones par les étudiants.....	290
Graphique 11. Importance accordée à la langue française.....	292
Graphique 12. Objectifs d'étude du français.....	293
Graphique 13. Pratique de la langue française par les enseignants .....	295
Graphique 14. Types d'interférences chez les étudiants .....	300
Graphique 15. Compétence linguistique des étudiants.....	302
Graphique 16. Récapitulatif des particularités stylistiques.....	329

# **INTRODUCTION GENERALE**

## INTRODUCTION GENERALE

Cette thèse présente une recherche menée à l'Institut Supérieur des sciences de l'éducation (ISCED)<sup>1</sup> de la province d'Uíge en Angola, dans le but de décrire le français pratiqué en Angola, qui suite aux phénomènes de migrations forcées par les guerres civiles et des répressions coloniales, comporte un grand nombre de locuteurs de français en son sein. La République Démocratique du Congo (Kinshasa) et la République du Congo (Brazzaville) sont les pays principaux d'où reviennent les angolais francophones au lendemain des guerres qu'a connu ce pays. Nous sommes parti d'une étude à travers des questionnaires, un corpus de productions écrites et orales d'étudiants francophones qui se forment aux métiers d'enseignants de FLE à l'Institut Supérieur de Sciences de l'Education (ISCED) de la province Uíge. Il s'agit de voir si la situation de contacts permanents entre le français et langues angolaises peut avoir des incidences donnant une forme particulière aux pratiques locales de la langue de française.

Nous avons choisi de parler du contact des langues de l'Angola qui abrite en son sein plusieurs groupes ethniques possédant chacun un ou de groupes de parlers, une série de traditions historisantes, un éventail d'institutions et d'usages. L'Angola n'est pas une tabula rasa linguistique comme on pourrait le faire croire par « le silence étonnant » à propos de ses langues régionales<sup>2</sup> qui, du point de vue géographique, sont parlées dans certaines contrées faisant partie du plus vaste Etat angolais : d'une façon générale, elles y sont localement majoritaire. Chacune de régions renferme dans ses limites une multitude de groupes ethniques parlant chacun sa propre langue.

Il va sans dire, rappelons-le, qu'une langue régionale est, au point de vue du statut politique, différente de la langue officielle de l'État où elle est parlée, et

---

<sup>1</sup> Désormais ISCED

<sup>2</sup> Selon la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (une convention ayant un objectif essentiellement d'ordre culturel et destinée d'une part à protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen et d'autre part à favoriser l'emploi de ces langues dans la vie privée et publique) : l'adjectif « régional » concerne les langues parlées dans une partie limitée du territoire d'un État, dans laquelle elles peuvent, par ailleurs, être parlées par la majorité des citoyens

dont les locuteurs posent la question de son statut à côté de la langue officielle. Les langues régionales sont parfois reconnues et protégées par l'administration régionale ou par l'État : un grand nombre d'états à travers le monde, dont la majorité des États européens, reconnaissent des langues régionales, et leur accordent un statut, comme c'est le cas, par exemple, de la Wallonie, de l'Espagne, de l'Italie ou encore de la Suisse. Dans d'autres cas l'État n'accorde de statut officiel qu'à la langue officielle du pays : c'est le cas avec les langues régionales de France, qui peuvent être étudiées ou présentées au baccalauréat, mais ne peuvent être utilisées dans aucun service public et aucune administration, où seul le français est officiel.

Cette détermination pour la reconnaissance et la valorisation des langues angolaises est bien à l'ordre du jour au lendemain des guerres civiles, une période au cours de laquelle on assiste au sein de la classe élite angolaise, une forte conscience identitaire à l'égard des langues. Cependant, le contact de ces langues africaines avec le français et aussi le lingala (langue majoritaire du Congo-Kinshasa) appris à l'étranger lors des refuges pendant l'époque des oppressions coloniales et des guerres a donné naissance à deux phénomènes essentiels : d'une part le métissage des langues afro-angolaises et d'autre part, le métissage des langues française et portugaise avec des particularités purement africaines selon les contextes socioculturels. Nous reconnaissons, cependant, que la question des langues mixtes (ou langues métisses) pose à la linguistique générale un problème non encore définitivement résolu : l'étude diachronique des langues vivantes révèle que dans une certaine mesure elles (les langues) sont toutes mixtes, et il n'existe donc pas de langue absolument "pure" (sans aucun apport de langues étrangères). Si l'on admet ce point de vue, la notion de langue mixte n'est plus pertinente, puisqu'elle ne s'oppose pas à celle de langue non mixte<sup>3</sup>. Ce sont les parlars que l'on a appelés pidgins et

---

<sup>3</sup> Toutefois, il reste bien évident que le caractère mixte d'une langue est impliqué au moins par deux constats:

- le fait que le lexique d'une langue d'un côté, et son système phonologique et grammatical de l'autre, sont manifestement issus de langues différentes ;

- l'existence, à un moment, d'une diglossie (parler deux langues bien distinctes, de statut socioculturel différent, l'une étant ressentie comme supérieure à l'autre) dans une même communauté, mais d'une diglossie particulière, en ce sens que les deux langues ont entre elles un lien génétique, lien à la fois ressenti par les usagers et

créoles (on y reviendra plus loin) qui ont permis de mieux cerner la problématique du métissage des langues, et d'admettre l'existence de langues mixtes.

Or, si l'histoire de l'humanité retient les tentatives de revenir à l'état antérieur (allusion faite à la tour de BABEL<sup>4</sup>), un certain nombre de pratiques langagières se fondent en revanche dans l'idée même de ce pluralisme originel. Depuis la Renaissance<sup>5</sup>, les langues, comme les États, se définissent par des frontières : intérieures (grammaire et bon usage), extérieures (découpages nationaux).

Tout ceci permet donc de percevoir tant au niveau de l'individu qu'au niveau d'une communauté linguistique donnée l'impact des contacts des langues et les manifestations de la conscience plurilingue sur la structure interne de la langue. Le portrait de certaines de ces langues en contact porte souvent les marques de cette réalité.

Au regard de ces constats, nos connaissances en portugais et langues angolaises et notre passion pour la langue française nous ont poussés à nous poser la question de la similarité entre ces langues. Après une réflexion murie liée au cheminement de pensée que nous venons de dessiner, nous sommes parvenus aux questions suivantes :

---

confirmé par l'analyse linguistique (comme on le verra en temps opportun, à la phase de la naissance d'une langue mixte, qu'elle soit un pidgin ou un créole, le bilingue du groupe social dominant parle une langue maternelle ressentie comme supérieure, la langue-base, et la langue mixte qu'il considère comme une déformation de la langue-base, et donc comme inférieure; le bilingue du groupe social dominé, lui, parle un idiome vernaculaire maternel, qui est une des langues-substrats, ressenti comme inférieur car ne permettant pas l'intégration sociale, et la langue mixte, ressentie comme supérieure, bien qu'inférieure à la langue-base, car offrant une grande possibilité d'intégration sociale.

<sup>4</sup> Là où il y avait « langue une », selon l'expression biblique, surgissent une multiplicité d'idiomes et une dispersion linguistique qui est avant tout diversification, retournant la malédiction en bénédiction et ouvrant les espaces du dialogue.

<sup>5</sup>La **Renaissance** fut un mouvement qui s'inscrivit dans la période des temps modernes et qui eut comme origine la Renaissance italienne. En effet la Renaissance naquit à Florence grâce aux artistes qui pouvaient y exprimer librement leur art : une Pré-Renaissance se produisit dans plusieurs villes d'Italie dès les XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles (Duecento et Trecento), se propagea au XV<sup>e</sup> siècle dans la plus grande partie de l'Italie, en Espagne, dans certaines enclaves d'Europe du Nord et d'Allemagne, sous la forme de ce que l'on appelle la première Renaissance (Quattrocento), puis gagna l'ensemble de l'Europe au XVI<sup>e</sup> siècle (Cinquecento).

[<http://fr.wikipedia.org/wiki/Renaissance>]- Consulté le 20.11.2013

- Dans quelles mesures le recours à la langue portugaise et à une seconde langue angolaise est-il bénéfique dans la compréhension et la production des énoncés en français pour un public plurilingue angolais?
- Comment peut-on envisager le contact entre les langues dans une perspective sociolinguistique et didactique fondée sur un modèle d'apprentissage attribuant un rôle décisif aux facteurs d'environnement d'apprentissage ?
- Quel est l'état actuel du français tel qu'il se parle en Angola ? Peut-on parler du français angolais, du français de l'Angola ou du français en Angola ?

C'est bien autour de ces particularités que nous voulons orienter notre réflexion dans le souci d'en déceler les procédés et finalement étaler des implications linguistiques du français parlé en Angola.

Ce travail ne prétend pas apporter des réponses exhaustives ni définitives à la problématique du contact des langues bantoues et des langues européennes. Il se veut un modeste jalon dans la réflexion engagée par les chercheurs issus d'horizons divers et qui tentent d'ouvrir des pistes dans des contextes particuliers d'enseignement/apprentissage du français bonifié par des situations politico-linguistiques et sociolinguistiques du public apprenant. L'ouverture croissante au monde multiplie les occasions et les formes du contact des langues : les politiques linguistiques et l'enseignement des langues doivent en tenir compte pour s'adapter à ce nouveau contexte et avoir la place qui leur revient au sein de cette planète formellement plurilingue.

Les questions posées ci-haut ne restent pas sans réponses. En prémisses nécessaires à cette approche des questions, nous avançons ce qui suit :

Le fait que les langues ethniques (majoritairement bantoues) soient pratiquées dans les milieux ruraux et dans certaines parties des milieux urbains, immerge l'Angola dans un contexte plurilingue qui ferait évoluer le français. Selon que le mode d'introduction du français relève de l'importation ou de la superposition, sa nature semble changer.



Partant du principe que la scolarisation tend à apporter la compétence dans une langue, et puisqu'au sein de l'Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation de Uíge qui se trouve dans une province 'quasi-francophone', la langue d'enseignement (le portugais) n'est pas la langue maternelle ni la langue préférée de la plupart des étudiants. La biographie langagière reposant sur la capacité du locuteur ou de l'apprenant d'une langue à conscientiser les éléments constitutifs de son expérience dans le domaine linguistique permettrait en milieu plurilingue comme la province de Uíge de mettre en lumière la nature des choix linguistiques à opérer conduisant à la restructuration d'une ou des langues.

La nature du français parlé à Uíge, chargé d'éléments linguistiques issus du croisement de quatre (4) langues dont deux de la famille bantoue (Kikongo et Lingala) et deux autres de la famille indo-européenne (Portugais et Français) nous fait croire à la formation d'une variété autonome du français, du moins dans la classe élite de la province. Si on s'inscrit dans la conception selon laquelle le lexique est l'élément de la langue à la fois le plus intégré et le plus migrateur, la présence de ces différences lexicales et aussi syntaxiques solidement intégrées dans le milieu académique caractérisé par la résistance à toute différenciation, semble annoncer l'avènement d'un 'français universitaire' dans la province d'Uíge et dans toutes les provinces partageant les frontières avec les pays francophones.

Les degrés de parenté entre les deux langues romanes (le français et le portugais) laissent entrevoir la possibilité d'être exploitables à deux niveaux. Les correspondances phonémiques ainsi que les particularités phonétiques du français peuvent faire l'objet d'un cours de phonétique en classe de FLE au profit de ces étudiants qui viennent majoritairement de la R. D. Congo.

Il s'agit bien de la théorie de l'intercompréhension qui, par sa nature, s'appuie sur un fondement psychologique très solide : l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité d'exploiter les connaissances acquises antérieurement.

L'idée selon laquelle l'homme est doué de facultés linguistiques naturelles est aujourd'hui largement acceptée en psychologie : elle remonte aux théories fondatrices de Ferdinand de Saussure relatives à l'acquisition du langage. Saussure a établi la distinction entre langue et parole, aujourd'hui communément admise, mais aussi le principe anthropologique général qui est à la base de ces deux phénomènes : la faculté de langage. La faculté de langage est la capacité de coder et de décoder des messages dans des systèmes de signes.<sup>6</sup> Elle permet à l'être humain d'exprimer des idées, des sentiments et des intentions au moyen d'une langue, mais aussi de comprendre les messages, formulés dans cette langue, qui véhiculent des idées, des sentiments et des intentions.

Nous postulons finalement que la situation d'apprentissage du français pour des apprenants des langues romanes pourrait prendre en compte cette biographie cognitive de chacun et de dissocier l'utilisation des compétences de réception écrite et orale dans le temps.

Les enjeux de cette recherche exigent la prise en compte des sous-systèmes des langues concernées. La perspective adoptée s'inscrira essentiellement dans le prolongement des travaux comparatistes de la linguistique contrastive mais la nature même du sujet et le choix du terrain d'enquête font que cette étude se situe au confluent de plusieurs disciplines. En effet, l'analyse contrastive aura ici pour sous-jacent la théorie du transfert usitée dans les études à visée didactique des situations d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et centrée principalement sur les effets que peut avoir la langue précédemment apprise par l'apprenant sur un tel apprentissage.

Ainsi, au-delà des propositions théoriques qu'il soumet et relevant du projet scientifique de contribuer à élaborer le front conceptuel d'une sociolinguistique du plurilinguisme, le présent texte se voudra être d'abord une incitation à la réflexion sur le croisement des langues bantoues et européennes et leurs implications dans la didactique des langues étrangères.

---

<sup>6</sup> F. Saussure (1916) : CLG, p. 16

Quant au public, nous avons travaillé avec les étudiants en filière de métier d'enseignants du français langue étrangère (FLE) et les enseignants du département de Lettres modernes, tous de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de la province de Uíge (ISCED - Uíge) en Angola.

Ce public est composé d'abord des étudiants qui, en grande majorité, sont des francophones<sup>7</sup> ayant fait des études secondaires au Congo au moment où l'Angola était encore en guerre. Une fois retournés au pays, ces étudiants angolais 'importent' la langue française et le lingala et ils oublient parfois leurs langues maternelles (Kikongo). Pour les plus jeunes, le lingala est leur langue maternelle et le français, leur langue seconde dans la mesure où ils sont nés au Congo où leurs parents étaient en refuge pendant la guerre. Ils sont censés faire des études universitaires en portugais (langue officielle et de scolarité en Angola) qu'ils apprennent désormais comme langue étrangère malgré leur nationalité.

Notre travail s'intéresse aussi à une catégorie de locuteurs, que sont les enseignants de français du dit institut supérieur (ISCED de Uíge), tous autochtones, exerçant leurs fonctions dans notre milieu d'enquête. Ces derniers nous ont aidés à jauger le niveau de compétence linguistique de leurs apprenants tant à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, notre étude prend le soin de varier les sexes des enquêtés (masculin / féminin). En bref, le choix est beaucoup plus porté sur le caractère stylistique des productions écrites des bantouphones (locuteurs de kikongo et/ou lingala), car il nous incombe la tâche non pas de relever les écueils, mais de s'attarder sur les faits stylistiques propres à ces locuteurs.

Par ailleurs, outre le portugais (langue officielle et maternelle de la plupart de la population dans les grandes villes du pays), six autres langues bantoues ont le statut de langue nationale : Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Chokwe, Nganguela et Kwanyama. Au total, près d'une quarantaine de langues bantoues sont

---

<sup>7</sup> Par **francophones**, nous désignons des locuteurs ayant le français comme langue courante sans toutefois tenir compte de leur niveau de maîtrise de cette langue. Il est vrai que ces francophones angolais revenus de la République Démocratique de Congo, n'ont pas tous atteint un niveau considérablement élevé en français car, c'est le lingala qu'ils pratiquent plus et le français n'était que langue de scolarité. Le niveau d'études étant variés, les compétences formelles en français sont tout de même variées. C'est à juste titre qu'ils seront considérés apprenants de français à l'ISCED de Uíge.

parlées comme langue maternelle ou seconde langue par les Angolais. Le lingala est aussi présent depuis les années 1970 avec un nombre très important des locuteurs Angolais de l'ethnie bakongo qui ont fui du Nord-Ouest de l'Angola à la suite de la répression coloniale, réponse à l'insurrection anticoloniale de l'UPNA<sup>8</sup>, en 1961, et qui se sont installés en République démocratique du Congo (ancien Zaïre). Surtout dans la région de Kinshasa, ces Angolais ont très souvent abandonné leur langue d'origine, le kikongo, pour passer au lingala, et en retournant en Angola, comme nous l'avons déjà signalé, ils ont "importé" cette langue qu'ils utilisent aisément comme leur langue véhiculaire même au sein des établissements scolaires. Il y a déjà une génération d'enfants, et de jeunes de plus de 25 ans d'âge, qui sont nés lingalophones en Angola sans avoir jamais été au Congo. Ces enfants deviennent rapidement francophones suite aux parents revenus du Congo.

Ce cadre de travail nous a permis d'engager une réelle réflexion dans la mesure où l'Angola est un pays du sud-ouest de l'Afrique, limitrophe de la République démocratique du Congo, la République du Congo, la Namibie et la Zambie et que les frontières actuelles résultent de la colonisation européenne. Il s'agit d'un contexte où les identités sociales ethniques se maintiennent, mais un sentiment national s'est développé dans les dernières décennies influençant même les attitudes langagières.

Le cadre réducteur de la phrase ne pouvant à lui seul rendre compte de l'ensemble des restructurations à observer, la méthode d'analyse sera élargie grâce aux outils de la grammaire textuelle. En effet, La grammaire textuelle constitue une approche de la langue qui se développe depuis plusieurs années et qui se propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, jusqu'ici mal ou insuffisamment traités dans le cadre de la phrase : il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques. Souvent, en effet, on ne peut expliquer la présence et la valeur d'un élément linguistique qu'en étudiant

---

<sup>8</sup> L'Acronyme **UPNA** (*União das Populações do Norte de Angola*) fut l'ancienne appellation du mouvement militaire angolais fondé en 1956 par Holden Roberto et transformé en parti politique depuis 1992 sous le nom de FNLA (*Frente Nacional de Libertação de Angola*)

les relations qu'il établit avec d'autres éléments figurant dans les phrases qui précèdent ou qui suivent.

Outre sa capacité d'explication, cette démarche présente un grand intérêt didactique. En liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite, par là même, la liaison avec les deux autres activités de la classe que sont la compréhension et la production des textes. En même temps, elle s'accompagne du souci de faire découvrir les phénomènes au lieu d'imposer magistralement des notions grammaticales.

La particularité de la plupart des enquêtés était cependant de pratiquer au moins deux, voire trois, des langues locales, langues acquises généralement bien avant le français. La complexité du cadre humain impose comme préalable une présentation sociolinguistique du contexte angolais mettant en avant les rapports de force entre les différentes langues et la gestion effective du plurilinguisme, paramètres sans lesquels on ne saura comprendre les restructurations apportées aux pratiques locales du français.

Cela dit, la méthode que nous décidons d'adopter pour tenter de répondre à nos interrogations est celle de l'élaboration d'une activité de production écrite du français, des entretiens courts avec les locuteurs bantouphones et d'un questionnaire visant à observer les stratégies d'écoute, de compréhension des informateurs et des productions. Cette méthode expérimentale constitue l'une des principales méthodes mobilisées dans le contexte de découverte à côté de l'observation et de la modélisation ; nous avons donc envisagé des séquences de cours expérimentaux avec comme activités cibles, la compréhension et productions des énoncés en langue française en vue de tester par des expériences répétées la validité de nos hypothèses pour enfin obtenir des données quantitatives, voire chiffrées. Le recueil de données s'est réalisé sous forme de questionnaires, entretiens et l'analyse des productions écrites.

Tout au long de notre étude, nous avons cherché à observer l'impact de la possession de la langue source bantoue (kikongo ou lingala) ou de la seconde langue romane (portugais) dans le processus de compréhension et de production

du français, en observant les degrés de parenté existant entre ces quatre langues.

À ce titre, notre étude a pour idéal de répertorier ces différents faits de style dans les copies des apprenants, afin de les analyser. C'est en fait le résultat de cette sélection qui constituera le support d'analyse de l'expression des bantouphones (kikongo et/ou lingala). Ceci se justifie par le fait que parler une langue n'est pas nécessairement dans l'intention phénomène d'interférence, c'est plutôt *un désir obscur du mieux dire*. Autrement dit, nos apprenants ne transforment jamais un outil dans l'intention de le détruire mais de se faire mieux comprendre.

En réalité, il s'agit d'attirer l'attention des enseignants de français sur l'existence de certains traits socioculturels dans l'expression écrite des apprenants dominés par l'emploi abusif de leur L1. Par contrecoup, l'idéal serait de mettre un accent particulier non pas sur la norme du français, mais plutôt sur la norme endogène. Aussi, faudrait-il rechercher des méthodes de renforcement de l'enseignement de l'expression écrite, surtout au cycle de licence. Non seulement dans le but de valoriser leur culture, mais aussi d'amener ceux-ci à acquérir efficacement les compétences à l'écrit ou à l'oral de la LE.

Malgré la transparence des beaucoup de lexiques et les ressemblances phonétiques de la langue française avec la langue portugaise soulignées dans la partie de notre problématique, l'analyse des données fera ressortir les particularités de langue française pratiquée à Uíge et en Angola.

Le choix de ce domaine de recherche est avant tout motivé par une expérience personnelle. Au cours de ma formation universitaire, je me suis intéressé au phénomène de contacts entre les langues romanes car lors de mon retour en Angola au lendemain de la guerre, je ne parlai que le français et le lingala, deux langues que j'ai apprises à Kinshasa où j'ai passé toute mon enfance et mon adolescence. J'ai ensuite utilisé, tout naturellement, la méthode intercompréhensive pour communiquer avec mes frères restés en Angola. Je parle bien français, ma langue première est le lingala, le portugais était pour moi plus facile à comprendre que l'allemand ou le russe par exemple. Ainsi, sans aucune base linguistique en portugais, j'ai été amené à activer des

schémas que j'avais acquis dans les autres langues déjà présentes dans mon répertoire linguistique pour décrypter les codes de la langue portugaise. De plus, ayant des amis angolais en France et en République démocratique du Congo en cours d'apprentissage du français et me plaçant dans une perspective de recherche en sociolinguistique et FLE, il est intéressant d'étudier l'influence de ces langues romanes (portugais et français) et les langues africaines pratiquées en Angola dans la province de Uíge (Kikongo, Lingala) dans le processus de compréhension du français.

Les deux situations évoquées ci-dessus s'orientent vers une recherche commune portant sur la capacité d'un individu plurilingue à utiliser le contact entre les langues.

L'expérience nous fait constater que de nombreux travaux de recherche dans le cadre de l'intercompréhension ont été menés à l'écrit, le domaine de l'oral ayant quant à lui été peu exploré. Nous nous demandons alors quelle place peut avoir l'intercompréhension à l'oral ? C'est ainsi que nous préconisons étendre cette enquête en mettant en relief l'approche de l'oral et de l'écrit dans les implications linguistiques liées aux contacts des langues dans un milieu plurilingue avec au moins quatre (4) langues (Kikongo, Lingala, Français et Portugais).

A cette mosaïque de langues, vient s'ajouter la langue anglaise apprise dans le système éducatif angolais comme langue étrangère au niveau secondaire.

En devenant multilingues, des individus, des communautés et de groupes de locuteurs deviennent des sièges de couches multiples de langues acquises au cours de leur vie. Retracer l'itinéraire d'acquisition des langues d'un locuteur plurilingue permet de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact pouvant déboucher sur la diversification de celles-ci et –pourquoi pas ?- devenir une menace pour la survie de certaines d'entre elles dans l'espace étudié.

Par clore, nous dressons la charpente de notre étude. Elle s'articule en six chapitres et reste divisée en trois parties: en premier lieu (partie 1), nous présentons le cadre contextuel de notre recherche, il s'agit là d'une présentation

de la configuration linguistique de l'Angola avec un accent particulier sur les rapports existant entre le français et les langues locales, puis les faits qui en découlent. En second lieu (partie 2), nous passons en revue les fondements théoriques de nos recherches qui se trouvent axés sur les notions de contact des langues, didactique du plurilinguisme et la politique linguistique et éducative ; au troisième point (partie 3), nous décrirons et analyserons les phénomènes linguistiques (transferts et interférences, écarts linguistiques et faits stylistiques recensés dans les copies des étudiants / apprenants bantouphones de l'Angola et enfin nous proposerons, d'abord des issues pouvant pallier ces problèmes et ensuite des pistes de réflexion sur l'avènement d'une certaine variété du français soi-disant angolaise.



**PREMIERE PARTIE**

**CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

## CHAPITRE I

### CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

#### **Introduction**

La république d'Angola étant le champ dans lequel se mènent nos recherches au cours de cette thèse, nous essaierons de présenter de façon panoramique dans ce chapitre, ses dimensions historiques, politiques, culturelles, géographiques ainsi que sa configuration linguistique avec un accent sur son caractère plurilingue. L'histoire de ce pays commence avec les peuples de langues khoïsanés avant de se poursuivre avec l'immigration et l'occupation du futur territoire angolais par les peuples de langue bantoue après presque mille ans.

L'Angola, ancienne colonie portugaise, est le deuxième pays lusophone par son étendue et le troisième par sa population. L'État angolais est né en 1975 avec la fin de la colonisation portugaise. Les frontières actuelles résultent de la colonisation européenne, ce qui fait que certains groupes ethniques qui autrefois faisaient partie des mêmes sociétés précoloniales se trouvent être aujourd'hui divisés en sous-groupes, les uns en Angola et les autres au Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville et autres pays voisins. La plupart de la population a entretemps développé une identité sociale nationale, mais les ethnies africaines ont en même temps maintenu leurs identités sociales spécifiques.

#### **I.1. L'ANGOLA : DONNEES HISTORIQUES**

L'histoire dit que les peuples de langue bantoue commencèrent à émigrer par vagues successives depuis le golfe de Guinée et atteignirent la région angolaise dans les premiers siècles de l'ère chrétienne<sup>9</sup>. Les premiers habitants de l'actuel Angola parlaient des langues khoïsanés, et ils furent progressivement repoussés

---

<sup>9</sup> Cf. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_de\\_l'Angola](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l'Angola) (consulté le 07.02.2014)

vers le sud par les Bantous. Ces derniers se métissèrent au cours des siècles avec les peuples autochtones et fondèrent des royaumes. L'un d'eux, le Kongo (le «pays de la panthère») finit par dominer la région et était à son apogée lors de l'arrivée des Européens.

### **I.1.1. Peuples et leurs origines : sociétés précoloniales**

Le territoire angolais fut d'abord habité par des peuples khoïsan, lesquels vivaient de chasse et de cueillette, ne connaissant ni le métal, ni l'agriculture. Leurs sociétés, peu nombreuses, n'étaient (et ne sont toujours pas) pas hiérarchiques, mais égalitaires.

Les peuples de langue bantoue, comme nous l'avons déjà mentionné, ont entrepris des émigrations par vagues successives en allant du golfe de Guinée jusqu'à atteindre la région d'Afrique d'aujourd'hui.

Le radical **NTU**, vulgaire pour la plupart des langues bantoues, signifie **homme, être humain** et le préfixe **BA** est sa forme plurielle. Ainsi, bantou signifie **les hommes, êtres humains**.

Il n'existe pas de race Bantu, mais un peuple bantou, une communauté culturelle avec une civilisation commune et des langues similaires.

Il y a au total neuf (9) ethnies bantoues en Angola, représentant chacun une langue particulière<sup>10</sup> :

**Tableau 1. Ethnies bantoues en Angola**

<b>ETHNIE</b>	<b>LANGUE</b>	<b>POPULATION EN ANGOLA<sup>11</sup></b>
Bakongo	Kikongo	1.680.000
Mbundu (ou Ambundu)	Kimbundu	3.280.000

<sup>10</sup> <http://angolalibre.e-monsite.com/pages/o-pais-e-a-sua-historia/povos-e-linguas-em-angola.html> (consulté le 07.02.2014)

<sup>11</sup> Ces chiffres sont à prendre avec prudence car il ne s'agit que de données approximatives. Le premier recensement général de la population postcoloniale s'est réalisé au mois de mai 2014 et ses résultats ne sont pas encore publiés malgré les préliminaires qui annoncent un total de 24,3 millions pour l'ensemble de la population.

Lunda-Tchokwe	Tutchokwe	573.000
Ovimbundu	Umbundo	4.970.000
Ganguela	Tchiganguela	183.000
Nhaneka-Humbe	Lunhaneka	473.000
Herero	Tchiherero	120.000
Ovambo (ou Cuanhama)	Ambo	450.000
Donga	Xindonga	-

Par ailleurs, les Khoisans furent progressivement absorbés ou repoussés vers le sud où des petits groupes résiduels existent jusqu'aujourd'hui. Les Bantous constituèrent au long des siècles toute une série d'ethnies, normalement divisées en sous-groupes. Chaque ethnie ou sous-groupe s'identifie à un ancêtre mythique, mais ces ethnies ne cessent d'évoluer avec leurs lignages et autres clivages donnant souvent naissance à d'autres sous-groupes parfois antagonistes. Les Bantous imposèrent une société hiérarchique et apportèrent la métallurgie et l'agriculture. Les terres étaient invendables et étaient une propriété collective. L'esclavage était déjà connu, et était juridique, les prisonniers de guerre ou les criminels devenant des esclaves temporaires. Assez tôt se formèrent des unités politiques d'envergure, dont les plus connues sont le Royaume Kongo et le Royaume Lunda.

Les Bakongo arrivèrent à créer une civilisation puissante. Leur royaume finit par dominer le nord-est de l'Angola actuelle, l'ouest de la République démocratique du Congo et de la République du Congo ainsi que le sud du Gabon. Certains historiens affirment que le groupe Proto Bantous qui occupent actuellement l'Est, Le Centre et le Sud du continent africain se serait formé au premier millénaire avant J. C. aux confins du Cameroun et du Nigeria. Cette affirmation est sujette à caution, car la migration Bantoue aurait été déclenchée bien avant le premier millénaire, puisqu' elle était le pendant de l'assèchement du Sahara qui date du début du troisième millénaire. Les Bantous vivaient alors dans la

région du Haut Nil comprise entre le 17<sup>e</sup> et le 21<sup>e</sup> parallèle sur les bords de grands marécages<sup>12</sup>. Ce royaume était doté d'une écriture alphabétique non encore déchiffrée à ce jour, et de la maîtrise de la métallurgie du fer<sup>13</sup>. Le climat de l'Afrique dans une région comprise entre le Sahara et la zone équatoriale très étendue, était très humide il y a huit ou dix mille ans. Le mode de vie des bantous était étroitement lié à l'eau. Le développement des civilisations de pêcheurs a été daté entre 8000 et 5000 avant l'ère chrétienne, le long du moyen Nil et dans le Sahara. On a même retrouvé la trace des bantous au nord du continent africain tant à l'Ouest qu'à l'Est. En effet, le saharien mésolithique d'Asselar était un noir de type bantou.

Dès l'an 5000 avant J.C. le climat devient aride entraînant un abaissement des niveaux des lacs, modifiant ainsi le modèle économique fondé sur l'exploitation des ressources naturelles, surtout aquatiques, à savoir la chasse, la pêche et la cueillette. Les conséquences de cet assèchement furent les suivantes :

1. de provoquer la migration des populations qui vivaient dans cette zone, parties vers le sud, à la recherche de l'eau.
2. de générer une véritable mutation du peuplement de l'Afrique.

Par conséquent, les populations noires se sont déplacées pour la plupart vers les zones sédentaires et certains oasis du nord du Sahara. Tout au long de cette migration, le peuple bantou a développé plusieurs civilisations dû au fait que chaque groupe ou groupuscule qui s'implantait sur un fief essayait d'adapter ses us et coutumes aux réalités locales. La civilisation résultante n'était alors rien d'autre que le syncrétisme entre la culture acquise des bantous et les nouveaux milieux et contacts. Cette dispersion des bantous s'est déroulée sur une très grande échelle d'espace et de temps à cause de la grande forêt équatorial qui constituait un obstacle plus difficile à franchir car exubérante et impénétrable. Les bantous ont dû emprunter les voies de moindre résistance que constituaient les cours d'eau tel que la Sangha et L'Oubangui. Cette migration n'était pas encore achevée à la fin du 19<sup>ième</sup> siècle.

---

<sup>12</sup> Cf. Joseph Ki-Zerbo (1978) : *Histoire de l'Afrique noire*, Paris : édition Hâtier

<sup>13</sup> R. et M. Cornevin (1963) : *Histoire de l'Afrique*, Revue française d'histoire d'outre-mer, Vol. 50, N° 178, p. 58

Par ailleurs, au sud de ce royaume du royaume Congo, les Ambundu (dont une partie était liée au mani-kongo) constituèrent plusieurs états, notamment Ndongo (dont le roi porte le titre de Ngola, d'où le pays tirera plus tard son nom) et Matamba. Au nord-est s'imposa le Royaume Lunda dont le centre se trouvait dans l'extrême sud (Katanga devenu Shaba) de la République démocratique du Congo.

Au centre du pays, sur les plateaux, se forme une autre importante ethnie, les Ovimbundu, qui constituent également plusieurs états. Ceux-ci soumettent pendant certaines périodes des petites ethnies vivant plus à l'est et leur imposent un tribut (esclaves, bétail, métaux). Leur langue, l'Umbundu, se répand comme langue commerciale dans l'est du pays. À l'ouest, les Ovimbundu assimilent progressivement les populations vivant entre les montagnes et la mer.

Au sud des Ovimbundu se constituent toute une série de peuples - surtout les Nyaneka-Nkhumbi, qui combinent l'agriculture et l'élevage, et les Ovambo qui vivent de l'élevage et du commerce de sel et de fer.

### **I.1.2. L'arrivée des européens (1482)**

L'Angola, sans nul doute, est le premier pays africain à connaître le colonialisme<sup>14</sup> européen. Le Portugal se limite à la région côtière et les bords du fleuve Congo.

Rappelons qu'en 1494 le pape Alexandre VI Borgia (1431-1503) avait contraint les Espagnols et les Portugais à signer le traité de Tordesillas qui traçait les limites territoriales entre l'Espagne et le Portugal: tout ce qui serait découvert à l'ouest du méridien appartiendrait à l'Espagne et à l'est (Brésil et Afrique), au Portugal. En réalité, l'Église catholique avait attribué aux deux puissances péninsulaires, non pas des zones de *colonisation*, mais des zones d'*évangélisation*, mais cette distinction ne résista pas longtemps aux appétits impérialistes. En vertu du traité de Tordesillas, l'Afrique devait appartenir aux

---

<sup>14</sup> Doctrine ou une idéologie justifiant la colonisation entendue comme l'extension de la souveraineté d'un État étranger sur des territoires situés en dehors de ses frontières nationales

seuls Portugais, puisque les Espagnols y étaient écartés. C'est ce qui explique pourquoi ces derniers furent exclus de ce continent jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, voire au XIX<sup>e</sup> siècle, la seule exception demeurant la Guinée équatoriale. Les autres pays de l'Europe, comme la France, la Grande-Bretagne et la Hollande, furent incapables de s'opposer au traité de Tordesillas jusqu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle.

Revenons plus précisément à l'Angola. Lorsque l'explorateur portugais Diogo Cão atteignit le cap du Loup à l'embouchure du Zaïre vers 1482, il trouva le royaume Kongo bien établi de part et d'autre du fleuve. Le royaume, gouverné par le *mani-kongo* (roi) depuis la capitale Mbanza, au nord de l'Angola actuel, prospérait grâce au commerce avec les populations de l'intérieur du pays, échangeant outils et armes contre de l'ivoire. Les Portugais furent bien accueillis par le souverain Nzinga Nkuvu. Quelques années plus tard, les missionnaires portugais réussirent à convertir au catholicisme le *mani-kongo* (en 1491). La capitale du royaume changea de nom et devint São Salvador.

Après la mort de Nzinga Nkuvu en 1507, les Portugais modifièrent leurs relations et finirent par administrer totalement le royaume. Mais, désireux de s'appropriier les mines d'or et se procurer des esclaves, les commerçants européens utilisèrent la manière forte. En 1668, le *mani-kongo* Antonio tenta de les chasser, mais il fut vaincu et tué. Fortement diminué, le royaume du Kongo disparut.

### **I.1.3. La colonisation portugaise<sup>15</sup>**

L'Angola, rappelons-le, fut le premier pays africain à connaître le colonialisme européen. Le Portugal développa la région côtière et les rives du fleuve Congo, ce qui entraîna dans les villes un certain métissage de la population. Le pays devint un vaste territoire de chasse aux esclaves à destination du Brésil et de Cuba. La

---

<sup>15</sup> Nous reprenons pour notre compte, les informations disponibles sur le site: <http://www.chrysangol.com/histoire-du-pays-angola/> (consulté le 07.02.2014)

traite des esclaves se développa avec la complicité de certaines ethnies, les Portugais suscitant des rivalités entre les unes et les autres. Le commerce d'esclaves depuis l'Angola fut interdit en 1836, mais la traite se poursuivit tardivement dans les colonies portugaises au moins jusqu'en 1878, date à laquelle l'esclavage fut officiellement aboli (la France, pour sa part, abolit l'esclavage en 1848).

On estime que, du XVI<sup>e</sup> siècle au XIX<sup>e</sup> siècle, quelque 16 millions d'Africains auraient été déportés à bord de bateaux portugais, mais seulement quatre millions d'entre eux auraient survécu au voyage et seraient devenus des esclaves au Brésil (ou au Mexique). La traite des Noirs a effectivement vidé une portion considérable de Bantous angolais, mais à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle on sait que les esclaves qui arrivaient au Brésil provenaient majoritairement de l'ethnie yorouba dont les descendants vivent aujourd'hui au Nigeria. Compte tenu de la grandeur du pays, l'ampleur du commerce des esclaves en Angola et le régime colonial portugais expliquent le faible peuplement de ce pays.

Durant tout le régime esclavagiste, l'Angola resta lié au Brésil parce qu'il lui fournissait les esclaves et qu'en retour le Brésil envoyait ses trafiquants, ses fonctionnaires et «son portugais», c'est-à-dire sa variété de portugais: le «portugais brésilien». Une importante communauté métissée se développa, sa culture mêlant les coutumes africaines et celles des Portugais. Par ailleurs, bien qu'une forme de créole se soit développée vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, cet idiome ne s'est pas propagé de façon significative (contrairement à la colonie du Cap-Vert), sauf pour ceux qui ne savent qu'un portugais rudimentaire. D'ailleurs, aujourd'hui, il n'existe plus de créole parlé en Angola.

Ce n'est qu'à la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle que les Portugais commencèrent à développer l'intérieur du pays, c'est-à-dire à s'approprier les richesses naturelles (coton, caoutchouc, café, diamant, etc.). Cependant, à l'instar des petites puissances coloniales de l'époque (comme la Belgique), le Portugal céda à des compagnies privées de vastes portions du territoire. D'ailleurs, une partie du capital investi provenait de capitaux étrangers (belges, français ou britanniques). Mais la «conquête» du reste de l'Angola fut lente. Ce n'est qu'en 1920 que les



campagnes militaires purent imposer la paix.

#### **I.1.4. La province d'outre-mer**

En 1951, l'Angola devient une «province d'outre-mer». Les Angolais purent devenir des «citoyens portugais» moyennant certaines conditions, dont savoir lire et parler correctement le portugais, avoir un casier judiciaire vierge, produire deux témoignages de moralité et un certificat médical. Le gouverneur général de l'Angola était nommé par le Conseil des ministres du Portugal; il disposait des pouvoirs exécutif et législatif, mais il était assisté par un Conseil de gouvernement et un Conseil législatif.

Cependant, la rébellion nationaliste éclata dès 1956. Ce fut l'attaque de la prison de Luanda le 4 février 1961 par le Mouvement populaire de libération de l'Angola (MPLA), un mouvement d'orientation marxiste, qui marqua le début de la guerre d'indépendance. Les Bakongo et les Kimbundu détruisirent près de 700 plantations de café, tuant plusieurs centaines de colons portugais. L'armée portugaise réagit par des représailles massives et massacra des milliers d'insurgés et contraignit à l'exil près de 400 000 Bakongos. Lors des années suivantes, le Portugal augmenta son effectif militaire qui atteignit 60 000 hommes. On estime que 160 000 soldats se sont battus pour le Portugal en Afrique (Guinée équatoriale, Angola, Mozambique, Cap-Vert). Alors que, à la fin des années 1950, la décolonisation soufflait sur toute l'Afrique, notamment les colonies françaises et britanniques, le Portugal allait à contre-courant de l'histoire, en exportant massivement des colons vers ses colonies. Les guerres coloniales se poursuivirent après la mort du dictateur Salazar (1970), soit jusqu'en 1974, alors que se désintégrérent les colonies portugaises.

C'est la révolution des Œillets au Portugal qui, en avril 1974, a aboli cinquante ans de dictature. Lassés d'une guerre coloniale sans issue, les militaires renversèrent le régime et portèrent le général Antonio de Spínola à la présidence de la République. Les Portugais accueillirent cette «révolution» avec joie; ils tendirent aux soldats des œillets rouges ou blancs, qui symbolisaient les espoirs d'un nouvel avenir socialiste. Spínola promit la démocratie et l'indépendance des colonies.

Dès lors, les mouvements des forces armées angolaises décidèrent de mettre un terme à leur guerre anticoloniale. Mais la libération de l'Angola n'était pas due au combat indépendantiste, mais au changement subit de régime au Portugal. Au final, le Portugal allait être le dernier pays d'Europe à libérer ses colonies. Il était temps, car la petite puissance coloniale qu'était devenu le Portugal se dirigeait vers la faillite économique, près de la moitié du budget national passant à l'«effort de guerre» et à la «pacification» dans les colonies. Bref, Le pays le plus pauvre d'Europe avait à l'époque des exigences totalement inadaptées qui auront des conséquences dramatiques dans les «colonies libérées».

### **I.1.5.L'indépendance : 11 novembre 1975**

Le nouveau régime de Lisbonne accepta, lors des accords d'Alvor, le transfert du pouvoir aux Angolais et, le 11 novembre 1975, l'Angola accéda à l'indépendance. L'Angola s'enfonça aussitôt dans une guerre civile ethnique, le tout dans un contexte d'affrontement entre bloc occidental et bloc communiste. Le conflit opposa, d'une part, les partisans du *Mouvement populaire de libération de l'Angola* (MPLA ou "Movimento Popular de Liberação de Angola"), soit les métis et les citadins soutenus par l'URSS et Cuba, d'autre part, l'*Union pour l'indépendance totale de l'Angola* (UNITA ou "União Nacional para a Independencia total de Angola"), un mouvement regroupant surtout les Ovimbundus (près de 40 % de la population) et appuyé par les Occidentaux (États-Unis et Royaume-Uni) et l'Afrique du Sud. Pendant que la guerre faisait rage, le Portugal organisa un pont aérien pour évacuer d'urgence les colons blancs et leurs associés noirs et métis. Quelques 500 000 Portugais (les *retornados*) partirent pour le Métropole, mais plus de 200 000 autres émigrèrent en Afrique du Sud.

Au lendemain de la conquête de l'Indépendance, l'Angola connaît au fil des jours, un grand essor de l'esprit patriotique et du sentiment d'« Angolanité » qui ne cesse d'abonder dans les productions littéraires sous plusieurs formes. Victorino Reis, professeur de Sociolinguistique à l'Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation (ISCED, Luanda) évoque pour son compte, la notion d'Angolanité

littéraire au regard de la place même que l'écrivain angolais accorde à ce concept qui, d'une manière ou d'une autre, reste relatif à la prise de conscience d'une identité purement angolaise au sein des populations :

« L'angolanité dépasse les particularismes des régions et des ethnies vers la nation (...). L'angolanité s'exprime par le biais d'une idéologie qui met en relief 'tradition et modernité' »<sup>16</sup>

L'angolanité se veut donc une identité propre aux angolais, fondée sur les vertus traditionnelles et enrichie par les tendances de la modernité que le monde connaît en ce XXI<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>16</sup> V. REIS (2006): *Sociolinguística - Dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua*, Nzila, Luanda, p. 80

## I.2. LE PLURILINGUISME EN ANGOLA<sup>17</sup>

### I.2.1. L'Angola : Situation Géopolitique

L'Angola, officiellement *république d'Angola* (***República de Angola***) est un pays situé à la charnière de l'Afrique centrale et de l'Afrique australe<sup>18</sup>. Ouvert sur l'océan Atlantique, le pays est limité au nord et à l'est par la République démocratique du Congo (ou Congo-Kinshasa), à l'est par la Zambie et au sud par la Namibie (*voir la carte détaillée du pays*).

C'est le septième pays d'Afrique par sa superficie; en effet, il s'étend sur 1 246 700 km<sup>2</sup>, y compris l'enclave de Cabinda (7 270 km<sup>2</sup>) située au nord de l'embouchure du fleuve Zaïre.

L'Angola dont la capitale est Luanda, est divisé en 18 provinces (elles-mêmes subdivisées 139 districts): Bengo, Benguela, Bie, Cabinda, Cuando Cubango, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Cunene, Huambo, Huila, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uige et Zaïre.

Un cas particulier est représenté par la province de Cabinda: c'est une enclave de 7270 km<sup>2</sup>, séparée du reste du territoire angolais par le Congo-Kinshasa et située près de l'océan Atlantique à la frontière du Congo-Brazzaville. Grâce à l'exploitation du pétrole, ce petit territoire compte 115 000 habitants et assure à l'État angolais les trois quarts de ses revenus. La capitale de la province est Tchiowa.

L'Angola est le deuxième pays lusophone par son étendue (après le Brésil) et le troisième par sa population (après le Brésil et le Mozambique). Le pays occupe un territoire assurant la transition entre l'Afrique francophone au nord et l'Afrique anglophone au sud. L'Angola fait partie des cinq pays d'Afrique qui utilisent le portugais comme langue officielle, ce qui correspond en ce cas à une

---

<sup>17</sup> Pour cette thématique, deux ouvrages des auteurs angolais ont été largement exploités :

- J. FERNANDES et Z. NTONDO (2002): *Angola - povos e línguas*, Luanda: Nzila

- V. REIS (2006): *Op. Cit.*

<sup>18</sup> Voir les cartes géographiques : **ANNEXE N° 1(A, B)**

langue seconde pour les habitants de ces pays: la Guinée-Bissau, le Mozambique, les îles du Cap-Vert et les îles de Sao-Tomé-Et-Principe.

### **I.2.2. Données démologiques**

Depuis très longtemps, les chiffres sur la population angolaise postcoloniale nageaient toujours dans le terrain de probabilité dans la mesure où aucun recensement n'avait encore vu les jours. En raison de la longue période de guerre passée, le dernier recensement remontait à l'époque de la colonisation portugaise en 1970: il avait dénombré 5,6 millions d'habitants.

C'est plutôt en 2014, au mois de mai, que le premier recensement postcolonial voit le jour. Au terme de cet acte de dénombrement populationnel, le président de la république angolaise José Eduardo dos Santos a divulgué, le 15 octobre à Luanda, les résultats préliminaires du premier recensement de la population organisé en Angola depuis l'indépendance du pays en 1975. Il en ressort que ce pays pétrolier compte 24,3 millions d'habitants, dont un quart se concentre près de la capitale.

Ces résultats préliminaires ont démontré que parmi le 24,3 millions d'habitants que compte le pays, 52% sont de sexe féminin, selon M. dos Santos (président de la république) dans un discours à l'Assemblée nationale prononcé à l'occasion de l'ouverture de l'année parlementaire.

La ville de Luanda, capitale du pays, renferme 26,7% de la population totale, ce qui représente manifestement 6,5 millions d'habitants. Cette lourde concentration de masse dans la province de Luanda a même suscité chez le président de la république une nécessité d'entreprendre de nouvelles dispositions de décentralisation administrative : «l'énorme concentration de population à Luanda rend indispensable l'adoption d'un nouveau modèle de décentralisation administrative et de gouvernance locale, différent des autres provinces» (discours du Président de la République à l'assemblée nationale, le 15 octobre 2014).

Etant le centre politique, administratif et économique du pays, Luanda attire de plus en plus d'habitants qui quittent les zones rurales pour s'installer en ville. Cet exode rural, débuté lors de la guerre civile qu'a connue le pays entre 1975 et

2002, génère la prolifération de bidonvilles, entraîne de difficultés importantes de circulation routière et débouche vers une complication du développement des réseaux d'eau et d'électricité.

### **I.2.2.1. Les ethnies**

Les résultats du recensement de 2014 étant encore provisoires jusqu'à ce jour, les chiffres liés aux ethnies angolaises n'ont pas encore été publiés. C'est pour cette raison que dans cette section, nous nous permettons de reprendre fidèlement pour notre compte, les statistiques disponibles en ligne sur le site de l'Académie Dijon<sup>19</sup>. Ces chiffres sont à prendre avec nuances car, rappelons-le, le premier recensement en Angola indépendant s'est réalisé en 2014 et les résultats fiables ne sont pas encore publiés.

En effet selon cette académie, parmi les diverses ethnies qui occupent le territoire l'Angola, quatre grands groupes forment près des trois quarts de la population. Les Ovimbundus<sup>20</sup> (37 % de la population) dans le Centre-Sud; les Mbundus<sup>21</sup> (24 % de la population) dans le Centre-Nord; les Bakongo<sup>22</sup> (13,2 % de la population) dans le Nord-Ouest; les Lunda-Tchokwés (5,4 %) dans l'Est; les Nganguela (6 %) dans le Sud-Est. Mentionnons également les Nyaneka-Humbé (5,4 %) au sud, les Héréros (env. 1 %), les Ovambo (1 %) et les Xindonga (1 %), les deux derniers groupes appartenant à un même sous-groupe. À côté des Bantous, on trouve des peuples d'origine khoïsane (quelques milliers), issus des Boshimans et des Hottentots, qui vivent près de la frontière zambienne.

L'académie Dijon signale aussi que les Métis représenteraient environ 2 % de la population.

Voici en résumé les principales ethnies angolaises et leur respective population

---

<sup>19</sup> [http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav\\_angola](http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav_angola) (novembre 2013)

<sup>20</sup> Ovimbundu (singulier : Ocimbundu, adjectif et langue : umbundu) ; par souci de simplicité, nous emploierons ici le seul substantif Ovimbundu pour le peuple (comme substantif ou comme adjectif) et umbundu pour la langue.

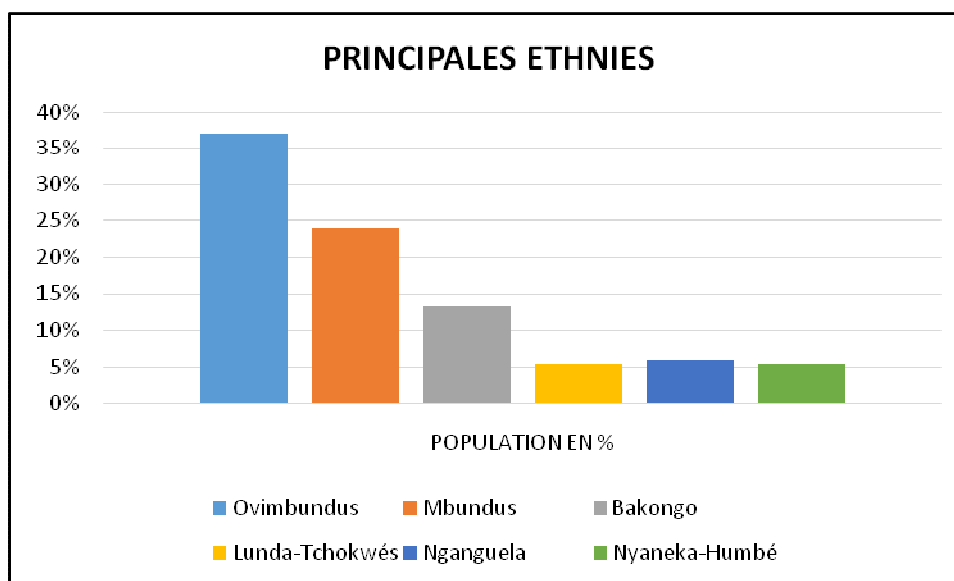
<sup>21</sup> Mbundu (adjectif : mbundu ou ambundu ; langue : kimbundu) ; on utilisera ici Mbundu, pour le peuple et kimbundu pour la langue. Kimbundu est aujourd'hui cependant largement employé aussi pour désigner le peuple

<sup>22</sup> Bakongo (singulier Mukongo, langue kikongo) ; on utilisera seulement Bakongo pour le peuple et kikongo pour la langue.

en pourcentage selon les données recueillies de l'Académie Dijon :

**Tableau 2. Ethnies angolaises et respective population en pourcentage**

<b>ETHNIE</b>	<b>POPULATION EN %</b>	<b>ZONE OCCUPEE</b>
Ovimbundus	37%	Centre-Sud
Mbundus	24%	Centre-Nord
Bakongo	13,20%	Nord-Ouest
Lunda-Tchokwés	5,40%	Est
Nganguela	6%	Sud-Est
Nyaneka-Humbé	5,40%	Sud



**Graphique 1. Ethnies angolaises et leur respective population en pourcentage**

Parmi les ethnies ci-haut citées, trois principaux groupes émergent comme étant des grandes ethnies selon un rapport de force qui prévaut dans le pays depuis la colonisation portugaise: les Ovimbundus, les Mbundus et les Bakongo. Ainsi, très souvent au cours des décennies sanglantes en Angola, on a analysé l'évolution politique contemporaine de l'Angola à travers le prisme principal des différences et oppositions ethniques. C'est cette dimension "ethnique" à la fois commune et savante de l'histoire récente de l'Angola qui, surtout depuis que s'est ouverte une certaine "transition démocratique" est de nouveau largement dominante, ayant supplanté l'autre grand type d'explication, en termes d'oppositions idéologiques, à laquelle le conflit politico-militaire qu'a connu ce pays avait d'abord contradictoirement ou conjointement donné lieu.

Il s'agit là d'une version qui repose sur des "faits" et des "réalités" : le poids de trois grands groupes ethno-linguistiques parmi la dizaine que compte l'Angola est indéniable. Ils regroupent à eux seuls quelque 80 % de la population<sup>23</sup>, et sont de plus largement territorialisés : les Ovimbundus installés au centre du pays depuis le haut plateau, leur cœur historique, jusqu'à la côte en représenteraient quelque 32 % ; les Mbundus plus au nord, de la capitale Luanda vers l'est le long du Kwanza puis jusqu'à l'est de Malange, quelque 21 % ; et les Bakongo plus au nord encore, dans les deux provinces du Nord-Ouest (Uige et Zaire) et à Cabinda (contrairement aux deux premiers groupes, strictement angolais, ils sont aussi implantés au Congo-Kinshasa et au Congo-Brazzaville, 14 à 16 %. De surcroît, ces trois groupes sont les groupes "centraux" dans l'histoire des Portugais en Angola : leur activité s'y est historiquement très inégalement développée depuis leur arrivée à la fin du XVe siècle, et la colonisation effective très tardive, s'est faite elle aussi selon trois axes qui recourent largement les territoires des trois groupes. Cette réalité n'a pas cependant de traduction linéaire et directe dans la division du nationalisme angolais en trois organisations (FNLA, MPLA et UNITA) qui n'est pas essentiellement le produit de différences ou d'oppositions ethniques, dont les bases sont au contraire en Angola particulièrement faibles comparativement à beaucoup d'autres pays africains, et notamment aux deux autres grandes colonies africaines du Portugal où le mouvement nationaliste n'a pourtant pas été structurellement divisé entre organisations. La seule dimension ethnique originelle, mais partielle, du mouvement nationaliste angolais résulte de la situation des Bakongo, atypique précisément par rapport au reste de l'Angola : leur histoire contemporaine (notamment leur marginalisation en Angola et l'importance de l'émigration au Congo belge) a permis le maintien d'une conscience ethnique tout à fait exceptionnelle comparée à celle des deux autres grands groupes angolais.

---

<sup>23</sup> Le dernier recensement faisant état des appartenances ethniques date semble-t-il de 1960. Il ne saurait donc être tenu pour autre chose qu'une approximation. Il n'y a par ailleurs pas eu de recensement général de toute la population depuis 1970 (du fait de la guerre). Le recensement récent de 2014 n'a pas encore vu ces résultats publiés intégralement. Les résultats partiels déjà publiés ne font aucune mention des statistiques des groupes ethno-linguistiques.



### **I.2.2.2. Problématique des Bakongo revenus du Congo-Kinshasa (regressados)**

Les élites revenues du Congo-Kinshasa ont pu s'insérer en grand nombre dans l'appareil politique et surtout de l'État (éducation, entreprises, ministères économiques) et y occuper des positions de cadres. Certains dans la nomenclature sont à même de tirer parti de leur position dans l'État pour profiter de la corruption, se créer des clientèles sur la base de réseaux ethniques forts ; plus vite et plus fréquemment peut-être que d'autres membres de la nomenclature, certains Bakongo ont à la fois un pied dans et un pied hors l'État. Les liens d'autres groupes bakongo avec la Congo-Kinshasa leur permettent d'être actifs dans des réseaux de contrebande, dans des réseaux de trafiquants concurrents à ceux dominés par les membres de la nomenclature. La réinsertion politique d'anciens dirigeants du FNLA depuis 1978 avait aussi ouvert la possibilité, bien au-delà d'eux, d'un retour massif en Angola de réfugiés ou d'émigrés au Congo-Kinshasa et entraîné une transformation qualitative de la sociologie bakongo angolaise, avec une très forte urbanisation, notamment à Luanda où les « regressados » (les revenants) s'installent en grand nombre. Les compétences (scolaires, professionnelles, commerciales) acquises au Congo leur permettent d'occuper une place importante dans la petite économie informelle de Luanda (ils sont tailleurs, coiffeurs, chauffeurs de taxis longtemps illégaux, revendeurs et marchandes sur tous les principaux marchés qui sont les seuls lieux de la capitale où depuis des années les biens sont disponibles — à des prix de marché noir). Il y a donc déploiement de toute une variété de situations. Mais s'ajoutant au stigmate politique de l'allégeance ancienne ou suspectée "des Bakongo" au FNLA, et "aidé" par l'affirmation de leur différence et de leur africanité dans le vêtement, la langue, la culture, c'est le stéréotype des « regressados » (revenants) qui va souvent recouvrir l'image des Bakongo en général, complaisamment entretenu et amalgamé à celui du "Congolais trafiquant", avec de plus un rejet du côté de l'étranger qu'exprime les appellations fréquentes de "Zaïrense, Langa, Congolês, Zaza...".

### I.2.2.3. Les langues africaines existant en Angola

Selon l'Académie Dijon<sup>24</sup> et l'accès aux données démolinguistiques du Summer Institute of Linguistics de Dallas (2000)<sup>25</sup>, on estime que plus de 90 % des Angolais seraient maternellement bantouphones. Avec un inventaire d'une quarantaine des langues autochtones, six (6)<sup>26</sup> d'entre elles ont actuellement le statut de «langues nationales» et comptent pour près de 80 % des locuteurs. Il s'agit d'**umbundu** (Benguela, Huambo, Bié et Huíla), du **kimbundu** (Luanda, Malange, Kwanza norte, Bengo), du **kikongo** (Cabinda, Uíge, Zaire et une partie de Bengo), du **Chokwe** (Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico) et du **Nganguela** (Cuando Cubango) et otchicuanyama (Cunene).

Il faut signaler, par ailleurs, la présence de **lingala** (une autre langue bantoue du Congo-Kinshasa et Congo-Brazzaville). Cette langue ne figure pas parmi les langues angolaises, mais elle se trouve être parlée par beaucoup d'Angolais ayant vécu au Congo-Kinshasa, le plus grand voisin de l'Angola en termes de kilométrage des frontières (2.600 km) que ces deux pays partagent.

Nous esquissons dans la figure suivante, les principales langues nationales d'Angola et les respectives provinces dans lesquelles elles sont pratiquées :

---

<sup>24</sup> [http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav\\_angola](http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav_angola) (consulté 15.11.2013)

<sup>25</sup> Données disponibles en ligne : [http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#cite\\_note-ethnologue.com-51](http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#cite_note-ethnologue.com-51) (consulté le 20.11.2013)

<sup>26</sup> Voir carte géolinguistique : ANNEXE N° 2

PRINCIPALES LANGUES NATIONALES	UMBUNDU	Benguela	
		Huambo	
		Bié	
		Huíla	
		Luanda	
	KIMBUNDU	Malange	
		Kwanza norte	
		Bengo	
		Cabinda	
		Uíge	
KIKONGO	Zaire		
	Bengo		
	PRINCIPALES LANGUES NATIONALES	CHOKWE	Lunda Norte
			Lunda Sul
			Moxico
NGANGUELA		Cuando Cubango	
		OTCHICUANYAMA	Cunene

Figure 1. Principales langues nationales d'Angola et provinces respectives

La coexistence de ces langues angolaises avec le portugais immerge l'Angola dans un contexte plurilinguistique qui débouche vers une vraie situation diglossique dans laquelle le portugais, par la politique d'absence de politique linguistique, se retrouve comme langue 'basse' et les autres langues comme 'basse'. On assiste, par ailleurs, à un phénomène à double entrée : d'une part il y a une dévalorisation, voire une péjoration des langues locales au profit du portugais qui envahi quasiment tous les grands centres urbains et le système éducatif global, et d'autre part, la langue portugaise reste moins développée dans la mesure où, il y a un recours excessif aux langues locales sur le plan lexical et morphosyntaxique. Une politique linguistique préconisant le plurilinguisme dans le système éducatif semble indispensable pour faire naître la situation sociolinguistique sous un nouveau jour.

#### I.2.2.4. Les langues étrangères en Angola

Les exodes massifs des Angolais vers les pays voisins pour se mettre à l'abri des guerres civiles qui ont largement secoué ce pays, ont contribué à la reconfiguration sociolinguistique qui prévaut aujourd'hui dans ce pays lusophone. Beaucoup d'Angolais lettrés et ceux qui ont longuement séjourné au Congo-Kinshasa, au Congo-Brazzaville ou en Namibie parlent, outre le

portugais, le **français** et/ou l'**anglais** en tant que langue seconde ou étrangère leur permettant l'accès au monde extérieur. Globalement, ces Angolais ressortissant de la diaspora sont à la fois lusophones, francophones et anglophones. Et si on regarde de plus près, la communauté francophone après la colonie portugaise et la lusophonie qui en découle, constitue la plus forte représentation linguistique des langues européennes dans ce pays. Et encore plus, avec de l'implantation de sociétés françaises relevant des secteurs de l'exploitation pétrolière et des activités parapétrolières (sociétés Total, Bouygues Offshore, Foramer, Schlumberger, Petromar, etc) le nombre des francophones ne cesse de s'accroître.

### **I.3. LES LANGUES PRINCIPALES**

#### **I.3.1. Le portugais : langue officielle**

Au lendemain de l'indépendance de 1975, l'Etat a adopté le portugais et lui a rapidement accordé le statut de langue officielle. Le processus d'adoption de la langue du colonisateur comme langue officielle était commun dans presque tous les pays africains. En Angola, en effet, le portugais s'est répandu dans quasiment tous les coins jusqu'à atteindre une partie très importante de la population. Et par ricochet, cette langue héritée du colonisateur est devenue la seule langue de beaucoup de locuteurs surtout dans les centres urbains les plus importants. Plusieurs facteurs ont milité en faveur de cette situation, notamment la politique d'assimilation imprimée par le colonialiste, la présence massive de colons portugais dans tout le territoire et la mise en place de contingents militaires dans le pays.

Elevé au statut de langue officielle, le portugais a servi de véhicule au profit de l'émancipation à laquelle aspirait le jeune Etat. Ce qui autrefois était un instrument de domination et de clivage entre colons et colonisés (le portugais) acquit un caractère unificateur entre les peuples angolais. Avec ce prestigieux statut de langue officielle, le portugais a aisément facilité la communication et a servi de langue unificatrice entre les peuples appartenant à différents groupes ethniques. C'est justement pendant cette période que l'Etat, sous l'enjeu de la

valorisation, l'utilisation et la promotion des langues locales, formule les vœux que certaines langues locales parmi plus d'une quarantaine que compte ce pays, soient élevées au statut des langues nationales. A ce jour, six (6) langues ont été élevées au rang des langues nationales. Nous y reviendrons plus loin.

Malgré les vœux avoués de l'Etat angolais sur une prétendue défense, valorisation et promotion des langues nationales, la vérité est que le passage à l'acte a prouvé autre chose. On a longtemps assisté au phénomène de valorisation exclusive des aspects qui contribuaient à l'unification du pays et le portugais se voit vite devenir la seule langue unificatrice au détriment de ce qui pourrait contribuer à la différenciation des groupes ethniques, la tribalisation et la régionalisation: langues et dialectes ethniques.

Il paraît utile dans le cadre de cette thèse qui porte sur le contact des langues, de revenir à la question du portugais parlé en Angola qui, en contact avec les langues ancestrales, présente des particularités linguistiques qui s'écarte des certaines normes standard. Cette variété du portugais parlé en Angola s'appelle le «portugais angolais», lequel s'avère très différent de celui que l'on entend au Portugal et au Brésil. Victorino Reis (linguistique et professeur Angolais), reconnaissant ce phénomène, il soutient :

« Bien que le portugais soit une langue qui appartient à nous tous qui l'utilisons, sa dimension normative standard et traditionnelle se voit diluée dans la particularité identitaire représentée par la perspective de l'angolanité ».<sup>27</sup> Cette affirmation de Reis se confirme par l'abondance des stratégies de compensation linguistique, transferts et interférences linguistiques dans le portugais pratiqué en Angola en contact avec les parlers bantous et khoisanes. Il s'agit donc d'un portugais n'a même rien à voir ni avec le portugais du Portugal, ni avec celui du Brésil (par exemple *troféu* au lieu de *troféu*). Beaucoup de prononciations vocaliques (voyelles) qui sont ouvertes au Portugal et très ouvertes au Brésil, sont tout simplement fermées à Luanda. Enfin, bien que le taux d'analphabétisme atteigne parfois des proportions effarantes (jusqu'à 80 % des enfants n'apprennent ni à lire ni à écrire), le portugais est devenu une langue incontournable pour les communications interethniques.

---

<sup>27</sup> V. REIS, Op. Cit., p. 81

De fait, bien des enfants connaissent déjà le portugais en arrivant au primaire («pré-classe»). Contrairement à ce qu'on puisse supposer, cette première année n'est pas consacrée à l'enseignement du portugais aux petits enfants, puisque ceux-ci ont déjà appris la langue portugaise à la maison.

### **I.3.2. Les langues nationales**

Nous désignons par Langue Nationale, celle dont le statut se veut versatile variant d'un pays à l'autre : langue unique de l'école, de l'administration (Burundi : kirundi ; République Centrafricaine : sango), langues régionales en nombre limité (Congo-Kinshasa : 4 ; Angola : 6), toutes les langues du pays (Burkina Faso : 70), aucune des langues du pays (Tchad : 0)<sup>28</sup>

Outre l'indépendance de 1975, l'accroissement de la guerre civile dans les années qui se sont succédées, a provoqué une expansion en raison d'exodes massifs des populations rurales vers les centres urbains et en particulier Luanda. Un tel épisode ne pouvait que dégénérer le déracinement culturel entraînant ces populations à adopter rapidement le portugais comme véhicule de communication dans le quotidien.

L'État quant à lui, a davantage ratifié la présence du portugais, langue utilisée dans l'armée, le système administratif, le système scolaire, les moyens de communication massive, etc.

Officiellement le gouvernement angolais s'assume être apologiste des langues nationales mais dans la pratique la tendance tient à valoriser tout ce qui relève de l'unification au détriment des dialectes régionaux et ethniques. Bien que l'objectif de la politique linguistique fût clairement défini en ce qui concerne les langues nationales dès les premières instants de l'indépendance nationale, et bien que ces langues sont les langues maternelles de la plupart de la population, il y a encore des domaines de la vie qui résistent à son introduction. Cela permet d'en déduire que le choix n'était pas du tout clair sur les quelques langues nationales qu'il fallait introduire dans certains domaines de la vie nationale, notamment dans l'enseignement, l'administration, la communication

---

<sup>28</sup> Voir Louis-Jean Calvet (1999): *La guerre des langues*, Paris : HACHETTE Littérature, p. 54 - 55

avec le monde extérieur, etc.

Aujourd'hui, en Angola, il n'y a que l'école et les médias (radio et télévision) qui semblent avoir accepté à bras ouverts l'introduction des langues nationales. Les autres secteurs tels que l'administration et de la presse écrite ont résisté à telle introduction.

Il est cependant malaisé d'alphabétiser, d'enseigner ou de scolariser dans une langue nationale si cette dernière n'a pas encore fait l'objet des travaux des recherches approfondies mettant en relief sa standardisation au plan lexical et terminologique, et si elle n'est pas encore dotée d'outils nécessaires qui lui permettent de faire face aux exigences d'un monde globalisé et en constante évolution. Neanmoins, il nous semble qu'Angola, la situation est bien favorable dans la mesure où une bonne partie des langues nationales a fait l'objet des travaux de recherche et est suffisamment modernisé. Aujourd'hui, on compte plusieurs dictionnaires, des grammaires, des Bibles, livres éducatifs, manuels scolaires, des poèmes, des chroniques dans certaines de ces langues. Cependant, la politique linguistique en Angola fait face à un énorme dilemme: quelle langue nationale introduire dans certains domaines de la vie nationale? Quelle langue nationale et à quel niveau d'alphabétisation, enseigner ou scolariser sans enclencher la différenciation des groupes ethniques, tribalisation ou de régionalisation?

Il s'agit là d'une question sensiblement complexe, qui a le potentiel de susciter des sentiments d'orgueil tribaliste, ethnique ou régionaliste. Les Angolais septentrionaux, par exemple, n'accepteront pas d'apprendre facilement une langue de la région centre-sud. Ceux du sud-centre ne n'accepteront pas volontiers d'apprendre une langue du nord ou de l'est, un orgueil qui pousse les gens à s'opposer à l'imposition d'une langue autre que celle de leur groupe tribal, ethnique ou régional. Cela explique probablement la raison pour laquelle l'enseignement et l'apprentissage des langues nationales à l'école soit encore un terrain épineux chez les décideurs politiques.

Ce qui existe aujourd'hui c'est une introduction timide de certaines langues nationales dans l'enseignement supérieur. Bien que la politique doit être saluée, mais les résultats se sont révélés déjoués: par exemple, les étudiants de la zone

sud du pays ne font que choisir la langue parlée dans leur région, langue dont ils disposent d'une bonne ou d'une certaine connaissance. Le but de cette option est d'obtenir un score colossal dans les examens, sans toutefois ajouter quelque chose de nouveau dans le répertoire des compétences linguistiques qu'ils possèdent. Très peu d'étudiants prennent des risques de comprendre une langue nationale qui ne relèvent pas de leur ethnie, leur tribu ou leur région. Par ricochet, ils s'assument le risque de cumuler des échecs et reprises d'examens.

Que faire alors devant ce dilemme de l'Etat au profit d'une politique linguistique qui bonifie la promotion, la valorisation et le développement des langues nationales sans faire dérailler l'unité nationale existante?

A ce stade, un grand travail d'aménagement et planification linguistique semble urgent pour décanter la situation. Nous y reviendrons plus loin dans les propositions qui seront assignées aux décideurs politiques de l'Angola.

### **I.3.3. Les grandes familles des langues en Angola**

Le linguiste Joseph Greenberg a classé les langues africaines en quatre grands groupes : niger-congo, nilo-saharien, khoïsan et afro-asiatique.<sup>29</sup> Parmi ces groupes des langues africaines, on registre deux grandes familles qui traversent l'Angola : Les langues nigéro-congolaises et Les langues khoïsanes. (Voir et comparer annexe 7 et 8). Il s'agit bien entendu des familles langues d'Afrique dans lesquelles se trouvent classées les langues vernaculaires parlées en Angola. Cependant, la famille nigéro-congolaise reste celle qui abrite plus des langues et des locuteurs.<sup>30</sup>

#### **I.3.3.1. Les langues nigéro-congolaises**

Les langues Niger-Congo (ou Nigéro-congolaise) constitue une famille de langues, la plus grande des langues africaines sans nul doute, par rapport au

---

<sup>29</sup> Cf. C. RENFREW (2007) : *La diversification linguistique* in POUR LA SCIENCE (dir.) : *Les langues du monde*, Paris : Berlin, p. 45

<sup>30</sup> Voir la carte de linguistique : **ANNEXE N° 8**



nombre de locuteurs, l'extension géographique et le nombre de langues qu'elle abrite. Elles peuvent même constituer le plus grand réseau des langues du monde en termes de nombre de langues différentes, bien que ce soit une question complexe en raison de différents postulats sur le concept même de langue différente comme le soutient d'ailleurs Roland BRETON : « ... de nombreux inventaires ont été tentés, mais ils diffèrent en raison du manque de recensements et d'enquêtes systématiques dans la plupart des Etats et, surtout, à cause de l'absence de critères universellement admis pour mesurer la distance linguistique entre langues et dialectes – elle seule permettrait en effet d'identifier les uns et les autres »<sup>31</sup>

Néanmoins, presque toutes les langues de l'Afrique subsaharienne restent embarquées dans ce groupe et elles ont une propriété commune : l'utilisation d'un système de classe pour les noms.

Il n'est pas si simple de classer les langues de la famille nigéro-congolaise, plusieurs propositions nourrissent les débats entre linguistes et autres chercheurs dans la mesure où les critères de classement ne font pas l'objet d'une unanimité absolue. Ainsi, plusieurs façons de classer cette multitude de langues circulent. Les uns les rattachent à la famille nigéro-congolaise (groupe bénoué-congolais), une famille négro-africaine et les autres préfèrent en faire toutefois une famille indépendante eu égard au grand nombre de ces langues<sup>32</sup>, et de leur vaste étendue géographique qui correspondrait à près de la moitié du continent africain.

Dans le cadre de cette thèse, c'est la deuxième classification qui fait l'objet de notre choix (figure en annexe).<sup>33</sup> Cependant, il est prudent de rappeler que les filiations de ces langues ne sont pas encore très bien établies.

Les LANGUES BANTOUES étant au coeur de nos recherches, il vaut la peine de s'y attarder un peu pour en clarifier le concept. En effet, le terme *Bantu* (francisé **bantou**) partant de sa charge sémantique, se veut **exclusivement linguistique** et il serait imprudent de le faire sortir de ce paradigme qui lui est légitime. Il est utilisé pour dénoter une branche linguistique, c'est-à-dire, une protolangue

---

<sup>31</sup> Roland BRETON (2003) : Atlas des langues du monde, Paris : Editions Autrement, p. 15

<sup>32</sup> On en estime entre 400 à 500 langues selon divers critères de classement

<sup>33</sup> Voir la carte de l'Afrique linguistique : **ANNEXE N° 3 et 4**

ayant donné naissance à plusieurs autres langues en Afrique centrale et australe. Quant à son étymologie, le terme Bantou d'après le site des Bantous "a été introduit en 1862 par Guillaume-Henri BLECK, linguiste allemand de son état, pour désigner les groupes de populations noires dont la langue ou le dialecte utilise le Radical « Ba » en guise de pluriel; et qui habitaient la zone au sud du parallèle joignant Douala à la rivière Tana située au Kenya"<sup>34</sup> Le terme est finalement adopté pour désigner tous les 300 à 600<sup>35</sup> différents groupes ethniques qui occupent géographiquement la zone de bantouphones. Cette classification des bantouphones reste basée sur la similitude linguistique. Le mot bantou ne se réfère nullement à un peuple, ou un groupe ethnique.

Par bantou, on cerne ainsi une famille de langues très importante, la plus vaste de l'Afrique noire et on estime à quelque **310 millions** le nombre de ses locuteurs. Toutes confondues, ces langues ont en commun d'avoir comme principale caractéristique le processus de préfixation sur lequel la phrase s'appuie et s'articule et qui offrent les indications morphologiques et syntaxiques, telles que savoir si le radical doit être envisagé comme action, substantif, qualificatif, les traits de genre, de nombre, de personne, de fonction, etc... Dans quasiment toutes ces langues le mot "Hommes" se dit "Bantu"... ou quelque chose de ce genre<sup>36</sup>. Le contact des langues bantoues avec les autres familles linguistiques dans certaines zones d'Afrique a produit des langues qu'on se permet de qualifier aujourd'hui de "semi-bantoues"<sup>37</sup>.

Rappelons au passage que de nos jours, les chercheurs s'accordent à dire que la langue et la culture dépendent l'une de l'autre, elles sont donc indissociables. On pourrait même dire qu'en ce qui concerne les études de langue, c'est exactement cette définition qui les constitue. Pour ce qui est des phénomènes culturels non linguistiques comme la peinture, la musique ou d'autres domaines artistiques, il s'agit de la culture qui entoure la langue. Il faudrait définir le sujet des études de langue comme justement la culture véhiculée par la langue. La

---

<sup>34</sup> <http://www.lesbantous.fr/> (consulté le 10 juin 2015).

<sup>35</sup> Voir André LANGANEY (2007) : *la génétique des populations à l'appui de la linguistique* in POUR LA SCIENCE (dir.) : *Les langues du monde*, Paris : Berlin, p. 60-61

<sup>36</sup> Par exemple, watu (swahili), bato (lingala), abantu (kirundi/kinyarwanda), bantu/wantu (kikongo)

<sup>37</sup> Cf. Roland BRETON (2003) : *Atlas des langues du monde*, Paris : Editions Autrement, p. 64-71

culture est un élément intégrée à chaque niveau des compétences et fait partie du système linguistique.

Cela dit, et comme la langue tient une place prestigieuse dans la culture et en traduit, d'une certaine manière, la vision du monde, on a pu parler non seulement de langues bantoues, mais de cultures bantoues pour désigner des peuples dont les langues appartiennent à cette famille. Il faudrait de toute façon en parler au pluriel, car les bantouphones se retrouvent dans pratiquement toutes les formes de sociétés existant en Afrique. Mais parler de RACE bantoue serait une conception irréfléchie et dépourvu de sens.

Cependant, de façon abusive, on a sauté de cet usage, encore défendable, à l'usage du mot pour désigner l'homme, non pas comme sujet-parlant d'une certaine langue ou subordonné à une certaine culture, mais en tant que type physique ou "racial". La langue et les formes sociales sont influencées, au cours de l'histoire d'un groupe, par de multiples facteurs qui n'ont rien à voir avec la typologie génétique.

Du fait de cet usage abusif, et d' autant plus que cette classification "raciale" avait été utilisée à des fins racistes, on finit par se méfier du mot "bantou" au point de le bannir de son domaine d'origine: la linguistique, où on l'a fréquemment remplacé par l'incommode "nigéro-congolais central".

Les études ont montré que le réseau linguistique bantou s'intercale depuis le sud du Cameroun jusqu'à la quasi-totalité de l'Afrique australe, couvrant au passage l'Afrique orientale et l'Afrique centrale. C'est une famille de plusieurs centaines de parlers dont le total de locuteurs s'élève à 220 millions<sup>38</sup>. Le pays renfermant en son sein le plus grand nombre de langues bantoues est le Congo-Kinshasa avec le swahili comme langue bantoue la plus parlée. D'autres langues encore sont connues, telles le zulu, ou encore le lingala.

Le Proto-Bantou est, comme son nom l'indique, une protolangue, tronc commun des langues bantoues, et dont la reconstruction alimente une grande partie des recherches linguistiques.

---

<sup>38</sup> Cf. Idem, p. 67

Les chercheurs engagés dans les études des langues estiment que le proto-bantou est originaire de la région où se trouvent aujourd'hui la République du Cameroun et le Nigeria, en Afrique de l'Ouest. Pour une raison encore inconnue, autour du premier siècle de notre ère, la population locale a déclenché une expansion à l'est et au sud, peuplant ainsi des territoires inoccupés et aussi faisant des guerres, expulsant, se mêlant parfois avec les peuples qu'ils rencontraient. Les différentes langues qui existaient dans ces territoires ont été assimilées, fusionnées tout en gardant des traits caractéristiques du Bantou, chose qui permet justement qu'elles soient considérées comme des langues bantoues.

Ainsi, l'étude des Bantous constitue un des moyens les plus importants pour comprendre le processus de formation de beaucoup d'autres peuples Africains. Pour se faire une idée, de nos jours, dans un grand nombre de pays africains les langues bantoues sont parlées: Cameroun, Gabon, Congo, République démocratique du Congo, l'Ouganda, le Kenya, la Tanzanie, le Mozambique, le Malawi, la Zambie, l'Angola, la Namibie, le Botswana, le Zimbabwe, le Swaziland, le Lesotho, l'Afrique du Sud. Et si nous regardons de plus près, on trouvera également une influence des Bantous en Amérique dans la mesure où, un nombre important de ces peuples africains y a été amené comme esclaves pendant la traite négrière. Ces Africains bantouphones ont participé dans la construction progressive des langues américaines.

Un autre cas non négligeable est celui du **swahili** qui est la langue la plus importante de la famille bantoue et avec le plus grand nombre des locuteurs. L'université LAVAL « estime que de 40 à 50 millions de locuteurs pratiquent le swahili, avec généralement des différences locales importantes ».<sup>39</sup> Il est utilisé comme langue seconde, notamment en Tanzanie, à l'île de Zanzibar et aux Comores, au Kenya, au Congo-Kinshasa, au Rwanda, au Burundi, à en Somalie, en Zambie en Ouganda et l'Afrique du Sud. Sa vitalité est rassurée entre autres par le fait qu'il est aujourd'hui la langue africaine la plus enseignée dans le monde. Il est dans

---

<sup>39</sup> <http://www.axl.cefanelaval.ca/monde/swahili.htm> (consulté en octobre 2013)

la plus part des cas, une langue seconde plutôt qu'une langue maternelle; il se voit être utilisé plus précisément comme une langue véhiculaire

### **I.3.3.2. Les langues khoïsanés**

La famille khoïsanée est la plus petite famille linguistique africaine<sup>40</sup>. Elle est centrée sur la Namibie et rayonne sur l'Angola, le Botswana et l'Afrique du Sud. Dans le passé, les langues khoïsanées étaient parlées dans la majeure partie de l'Afrique australe et orientale. Elles ont été progressivement évincées dans beaucoup de zones par les langues bantoues puis, par les langues européennes lors des colonisations.

Le nom Khoïsan dérive, paraît-il, du nom du groupe Khoi-Khoi de l'Afrique du Sud et le groupe San (Bushmen ou Bochimán) de la Namibie. Les groupes khoïkhoi et Bochimán étaient khoïsanophones avant la colonisation européenne, et certains parmi eux vivaient de la chasse et de la cueillette dans le désert du Kalahari. De nos jours, le plus grand peuple khoïsan est celui des Nama, qui sont parmi les plus grandes ethnies de Namibie. Les autres langues khoïsanées sont plutôt menacées, et quelques-unes ont disparu sans être étudiées.

Les langues de cette famille étaient utilisées par plusieurs groupes ethniques qui étaient les premiers habitants de l'Afrique australe avant les migrations bantoues vers sud et plus tard la colonisation européenne. Les preuves archéologiques suggèrent que le peuple Khoïsan serait apparu en Afrique australe il y a 60.000 ans. Ainsi, les langues Khoïsanées pourraient bien être parmi les plus anciennes de toutes les langues humaines.

Même si les langues Khoïsanées partagent des similitudes dans leurs systèmes sonores, leurs systèmes grammaticaux sont tout à fait uniques. En l'absence de documents historiques, il est difficile de déterminer leur relation génétique les uns et les autres et avec d'autres langues africaines.

Aujourd'hui, ces langues ne sont parlées qu'au sud-ouest du continent africain, notamment dans la région autour du désert du Kalahari s'étendant de l'Angola à

---

<sup>40</sup>Voir la carte Géolinguistique : ANNEXE N° 5

l'Afrique du Sud et dans une petite zone de la Tanzanie. Les langues Hadza et Sandawe en Tanzanie sont généralement classées comme appartenant au réseau Khoisan, mais elles restent extrêmement éloignées géographiquement et linguistiquement des autres.

Il est juste de dire que de toutes les familles de langues du monde, les langues Khoisanes sont parmi les plus négligées par les chercheurs et les moins étudiées.

Voici dans le tableau ci-dessous, une synthèse des familles des langues de l'Afrique subsaharienne :

**Tableau 3. Familles des langues de l'Afrique subsaharienne<sup>41</sup>**

<b>LANGUES DE L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE</b>		
Langues nigéro-congo-kordofaniennes	Langues nigéro-congolaises	<b>Langues d'Afrique de l'Ouest</b> : fula, wolof, serer, mandé, langues kru;  <b>langues de l'Adamaoua Est;</b>  <b>Groupe Congo-Bénoué</b> : Langues bantoues (swahili, zoulou, xhosa, sichuana), kongo, Lunda-luba, kirundi, etc.
	Langues nigéro-kordofaniennes	Moro, tegali, masakin, kadugli, katla.
Langues nilo-sahariennes	Songhaï;  <b>langues sahariennes;</b>  <b>langues du groupe Chari-Nil.</b>	
Langues khoisanes	<b>Khoï-khoï</b> (= hottentot);  <b>san</b> (= bochimane).	

<sup>41</sup> Source du tableau : <http://www.cosmovisions.com/langues.htm> (consulté le 20.06.2015)

## **I.4. PARTICULARITES DES LANGUES BANTOUES ANGOLAISES**

Comme les langues angolaises faisant l'objet d'analyses dans cette thèse sont toutes de la famille bantoue, nous présenterons ici quelques spécificités linguistiques communes entre ces langues angolaises et le reste des langues bantoues. Rappelons que l'Angola ayant une mosaïque des langues pratiquées dans les milieux ruraux et dans certaines parties des milieux urbains, il est immergé dans un contexte largement plurilingue. On y trouve aussi des langues de la famille khoisane mais, celles-ci ne font pas l'objet de notre étude dans le cadre de cette recherche.

### **I.4.1. Aperçu des éléments linguistiques**

#### **I.4.1.1. Phonétique**

Il s'agira ici de porter un regard sur quelques particularités linguistiques des trois (3) principales langues bantoues d'Angola (umbundu, kimbundu et kikongo) qui, faisons remarquer, présente paradoxalement une certaine affinité avec le portugais. L'ancrage de ce paradoxe tient à l'éloignement des régions du monde qui ont vu naître ces langues et leur histoire qui ne registre aucun point d'intersection avant le 15<sup>ème</sup> siècle. Sans vouloir en présenter une liste sensiblement exhaustive, nous pouvons signaler quelques points communs : elles ont comme on le verra une majorité de phonèmes communs, pratiquement tous les sons du kimbundu et kikongo se retrouvent en portugais sauf les consonnes pré-nasalisées ; si les voyelles nasales n'existent pas en kimbundu, elles figurent dans l'éventail des sons de l'umbundu ; le portugais et les langues bantu d'Angola sont polysyllabiques et portent généralement un accent tonique sur l'avant dernière syllabe, même si l'accent tonique coexiste avec des tons dans les langues bantu d'Angola.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Voir FERNANDES, J. et NTONDO, Z. (2002): *Angola - povos e línguas*, Luanda: Nzila

Cependant, nous n'allons pas ici exploiter toutes ces particularités, nous voulons ici nous focaliser sur quelques aspects que nous jugeons essentiels dans le cadre de la présente thèse. Voyons :

### (1) La Syllabe en langues bantoues angolaises

Dans les langues bantoues d'Angola, comme le fait toujours remarquer Zavoni Ntondo (professeur et linguistique africaniste à l'ISCED de Luanda) dans ses cours, les syllabes ouvertes jouissent d'une prédominance importante et les complexes de consonnes sont extrêmement rares, si ce n'est la présence de consonnes pré-nasalisées. Le kimbundu, le kikongo et l'umbundu, principales langues bantoues d'Angola en étude ici, affichent strictement ces caractères généraux des langues bantoues, l'umbundu pouvant seul admettre des consonnes complexes à trois éléments ([n tS], [n dZ]), mais ayant toujours la valeur d'un seul phonème. Comme en portugais, la syllabe bantoue la plus courte est constituée par une seule voyelle et n'est pas rare : **a** dans *ano* (année) en portugais, **a** dans *ana* (des enfants) en kimbundu et dans certaines variétés de kikongo où l'on retrouve des formes comme *ana*, *wana*, *bana*. Mais si la syllabe peut être fermée à gauche, par une consonne explosive, les langues bantoues angolaises ne connaissent pas de consonnes implosives et les syllabes sont toujours ouvertes à droite, comme c'est le cas dans **marimbondo** (guêpe maçonnerie), où on a le découpage suivant : **ma-ri-<sup>m</sup>bo-<sup>n</sup>do**<sup>43</sup>. Voici des exemples de syllabes des plus simples aux plus complexes dans des vocables des trois langues principales dont il est question ici :

- **Kimbundu** : mbua, [m<sup>b</sup>wa] (chien), kua-<sup>m</sup>ba-ta, [kwambata] (emporter),  
kue-nda, [kwe<sup>n</sup>da] (marcher), kia-nzu [kja<sup>n</sup>zu] (nid)
- **Kikongo** : nswa, [n<sup>s</sup>wa] (piqûre), nzwe-nge, [n<sup>z</sup>wen ge] (fil), e-bwi-la, [ebwila]  
(plaine alluviale), nkie-le-lo, [n<sup>k</sup>jelelo] (aube)

---

<sup>43</sup> Nos exemples sont tirés de deux dictionnaires des langues bantoues :

1. BUTAYE, R., S.J. (1909) : *Dictionnaire kikongo – français, français – kikongo*, Roulers : Jules De Meester.
2. LAMAN, K.E. (1936) : *Dictionnaire kikongo-français avec une étude phonétique décrivant les dialectes les plus importants de la langue dite kikongo*, Bruxelles : Institut Royal Colonial Belge, Section des Sciences Morales et Politiques, In-8° - II – 1936.



- **Umbundu** : o-chi-mbya-mbyu-lu, [otSimbjambjulu] (papillon), o-ngo-mbe, [on gombe] (bœuf), e-ndi-ki, [en diki] (nuit sombre), u-nu-mbu, [unumbu] (pureté)

## (2) Le système vocalique des langues bantoues angolaises

Le kimbundu, l'umbundu et le kikongo, que nous donnons en exemples, sont donc les trois langues bantoues qui ont eu le plus d'interactions avec la langue portugaise. Elles ne présentent pas de voyelles nasales distinctives, ce qui constitue la différence la plus notable d'avec le système portugais. Le kimbundu reste la langue qui a été le plus en contact avec le portugais en Angola. Voici son système vocalique :

**Tableau 4. Système vocalique kimbundu<sup>44</sup>**

	antérieures	centrale	postérieures	
fermées	i		u	+ hautes
Semi-fermées	e		o	- hautes - basses
ouvertes		a		+basses
	- arrondies - reculées	- arrondies + reculées	+ arrondies + reculées	

### - Le kimbundu

En kimbundu, il existe bien [e] et [ɛ], mais ces voyelles constituent les deux allophones d'un seul phonème puisque [e] n'est entendu qu'en position finale et [ɛ] ne l'est qu'en position initiale ou interne. Il en est de même pour [o] et [ɔ], car dans les deux cas l'allophone le plus fermé se réserve la position finale de mot. Le mot kimbundu kimenemene (le matin très tôt) sera ainsi entendu [kimEnEmEne], et kabolokoso (et caetera) [kabɔɔkɔso]. Cependant, les deux ouvertures ne sont pas exagérément éloignées, ces voyelles n'étant jamais très ouvertes ni très fermées.

<sup>44</sup> Source du tableau :

MINGAS, A. (2000): *Interferência do Kimbundu no português falado em Luanda*, Chà de Caxinde, Luanda

## **- L'umbundu**

Quant à la langue umbundu, au regard de son nombre de locuteurs, elle est aujourd'hui la langue la plus importante en Angola, ayant les deux caractères de vernaculaire et véhiculaire. Le système vocalique umbundu est le même que celui du kimbundu. Les voyelles a, e et o sont cependant peu ouvertes et jamais fermées. Nous avons donc un système à cinq voyelles : A, E, i, ç, u. Cependant, toutes les voyelles peuvent être nasalisées ou non pour des raisons contextuelles, selon les diverses régions où l'umbundu est parlé. Nasalisées, ces voyelles ne constituent donc pas de nouveaux phonèmes mais seulement des allophones. Le degré de cette nasalisation varie ensuite selon les idiolectes.

## **- Le kikongo**

Le kikongo est la plus ancienne langue de contact avec le portugais. Bien que ces contacts continuent aujourd'hui dans le nord de l'Angola, ils n'ont été intenses que dans les deux premiers siècles. Le kikongo compte également cinq voyelles, les mêmes, et elles ne sont pas nasalisées. Ces voyelles sont longues ou brèves, mais, la longueur restant liée à l'accent tonique, elles n'enrichissent pas le système et les voyelles longues ne constituent donc pas non plus des phonèmes. Degré d'aperture des voyelles Etant donné la richesse vocalique du portugais du Portugal, et la relative simplicité des systèmes vocaliques bantou, on peut s'attendre à une perte de nuances dans le portugais d'Angola. C'est ce que nous allons vérifier dans ce point consacré aux degrés d'aperture des voyelles.

Conformément aux notions ci-haut esquissées, nous considérons que le degré d'aperture peut varier de 1 (voyelles les plus fermées, i et u) à 4 (voyelle la plus ouverte, a), en passant par 2 (semi-fermées, e, α, et o) et 3 (semi-ouvertes, E et ç). En ce qui concerne le degré d'aperture, nous avons en portugais une opposition pertinente sur ce critère dans des couples de mots comme sê / sé, avô / avó, pôde / pode (sois / cathédrale, grand-père / grand-mère, il a pu / il peut), par exemple. D'une manière générale, une certaine complexité existe sur l'aperture des voyelles en portugais. Il y a d'abord une variation normative, celle qui fait alterner les voyelles du singulier et du pluriel comme par exemple [o] / [ç] dans le couple ovo / ovos, (œuf / œufs). La même alternance existe entre le masculin et le féminin pour certains couples d'adjectifs comme novo / nova

(nouveau / nouvelle). On constate aussi l'alternance [e] / [E] dans des formes telles que Pedro / pedra (Pierre / pierre). Ces alternances n'étant pas généralisées dans des contextes identiques, il ne s'agit pas de véritables métaphonies, exercées par le [u] final sur le [o] ou le [e] accentué, mais, plutôt de survivances du latin<sup>45</sup>. Le même phénomène d'alternances ou de variations positionnelles, plus complexe, existe dans les flexions verbales, puisque deux systèmes vocaliques entrent en jeu, un pour les syllabes toniques et un pour les syllabes atones. C'est ainsi qu'en portugais du Portugal on a par exemple l'alternance [E] / [ˈ] dans *levo, levamos* (j'emporte / nous emportons) et [ç] / [u] dans *moro, moramos* (j'habite / nous habitons), mais aussi l'application de deux systèmes ternaires comme dans les exemples suivants : [e] / [E] / [ˈ] dans *devo, deves, devemos* (je dois, tu dois, nous devons); [o] / [ç] / [u] dans *movo, moves, movemos* (je bouge, tu bouges, nous bougeons). Outre que ce phénomène ne favorise pas un respect facile par l'apprenant du degré d'aperture des voyelles, s'y ajoutent des disparités régionales qui n'ont pas manqué d'être importées en Angola. Signalées en portugais populaire par Oscar RIBAS, ces variantes telles que *ela* (elle) prononcé [e]la dans le Nord du Portugal créent ou ont créé une complexité supplémentaire<sup>46</sup>. Il convient encore d'ajouter que les normes portugaise et brésilienne diffèrent en ce domaine au point de traduire leurs différences dans l'orthographe : *António / Antônio, ténia / ténia* (Antoine, ténia). En Angola, la langue portugaise connaît une situation encore différente en ce qui concerne les degrés d'aperture des voyelles. Nous allons donc en observer les tendances. Cependant, il importe de ne pas hâter les conclusions, car certains usages ne confirment pas les tendances et on observe même des mouvements contraires. Selon Óscar Ribas, faisant allusion à [e] et [o], les voyelles du portugais d'Angola sont mi-ouvertes et mi-fermées<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Cf. MINGAS, A. (2000): *Interferência do Kimbundu no português falado em Luanda*, Chã de Caxinde, Luanda

<sup>46</sup> O. Ribas (1979): *Literatura tradicional angolana*, Luanda: Tipografia angolana, v.1.

<sup>47</sup> Ó. RIBAS (1997): *Dicionário de regionalismos angolanos*, Matosinhos: Ed. Contemporânea

### **(3) Différences fondamentales et prévisibles interférences**

Les deux différences fondamentales sont les deux restrictions de la syllabe bantou : – elle est toujours ouverte à droite ; – elle ne peut contenir deux phonèmes consonantiques. Nous verrons dans les pages qui suivent quelles altérations ont été imposées à la langue portugaise par ces contraintes. Les deux problèmes à résoudre pour un locuteur de langue bantou voulant s'exprimer en portugais étant donc les suivants : – la finale consonantique ; – les phonèmes consonantiques consécutifs. Simples exemples de mots entrés dans la langue kikongo au début des contacts et qui illustrent ces interférences : nsukadi, kulunsi, ngelesi, mpalata, pour açúcar, cruz, inglês et prata (sucre, croix, anglais, et argent). Inversement, dans le cas d'emprunt à une langue bantou d'Angola, le locuteur lusophone imposera ses règles phonologiques à l'emprunt, notamment en ce qui concerne les consonnes pré-nasalisées. C'est la raison pour laquelle le nom du pays s'est fixé sous la forme « Angola » alors qu'il provient

### **(4) « Bantuisation » et « lusitanisation » en Angola**

Nous avons fortement souligné au cours de la description qui précède les effets de l'influence des langues bantou. Ces effets sont en général anciens ou particulièrement visibles chez des apprenants ou des locuteurs bilingues. De toute évidence, ils sont combattus par une pression normative en référence à la norme du Portugal, même si celle-ci ne réussit pas à en annuler tous les résultats. Une tension existe entre deux systèmes sans qu'un choix définitif puisse se faire. C'est pourquoi il nous est possible de parler de la superposition de deux systèmes, « bantou » et « portugais », qu'on peut aussi appeler « africain » et « européen », avec prédominance alternative de l'un ou de l'autre dans un continuum, mais en refusant à ce stade l'idée que cette hypothèse soit l'explication unique de tous les phénomènes, tenant compte en cela de la mise en garde de DZOKANGA : En effet, une véritable étiologie des changements phonétiques est pour une part illusoire. Les facteurs sont si complexes et si variés, ils jouent sur des plans<sup>48</sup> synchroniques et diachroniques si différents ou

---

<sup>48</sup> DZOKANGA, A. (1979) : *Dictionnaire lingala-français, suivi d'une grammaire lingala*, Leipzig : Veb Verlag Enzyklopädie.

se superposent de façon si inextricable qu'on s'expose, si on n'y prend garde, soit à tout mélanger, soit à tomber dans l'illusion qu'un principe unique doit rendre compte de tous les faits, dont on comprimera la diversité pour mieux la couler à la loi de ce monisme explicatif.

#### **I.4.1.2. Écritures**

Les langues bantoues sont surtout des langues orales, et le sont depuis bien avant le contact avec les Européens et la colonisation de l'Afrique méridionale et équinoxiale. Seule une minorité de ces langues possèdent une orthographe et un vocabulaire standardisés. Très peu d'efforts ont été mis en place pour l'élaboration de lexiques ou dictionnaires. Seules les langues véhiculaires, interethniques, nationales ou officielles ont une orthographe standard. Un certain nombre de celles-ci respecte l'alphabet international africain (1928) ou l'alphabet africain de référence (1978 et 1982).

Le kikongo est la première langue bantoue à être décrite académiquement en 1645.

#### **I.4.1.3. Grammaire**

Les langues bantoues, comme le fait remarquer le site du Congo Forum, partagent plusieurs morphèmes, pronominaux, nominaux ou verbaux.<sup>49</sup> Observons le tableau ci-dessous :

---

<sup>49</sup>Nous empruntons les tableaux et les analyses du site internet :

<http://www.congoforum.be/upldocs/Le%20groupe%20linguistique%20bantou%20s.pdf>

(Consulté le 22 oct. 13)

## Préfixes nominaux

Tableau 5. Préfixes nominaux des langues bantoues

Classes	Préfixes reconstruits	Sens approximatifs	Exemples
1	*mu-	personne, humain	mu- / mu- / m- (lega) mo- (lingala) mu- (swahili) umu- (zoulou)
2	*ba-	pluriel de classe 1	ba / b- (lega) ba- (lingala) wa- (swahili) aBa- (zoulou)
3	*mu-	plante, inanimé	mu- / mu- / m- (lega) mo- / mu- (lingala) m- (swahili) umu- (zoulou)
4	*mi-	pluriel de classe 3	mi- / mi- / m- (lega) mi- (lingala) mi- (swahili) imi- (zoulou)
5	*(d)i-	divers, augmentatif	i- / igy- / iz- (lega) li- (lingala) ∅ (swahili) ili- (zoulou)
6	*ma-	liquides, pluriel des classes 5, 11, 12, 14 et 15	ma- / m- (lega) ma- (lingala) ma (swahili) ama- (zoulou)
7	*ki-	divers, diminutif, manière	ki- / ki- / k- (lega) e- (lingala) ki- (swahili) isi- (zoulou)
8	*bi-	pluriel de classe 7	bi- / bi- / b- (lega) bi- (lingala) vi (swahili) izi- (zoulou)
9	*n-	animal, inanimé	n- / m- / ∅ (lega) n- / m- / ∅ (lingala) n- / m- (swahili) in- / im- (zoulou)
10	*n-	pluriel de classe 9	mu- / mu- / m- / ∅(lega) n- / m- / ∅ (lingala) umu- (zoulou)
11	*du-	abstrait	lu- / lu- / l- (lega) lo- (lingala) u- (swahili) ulu- (zoulou)
12	*ka-	diminutif	ka- / k- (lega)
13	*tu-	pluriel de classe 12	tu- / tu- / t- (lega)
14	*bu-	abstrait	bu- / bu- (lega) bo- (lingala)

			u- (swahili) uḃu- (zoulou)
15	*ku-	infinitif	ku- (lega) ko- (lingala) ku- (swahili) uku- (zoulou)
16	*pa-	locatif (proche ou précis)	ga- (lega)
17	*ku-	locatif (éloigné ou non précis)	ku- (lega)
18	*mu-	locatif (intérieur), instrumental	mu- (lega)
19	*pi-	diminutif	si / s- (lega)
20	*	dérogation, augmentatif, diminutif, amélioratif, manière	
21	*	augmentatif, dérogation	
22	*	pluriel de la classe 20	
23	*	locatif	

#### I.4.1.4. Vocabulaire

L'ensemble des langues bantoues partage un vocabulaire commun. Elles partagent aussi un certain nombre de classes de mots<sup>50</sup>.

**Tableau 6. Vocabulaire commun entre les langues bantoues**

LANGUE	SINGULIER	PLURIEL
chichewa	mu·nthu	a·nthu
duala	mo·to	ba·to
herero	omu·ndu	ova·ndu
kikongo	muu·ntu	baa·ntu
kikuyu	mũ·ndũ	a·ndũ
kinyarwanda	umu·ntu	aba·ntu
lingala	mo·to	ba·to
luganda	omu·ntu	aban·tu
shona	mu·nhu	va·nhu
swahili	m·tu	wa·tu
tshiluba	mu·ntu	ba·ntu
xhosa	um·ntu	aba·ntu
zoulou	umu·ntu	aba·ntu

<sup>50</sup> Ibid.

#### **I.4.2. Les langues non angolaises**

Il y aurait en Angola plusieurs langues non angolaises introduites suite au nombre impressionnant d'émigrés africains que le pays ne cesse d'accueillir depuis quasiment deux décennies pour des raisons commerciales, économiques et politiques. Une fois en Angola, ces émigrés se concentrent à Luanda, capitale de l'Angola, et continuent à utiliser normalement leur langue maternelle dans les échanges linguistiques au sein leurs groupes sociaux. S'ils apprennent le portugais, c'est pour faciliter des échanges commerciaux et parfois par souci d'assimilation. Cependant, leur langue maternelle reste parlée quand ils retrouvent entre eux. Parmi ces émigrés, nous pouvons citer dans de cadre de notre recherche, les congolais (République démocratique du Congo) qui viennent avec le lingala, les sénégalais, les maliens, les mauritaniens et autres. Comme les congolais de Kinshasa sont majoritaires parmi les autres émigrés et suite à l'histoire politico-militaire entre la République démocratique du Congo et l'Angola et le partage d'une large frontière terrestre, les congolais sont en nombre impressionnant dans presque toutes les grandes villes du pays. Ils sont présents dans la quasi-totalité des marchés informels comme clients et vendeurs. Plusieurs églises chrétiennes sont nées à l'issu de cette émigration massive des congolais sur le sol angolais. Et par conséquent, le LINGALA – langue majoritaire de la RDC est aujourd'hui une langue qui se fraie un chemin au concours des langues en Angola et s'impose dans les pratiques linguistiques des angolais revenus du Congo au lendemain de l'indépendance et des guerres civiles qui avaient angoissé ce pays pendant trente et deux (32) ans. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà schématisé dans le cadrage de la problématique de cette recherche, plusieurs angolais revenus du Congo ne parlent que le lingala et le français. Une fois retournés au pays (Angola), ces angolais 'importent' la langue française et le lingala et ils oublient parfois leurs langues maternelles (Kikongo). Pour les plus jeunes, le lingala est leur langue maternelle et le français, leur langue seconde dans la mesure où ils sont nés au Congo où leurs parents étaient en refuge pendant la guerre. Ils sont censés faire des études universitaires en portugais (langue officielle et de scolarité en Angola) qu'ils apprennent désormais comme langue étrangère malgré leur nationalité.



Au regard du prestige que le Lingala jouit aujourd'hui en Angola, il s'avère indispensable de s'attarder un peu à la présentation de cette langue de la famille bantoue

#### **I.4.2.1. Bref aperçu historique de lingala**

Le **lingala**, ou simplement **ngala** est le nom donné à une langue bantoue parlée dans le centre-ouest du continent africain, couvrant les zones des Etats actuels de l'Angola, la République Démocratique du Congo<sup>51</sup>, la République du Congo et dans une moindre mesure en République centrafricaine, avec plus d'importance et d'influence dans les deux les deux Congo. On compte plus d'une trentaine de millions de locuteurs, en langue maternelle ou seconde et environ 80% de ces locuteurs maîtriseraient une autre langue outre le lingala.

Bien que les deux pays (Congo-Kinshasa et Congo-Brazzaville) aient le français comme seule langue officielle, le lingala est largement utilisé dans la vie quotidienne dans les grands centres urbains, avec le statut reconnu de «langue nationale». Quant à la langue française dans ces pays, elle est utilisée comme véhicule de communication destinée à la couverture nationale ou quand il est nécessaire de maintenir le contact avec l'extérieur. En Angola, le lingala reste présent dans la partie nord du pays et aussi dans l'enclave de Cabinda où il cohabite avec d'autres langues africaines, notamment le kikongo et le portugais.

Le lingala semble avoir une origine très récente par rapport aux autres langues africaines de la région. Il remonte, semble-t-il, des deux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>52</sup>, dérivé de la langue bangi utilisé le long du fleuve Congo entre Lisala, plus au nord, et Kinshasa. Au cours de l'histoire, le bobangi (ou bangi) était la langue véhiculaire dans le territoire de Ngala<sup>53</sup>, sur les bords du fleuve Congo, depuis l'embouchure de la rivière Kasai à celle de l'Ubangi, le long de

---

<sup>51</sup> Outre le français, c'est l'une des quatre langues nationales du Congo-Kinshasa, à côté du kikongo, du swahili et du tshiluba.

<sup>52</sup> Cf. DZOKANGA, A. (1979) : Dictionnaire lingala-français, suivi d'une grammaire lingala, Leipzig : Veb Verlag Enzyklopädie.

<sup>53</sup> Cf. Centre pour l'étude des langues congolaises (CELCO), *Proposition pour l'orthographe des langues congolaises*, Université Marien Ngouabi, Faculté des lettres et des sciences humaines, 11 p.

celui-ci jusqu'à l'embouchure de la Ngiri. Après 1880, la langue fut appelée bangala par les colons occidentaux. En 1900, sous l'influence des missionnaires, le nom lingala était généralement utilisé pour désigner la langue. A ce jour, le nom bangala désigne une autre langue plus à l'est, dans la province Orientale du Congo-Kinshasa.

Le lingala a progressivement supplanté le kikongo à Kinshasa, où ce dernier était pourtant la langue véhiculaire d'origine. Cette expansion rapide au cours de la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle est due au fait qu'il était « la langue de l'armée du temps de la colonisation belge et la capital soit son aire », affirme Roland BRETON.<sup>54</sup> Et plus tard à l'époque du Zaïre, il a été largement promu par Mobutu Sese Seko, natif de la région lingalophone. Le lingala fut par contrecoup la langue principale de l'armée zaïroise, et aujourd'hui elle l'est aussi de l'Armée Congolaise malgré le swahili apporté par Laurent-Désiré Kabila en 1997.

Avec la fondation de Léopoldville, la nouvelle capitale de la colonie belge, le lingala s'est fortement établi dans les villes situées à la charnière des rives du fleuve Congo avec notamment un rôle très important dans la communication des deux centres, constituant ainsi une espèce de lingua franca<sup>55</sup> dans cette zone géographique. D'ailleurs les deux grandes variétés de cette langue relèvent justement de ces deux villes (Kinshasa et Brazzaville). Il est également important de noter que, malgré la reconnaissance de lingala comme langue nationale dans les deux Congos, il n'existe pas encore une orthographe officielle et d'importantes variations régionales dans l'écriture et le vocabulaire persistent.

Aujourd'hui, cette langue est devenue une langue régionale voire nationale, largement utilisée dans les médias, l'armée, les discours officiels, mais également dans la chanson populaire.

---

<sup>54</sup> R. Breton, Op. cit, p. 71

<sup>55</sup> Langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes. (C'est par exemple le français et l'anglais dans leurs usages diplomatiques, le swahili dans l'est de l'Afrique, l'anglais en Inde, etc.)

## **I.5. VARIETES DU FRANÇAIS EN AFRIQUE ET EN ANGOLA**

Le français est une langue romaine appartenant au groupe italique de la famille des langues indo-européennes. Le français est parlé principalement en France métropolitaine, dans les départements français d'outre-mer, au Canada, dans certains pays d'Europe comme la Belgique et la Suisse, ainsi que dans certains pays d'Afrique et d'Asie. Le français est utilisé aussi dans certains pays à travers le monde entier comme une langue seconde.

En Afrique, le français est un héritage colonial. Pendant la période coloniale, il a été considéré comme la deuxième langue officielle dans presque toutes les colonies mais après l'indépendance, le français est devenu la première langue étrangère de ces colonies qui, dans la plus part des cas, l'ont adopté comme langue officielle pour éviter des conflits ethnico-linguistiques qui, éventuellement seraient à l'ordre du jour si on élevait une des langues locales au statut de langue officielle.

En Angola, le français est introduit systématiquement par le retour massif des angolais réfugiés en R.D. Congo pendant l'époque coloniale et à la suite des guerres civiles. Aujourd'hui, il est la deuxième langue étrangère apprise à l'école à cote de l'anglais.

Il s'agit dans ce point, d'essayer de décrire le français pratiqué en Afrique noire en générale et en Angola, en particulier.

### **I.5.1. Rapport entre le français et les langues africaines**

#### **I.5.1.1. La situation des langues en Afrique**

Très souvent l'Afrique est vue comme le continent le moins avancé. L'image qu'elle véhicule se réduit à la misère, aux guerres et autres calamités. Ces clichés sur l'Afrique sont construits selon le prisme occidental. L'Afrique est perçue, décrite, envisagée et analysée à travers les réalités culturelles d'autres peuples.

Mais, posons-nous quand même un certain nombre de questions : de quelle Afrique s'agit-il ? S'agit-il de cette Afrique millénaire idéalisée ou celle folklorisée au contact des autres ? Est-il question de cette Afrique qui attend encore son avènement face aux différents problèmes qui la déprave ? « Cette Afrique meurtrie par la misère et les déchirements causés par les guerres fratricides ? » comme se demande Kilanga Musinde ?<sup>56</sup> Joseph Ki-zerbo qui se pose les mêmes questions insiste sur le rôle important que joue la langue en Afrique dans la sauvegarde de son identité :

« Dans l'identité, la langue compte beaucoup. Le siècle qui a commencé verra-t-il le dépérissement des langues africaines ? La lente asphyxie des langues africaines serait dramatique, ce serait la descente aux enfers pour l'identité africaine ; car les africains ne peuvent pas se contenter des éléments culturels qui viennent de l'extérieur. »<sup>57</sup>

Nous avons choisi de parler de cette Afrique qui abrite en son sein plusieurs groupes ethniques possédant chacun un ou de groupes de parlers, une série de traditions historisantes, un éventail d'institutions et d'usages, comme nous l'avons déjà signalé plus-haut. Et, perdre sa langue, c'est *perdre son âme*, pour reprendre ici la phrase de Michel Mourlet<sup>58</sup>

En effet, après avoir parachevé la conquête du continent africain le fusil à la main, chaque colonisateur a pris le soin d'implanter sa langue dans son pré-carré, comme langue de travail pour la nouvelle administration coloniale. Après les indépendances, les nouvelles élites africaines dans leur large majorité ont validé ces thèses et consacré les langues européennes comme langues officielles dans leurs pays respectifs quand bien même que moins d'un pour cent de leur population savaient lire et écrire dans de telles langues.

Au bout d'un demi-siècle de fonctionnement avec les langues européennes, il est plus qu'impératif de faire un bilan. Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'actuellement, les langues africaines semblent être dans une situation de déclin.

---

<sup>56</sup> J. KILANGA MUSINDE, « Un regard africain sur le monde arabe et africain » (Communication au forum des écrivains et intellectuels francophones), Ouagadougou ,17-20 novembre ,2005.

<sup>57</sup> J. KI-ZERBO, A quand l'Afrique ? (entretien avec René Holenstein), Paris, éd. de l'Aube, 2003.

<sup>58</sup> <http://www.hermas.info/article--perdre-sa-langue-c-est-perdre-son-ame--39189346.html> (consulté le 20.11.2013)

Que ce soit dans la communication quotidienne, dans l'éducation des enfants ou dans la vie économique et politique, on leur préfère les langues occidentales. Quel est l'impact de cette situation sur la culture, l'identité, les valeurs et le devenir de l'Afrique?

Or, si on admet l'existence d'un total de 2000<sup>59</sup> langues en Afrique, cela représenterait le tiers des langues du monde. Estimation à prendre avec prudence en fonction de la façon dont on fait le partage entre langue et dialecte. Selon la définition que l'on retient des langues et des dialectes, il ya entre 1250 et 2100 langues en Afrique. L'Afrique est donc un contexte plurilingue, un lieu de contacts entre différentes langues où les locuteurs sont le siège de confrontation ou de complémentarité entre ces diverses langues particulièrement les langues étrangères et les langues africaines locales. Le degré de plurilinguisme varie considérablement selon les pays et selon les individus.

#### **I.5.1.2.Pluralité des langues maternelles**

La pluralité des langues dans les pays africains est le plus souvent évoquée pour justifier le statut-quo au profit des langues étrangères. Cet argument ne résiste pourtant pas à l'analyse.

En général dans chaque pays ou région du continent, il y a des langues dominantes, des langues largement utilisées pour le commerce ou la communication quotidienne et peuvent alors être élevées au titre de langues nationales. Ces langues peuvent être utilisées pour dispenser tous les programmes d'enseignement dans les écoles.

Elles s'imposeront naturellement avec le temps, et on peut même se retrouver avec une seule langue nationale à long terme. Certains pays comme le Mali connaissent déjà une situation similaire.

Au Mali, une bonne majorité utilise le dioula comme langue d'expression. Cependant, cette langue n'a pas la valeur qui aurait due être la sienne. Elle

---

<sup>59</sup> Ibid.

aurait pu naturellement être élevée au rang de langue officielle et relégué le français au rang de langue seconde. Toute l'administration malienne, les institutions, les programmes d'enseignement, etc. auraient bien pu utiliser le dioula comme langue d'opération.

Au Burkina Faso, les choses sont encore loin de cela. Trois langues ont été considérées comme langues nationales au début de la révolution burkinabè, mais la situation n'a guère évolué depuis. Ces langues auraient pourtant pu être utilisées dans l'enseignement et dans l'administration si la volonté politique s'était maintenue.

Par ailleurs, la pluralité des langues n'est pas spécifique à l'Afrique. La plupart des pays qui disposent de nos jours d'une langue unique ont simplement décidé de l'imposer un jour. Certains pays comme la Suisse ou le Canada ont plusieurs langues officielles. En Suisse, il y a des régions où les panneaux de signalisation sont affichés en 4 langues différentes (Allemand, français, anglais, romanche).

Le choix politique qui a consisté dans certains États à imposer une langue unique est tout aussi discutable que les finalités "unificatrices" qu'il est censé apporter. En fait, il s'agit d'une politique de nivellement en totale négation du droit des minorités. Mieux que la Belgique, le Canada et la Suisse, la constitution de l'Inde reconnaît 18 langues officielles. Sur le continent Africain, l'Afrique du Sud se distingue avec 11 langues officielles. Le Kenya et la Tanzanie ont aussi en plus de l'anglais, le swahili comme langue officielle.

Dans un pays, il est tout à fait possible d'avoir des langues provinciales, régionales et nationales. Par ailleurs dans un même pays, la plupart des langues ont une même racine, si bien qu'il est possible de les fusionner en une seule langue en empruntant des mots à chacune d'elles pour enrichir la langue commune. Il est sans doute plus facile d'apprendre une langue voisine qui décrit pratiquement le même univers culturel et qui offre une possibilité d'immersion qu'une langue étrangère.

### **I.5.1.3. L'usage des langues en Afrique : vie sociale, économique et politique.**

En ce qui a trait à la vie politique, tout le monde déplore le dysfonctionnement de la démocratie, illustré par des scores fleuves de 80% ou plus des voix pour le parti au pouvoir dans certains pays africains. Beaucoup d'intellectuels s'investissent dans des associations dites de la société civile pour proposer des remèdes à ce mal. Les médias étrangers et leurs gouvernements feignent de s'indigner de cette situation. Mais tous occultent la racine principale du problème: la question de la langue.

En effet, la première condition de la démocratie est la participation du peuple ou du moins de sa majorité à la vie politique. Les questions lui sont soumises pour qu'il tranche. Le problème avec cette démocratie actuelle est que la vie politique est animée presque exclusivement dans des langues étrangères que comprennent seulement une minorité. Tout ceci se traduit par des campagnes électorales qui ne sont suivies que par cette petite minorité.

C'est dire que la grande majorité ne participe pas vraiment au débat politique car elle en est exclue à travers la langue. Cette grande majorité se voit imposer des systèmes politiques (la démocratie par exemple) dont elle ne comprend pas le sens profond, les subtilités et les fondements. Elle ne comprend également pas la nature des institutions mises en place pour assurer la gouvernance du pays. Elle ignore également le principal rôle et la vocation des partis politiques que l'on rencontre maintenant à chaque coin de rue de certaines capitales africaines.

Par contre, si les langues nationales étaient utilisées comme outils de communication, les citoyens pourraient mieux comprendre les concepts de démocratie parlementaire ou présidentielle ou encore le rôle d'un député, d'un ministre, du président, etc. Le peuple pourrait demander des comptes à ses élus, les sanctionner aux élections, ou même réclamer un autre système politique.

Pour ce qui est de la vie sociale, la situation est probablement plus dramatique. En fait, la majorité du peuple peut même se dire étrangère dans son propre

pays. Les citoyens vivent une humiliation quotidienne du fait qu'ils parlent leurs langues et ne comprennent la langue étrangère qu'on tente de leur imposer. Imaginez qu'un burkinabè peulh (par exemple) ne peut pas se faire servir dans sa langue dans une banque, payer ses factures d'eau, d'électricité ou de téléphone, etc. ni même consulter dans sa langue dans un centre de santé, dans son propre pays.

Combien de mauvais diagnostics ont conduit au décès du patient simplement parce que l'infirmier ou le médecin ne comprenaient pas les symptômes décrits par le malade? Comment ces citoyens peuvent-ils s'épanouir ou participer à la vie économique de leurs pays? Il n'y a probablement qu'en Afrique qu'on peut rencontrer une telle absurdité. Il faut dire clairement les choses, **il s'agit là d'un cas de violation de droits de l'Homme.**

La situation est la suivante : une minorité (probablement moins de 10% dans plusieurs pays) considère que la majorité est analphabète, illettrée, n'est pas allée à l'école occidentale, et donc ne comprend pas grand-chose et qu'il faut amener cette majorité à leur niveau; ceci à travers des programmes d'alphabétisation, d'éducation de masse, etc.

L'aboutissement de cette logique est l'anéantissement des langues africaines et le déclin des valeurs africaines. L'ironie est que les soi-disant intellectuels et la quasi-totalité des ministres qui se succèdent dans le gouvernement sont maîtres dans l'organisation des colloques et conférences pour parler de la préservation de la culture africaine alors qu'ils sont les principaux agents de la destruction de cette culture.

#### **I.5.1.4. La langue comme fondement de l'identité d'un peuple**

La langue est pour un peuple, ce que l'ADN représente pour un être humain. Elle est le principal moyen de communication; elle permet de mieux signifier ce que l'on veut faire savoir, et de mieux comprendre ce que l'on désire connaître. Elle est, pour un peuple, l'outil nécessaire à l'expression de ses sentiments, de sa vision du monde, de ses croyances et de sa culture. Orale,



gestuelle ou écrite, elle donne ainsi à un peuple le meilleur moyen de s'identifier et de marquer sa différence avec les autres.

Il faut noter toutefois que ce n'est pas juste l'assemblage des mots les uns à la suite des autres ou le respect des règles de la syntaxe qui lui confère ce caractère identitaire. C'est plutôt l'art avec lequel on s'exprime, raisonne et séduit son interlocuteur qui fait de la langue le dépositaire des mœurs d'une société.

Le kikongo<sup>60</sup> peut nous offrir à cet égard un repère d'analyse. En effet, les peuples Kongo utilisent couramment dans leur langue des citations, des proverbes, des analogies et des métaphores pour mieux exprimer leurs émotions, communiquer leurs pensées et affirmer leurs positions ou oppositions sans brutalité, pour éviter de heurter les sentiments de leurs interlocuteurs. Bien plus qu'un gage de paix social, ces outils linguistiques peuvent constituer une marque de raffinement ou un signe de solennité à l'occasion. Cela est constitutif de l'identité des Kongo.

La **langue est également le support de l'hérédité d'un peuple** car elle est transmise de génération en génération par ceux qui ont précédé, et ce, de façon naturelle. Elle est le pilier de la culture et également ce fil qui nous lie avec le passé. A ce propos, le Malien Seydou Badian KOUYATE dit :

«...Par la langue, nous avons ce que le passé nous a laissé comme message et ce que le présent compose pour nous. C'est la langue qui nous lie, et c'est elle qui fonde notre identité»<sup>61</sup>

C'est pour ces raisons que l'on peut affirmer qu'un **peuple qui perd sa langue au profit d'un autre peuple perd tout ou une partie de son identité**. Des nuances existent cependant dans la perte de l'identité et il convient de les relever. En outre, plusieurs peuples peuvent appartenir au même berceau civilisateur sans nécessairement parler la même langue. En d'autres termes, plusieurs peuples peuvent parler des langues différentes, mais partager les mêmes réalités culturelles. Par exemple, la quasi-totalité des pays européens

---

<sup>60</sup>Le **kikongo** est une langue bantoue, parlée par les Kongo (peuples vivant au nord de l'Angola, au Congo-Kinshasa et au Congo-Brazzaville). Il s'écrit avec l'alphabet latin et plus rarement avec le syllabaire mandombé.

<sup>61</sup>Cité par Mahamadou SANGARE : <http://www.kanjamadi.com/mahamadsangare.html>, consulté le 20-11-2013.

partagent les mêmes humanités classiques (celles de la Grèce antique) mais chaque pays européen possède sa langue qu'elle défend.

Il en est de même pour les pays africains du moins pour sa partie noire. Le berceau africain se trouve être l'Égypte antique malgré la diversité des langues sur le continent. On perd sa langue en la substituant progressivement par une autre langue, généralement dite langue seconde qui finit par tuer la première et la remplacer définitivement. Si cette langue seconde appartient au même berceau de civilisation que la première, la perte de l'identité est moindre. Ainsi, un habitant du Portugal qui perd l'usage du portugais au profit du français perdra peut être son identité de Portugais mais gardera toujours son identité d'Européen.

Si cette langue seconde n'appartient pas au même berceau de civilisation que la première, la perte de l'identité devient grave et traumatisante. Elle conduit inéluctablement vers l'aliénation culturelle. Si notre habitant du Portugal perd l'usage de sa langue maternelle au profit du Kikongo, il aura perdu non seulement son identité de Portugais mais aussi et surtout son identité d'Européen puisqu'il devrait penser, réfléchir, manger, et s'habiller comme un Nkongo.

Bref, il devrait épouser la culture du berceau africain qui est loin d'être la sienne. Il sera un aliéné culturel. Au final, il sera perdu car il ne sera ni Portugais, ni Nkongo. Cette langue demeurera nécessairement pour lui selon les termes de Michel Mourlet<sup>62</sup> «une sorte de code chiffré syntagmatique dont il peut posséder quelques clés usuelles, mais sans jamais en pénétrer profondément la substance, les recoins, les subtilités ».On comprend alors le processus par lequel l'usage des langues européennes sur le continent conduit les Africains vers la perte de leur identité.

De ce qui précède, on se demande comment l'Afrique en général et l'Angola en particulier peuvent prétendre exister réellement sur la scène internationale à travers des langues venues d'ailleurs? Comment conserver cette grande et riche culture africaine si on perdait les langues africaines?

---

<sup>62</sup>M. MOURLET : Op. Cit.

La réponse est bien simple. La culture et la civilisation africaine disparaîtront simplement si la tendance n'est pas inversée. **Avec ces langues empruntées aux colons, les Africains ne voient plus le monde à travers leur propre prisme de lecture, mais plutôt à travers celui de leur adversaire.** On en est arrivé au point où certaines élites et hauts responsables africains, pour s'adresser à leur propre peuple, réfléchissent d'abord dans la langue étrangère avant d'entreprendre une certaine traduction dans leur langue maternelle, s'ils ne l'ont pas simplement oubliée. Cet état de fait permet de comprendre la nette rupture qui existe parfois entre les dirigeants et leurs peuples.

La seule possibilité pour l'Afrique de conserver sa grande culture, de se réconcilier avec elle-même, de faire rayonner ses valeurs; en un mot d'exister pleinement sur la scène internationale, est de raviver ses langues et de les valoriser. Cela ne signifie guère qu'il faille s'interdire d'apprendre d'autres langues. Apprendre d'autres langues, c'est aussi s'ouvrir à d'autres cultures. Une langue seconde, comme le français qui est d'ailleurs utilisé pour la rédaction de la présente thèse, doit servir comme outil de communication avec d'autres peuples, comme un pont pour la découverte d'autres horizons, mais en aucun cas cette langue seconde ne devrait remplacer la langue maternelle dans l'éducation, l'enseignement, la communication quotidienne, l'expression de la culture, les simples blagues, etc...

### **I.5.2. L'impact du contact entre le français et les langues africaines : particularismes lexicaux et variétés de français**

Le contact des langues africaines avec le français<sup>63</sup> a donné naissance à deux phénomènes essentiels: d'une part le métissage des langues africaines et d'autre part, le métissage de la langue française avec des particularités purement africaines selon les contextes socioculturels.

---

<sup>63</sup>A. BASSOLÉ, et OUEDRAOGO : Le français et le français populaire africain : partenariat, cohabitation ou défiance ?, Institut d'études des femmes, Université d'Ottawa (Canada)

C'est bien autour de ces particularités que nous voulons orienter notre réflexion dans le souci d'en déceler les procédés et finalement étaler des implications linguistiques du français parlé en Afrique.

### **I.5.2.1. LE METISSAGE**

#### **a. Le métissage des langues africaines**

Il n'est pas rare de rencontrer des mots français dans un énoncé en langue africaine. Parfois même cela se ressent dans la structure des phrases et dans celui du raisonnement. Ce phénomène est dû à l'abondance des interférences qui se manifestent sous diverses formes: transferts, analogies ou calques entre les langues africaines et le français. Les langues africaines les plus perméables aux emprunts sont assurément celles utilisées couramment par un grand nombre de personnes et les langues véhiculaires telles le bambara ou le wolof.

#### **b. Le métissage de la langue française**

Comme les langues africaines, le français subit une transformation fluctuante. Quelquefois cette transformation devient stable, comme le créole en Haïti. En Afrique, il est impossible de parler d'une forme unique du français mais plutôt de diverses formes du français qui naissent avec les locuteurs des nombreuses langues d'Afrique. Dans un même pays, il peut y avoir plusieurs formes concurrentes. Cette grande variété du français en Afrique ne facilite pas une description scientifique d'une forme unique du français. Cependant quelques variétés semblent émerger du flot.

En Afrique urbaine francophone, à côté du français dit standard, se développe un autre type de français qui, au départ perceptible au sein des classes sociales marginales, s'étend à présent aux élites. Cette langue dite FPA (Français populaire africain)<sup>64</sup> est pratiquée dans les capitales africaines comme Abidjan, Dakar, Cotonou, Lomé ou Ouagadougou. La particularité de cette langue qui a ses propres règles grammaticales et son lexique riche et varié est de révéler l'esprit et le sens de créativité de ses locuteurs. Cette langue FPA participe de ce

---

<sup>64</sup> Nous utiliserons désormais, l'acronyme FPA pour Français Populaire Africain.

fait au développement d'une diversité linguistique et culturelle propre à sa communauté de locuteurs qui s'étend d'un bout à l'autre de l'Afrique subsaharienne francophone. Le français populaire africain est en train de s'imposer de plus en plus comme une deuxième langue que ne dédaignent pas utiliser les élites car à sa marginalisation des débuts, se substitue à présent un phénomène d'adoption qui lui ôte son caractère de langue de ghetto et lui confère un certain statut social que n'ont pas les langues africaines. De plus en plus, ce sont ceux qui ne parlent pas cette langue qui se sentent exclus, à la marge.

Le fait de pouvoir communiquer en FPA tend à devenir un symbole d'appartenance social très fort.

### **c. Le français local**

Il existe en général dans chaque pays, une variété reconnue de français qui diffère du français standard par des particularités ou des traits caractéristiques.

En effet, ce français prend en compte le milieu physique et le milieu socioculturel faisant naître des néologismes de nécessité. Le jeune Ivoirien dira couramment "j'ai mangé de "l'attiéké" (couscous de manioc) ou du "foutou" (boule pâteuse de banane plantain, d'igname, de taro). Le jeune Béninois ou Togolais dira "j'ai mangé du "tapioca" ou de "l'akassa" (semoule de manioc), alors que le Sénégalais parlera à propos du riz: "moi je mange du "tieboudjin" et du "yassa". Autre exemple: lorsqu'on veut parler des essences d'arbres, on est obligé de se référer aux noms locaux tels le framiré, le samba ou le makoré.

De la même façon, le locuteur africain n'est pratiquement pas choqué d'entendre, malgré les redondances flagrantes: "elle est montée en haut ou il est descendu en bas" car ces constructions existent dans sa langue.

En ce sens, le français local africain est l'équivalent des parlers régionaux d'autres pays tels le parler provençal, breton, corse, belge, québécois, etc.

En fait, chaque locuteur dispose de plusieurs registres, de plusieurs "français" selon la personne à qui il s'adresse et selon le contexte social (du soutenu au familier).

#### **d. Le français dialectal**

Il est appelé aussi français du marché ou français de rue. Les écarts entre le français dialectal et le français standard ne sont plus des particularités mais des différences notables. Au niveau du lexique, les glissements de sens sont nombreux. Il existe même des grammaires et des dictionnaires de français de langues africaines. Les expressions qui suivent sont chargées de sens chez l'Africain alors qu'elles sont quelquefois incompréhensibles ou insignifiantes en français standard.

- Verser la figure de quelqu'un par terre (honnir quelqu'un).
- Regarder le dos de quelqu'un (s'attendre à l'arrivée imminente d'une personne).
- Son ventre est amer (il est méchant).
- Son ventre est blanc (il est innocent).

En fait on peut souvent expliquer ces faits de langue par l'utilisation abondante de la métaphore chez l'Africain. En effet, en Afrique, pour être reconnu comme une personne douée dans l'art de parler, il faut appuyer chaque argument par un proverbe et surtout avoir un style métaphorique, une mémoire fidèle pour puiser dans l'histoire et la culture.

Cela revient à dire que quelquefois, l'Africain utilise les mots du français, les agences de la même façon, mais leur donne une signification tout à fait différente.

Ces métissages et des croisements d'influence expriment des dynamismes sociaux et culturels dont seul l'avenir peut dire le sens et la direction.

#### **e. Le sabir franco-africain**

C'est la variété du français la plus fluctuante. Le sabir franco-africain est instable et hétérogène sous toutes ses formes. Il existe des énoncés où les mots sont français mais leur ordre reste celui de la langue africaine. En somme, autant les langues africaines sont envahies par les structures et les mots français, autant la langue française se métamorphose en Afrique, donnant naissance à plusieurs variétés.

### I.5.2.1. Etudes des quelques cas

Il y a dans le Français Populaire Africain (FPA) une sagesse proverbiale frappante qui s'inspire comme les images et les métaphores des langues africaines. L'emploi donc des proverbes est récurrent :

« Affaire où on applaudit-là, moustique n'aime pas » pour mettre en garde un interlocuteur contre la provocation que ce dernier aurait tendance à faire en son rencontre, pour faire la morale à quelqu'un qui se retrouve embourbé dans un trouble ou pour signifier qu'on ne veut pas avoir d'ennuis.

- « Fou connaît camion » et « Souris saoulée connaît carrefour de chat » font référence au fait que chacun connaît ses limites.
- « Gbê est mieux que drap » : la petite foutaise vaut mieux que la grande honte.
- « Ya drap » : se dit d'une situation problématique, embarrassante.
- « Y a drap dans drap » : Complexification d'une situation déjà problématique.
- « Cabri mort n'a pas peur de couteau » (se dit d'une personne n'ayant plus rien à perdre).

L'usage des proverbes peut aussi s'inspirer du français officiel. Ainsi, la maxime popularisée par Jean-Jacques Rousseau

«L'homme est un loup pour l'homme » devient en FPA: « Les gens n'aiment pas les gens », et « Chacun pour soi, Dieu pour tous », « Chacun s'assoit, Dieu le pousse ».

Pour signifier qu'on tire profit d'une situation, ou pour conseiller quelqu'un d'agir avec promptitude, ce sera : « **En même temps est mieux** ». Par contre, « Quitte dans ça! » avise un tiers d'abandonner de mauvaises habitudes, fréquentations, de se sortir d'une situation fâcheuse ou tout simplement de renoncer à un projet, à une idée.

Si quelques expressions sont empruntées au français officiel, elles n'ont pas du tout la même signification.

Ainsi, « **prendre crédit** » ne veut nullement dire emprunter mais se goinfrer, manger par gourmandise.

L'image du crédit suggère ici qu'on aura à payer quelque part, d'une certaine façon les conséquences de ses actes.

Tout comme « **Laisse papa se reposer** » n'a rien à voir avec une injonction à un enfant qui dérangerait le sommeil de son père mais bien simplement signifie de ne pas insister, d'abandonner la partie.

Il en est de même avec l'expression : « **Est-ce que tu as des idées?** » (As-tu de l'argent?).

Vous faites fausse route (ou « **tirez à terre** ») si vous entendez dire : « **Etre sur le Web** » et pensez à la toile, car « **être sur le Web** » signifie être seul et cela illustre bien adéquatement l'activité solitaire que constitue la navigation sur Internet. De même « **être en orbite** » ne doit pas être compris comme une prouesse technologique africaine dans la conquête de l'espace car « un **homme ou une femme en orbite** » est une personne à la recherche de l'âme sœur.

La personne aimée, quant à elle, se désigne sous le terme : « **Mon Allo** », puisque c'est la personne à qui on est censée parler le plus souvent.

Le téléphone cellulaire, « **le circulaire** », parce qu'il permet au contraire du fixe, de circuler partout avec.

Une « **Finlandaise** » n'est pas une habitante de la Finlande mais une jeune fille portée vers les invitations à manger (elle a toujours faim) de même qu'une académicienne ne fréquente aucune académie mais désigne une mineure.

« **Une multiprise** » se dit d'un coureur invétéré de jupons et une fille pas sérieuse est un « cahier de roulement ».

« **France au-revoir** » désigne les voitures d'occasion en provenance de la France.

Mettre les points sur les « **i** », insister, se traduit de la façon suivante : « Je vais lui dire 2 ou 3 petits français ».



Pour manifester son accord avec l'opinion ou l'idée de son interlocuteur, on dira : « **Je vois ça en puissance** ». Autre expression dans le même sens pour marquer l'assentiment : « **Au clair de la lune** » : bien sûr, évidemment.

« **Etre dans le beurre ou dans le fêfê** » est l'équivalent français de : être aux anges, être à l'aise financièrement ou socialement, avoir tout à soi tandis que « **Gagner son Paris** », c'est réussir, une occurrence homophonique donc avec le terme français de gagner son pari.

On sait que la scolarisation des filles en Afrique demeure encore problématique et que beaucoup parmi elles ne parviennent pas à finir leur scolarité pour diverses raisons sociales, économiques, etc. Celles qui arrivent donc à poursuivre leurs études le plus loin possible sont perçues comme des femmes à craindre, car autonomes. « **Papier longueur** » désigne donc les intellectuelles. Le « papier » en FPA, ce sont les études, les diplômes. Dire qu'une personne « connaît papier ou sèbè (l'équivalent Jula) » signifie qu'elle est intelligente, douée pour les études. Par contre, « **Ils n'ont pas encore les sèbè** » se dit de personnes immigrantes qui ne possèdent pas encore leur droit de résidence dans le pays hôte.

Comme on peut le constater, le vocabulaire du FPA est illimité et emprunte à tous les registres. Sa structure syntaxique est directe, identifie un interlocuteur perceptible parce qu'il est dans avant tout un mode de communication instantanée, une langue de l'oralité, de l'échange, de la parole où les mots, les sons, les images, les couleurs, la musicalité sont prépondérants.

Nous pouvons aussi évoquer la question de l'abondance des proverbes dans la sagesse africaine. Un bon orateur ou un griot Africain se contente toujours de recourir à l'utilisation des proverbes dans son discours, d'abord pour faire preuve de sa connaissance traditionnelle et ancestrale et aussi pour rendre son discours expressif et captivant. D'ailleurs, chaque culture possède ses propres moyens pour communiquer. Certaines communiquent à travers les histoires, d'autres la musique ou les images, et dans certaines parties du monde actuel, les vidéos musicales et autres. Les proverbes conservent leur importance dans de nombreuses parties de l'Afrique. La leçon la plus importante en termes de renforcement des capacités est d'ancrer le processus dans le contexte culturel

de manière à favoriser non seulement l'engagement des participants et leur compréhension des problématiques, mais également à les motiver et les stimuler vers le changement. Nous pouvons souligner ici le pouvoir de contextualisation des proverbes qui favorise chez les participants la compréhension, l'appropriation du processus et l'engagement nécessaires au succès de tout processus de renforcement des capacités.

Ainsi, on remarquera que dans le français populaire africain, plusieurs expressions proverbiales issues des langues africaines interviennent dans le français et très souvent, elles sont incorporées sous une forme traduite.

Voici, par exemple, quelques proverbes issus du français congolais (RDC) :

**Tableau 7. Proverbes congolais (RDC)**

<b>Proverbes</b>	<b>Significations</b>
A force de voyager, on trouve un compagnon.	c'est en s'ouvrant, en allant vers l'autre qu'on découvre la vie en société.
Amour et haine sont les enfants du vin	l'ivrognerie dégenère toute sorte de mal
Celui qui a la diarrhée n'a pas peur de l'obscurité.	face au danger l'homme n'a plus peur l'affronter les obstacles.
Dernier au champ, premier à la marmite.	se dit des paresseux, des gens qui ne travaillent pas du tout mais qui aiment s'accrocher à la nourriture ou bénéficier des efforts des autres.
L'intelligence est un fruit qui se ramasse chez son voisin.	c'est à travers la coopération, les interactions, l'esprit d'équipe que l'on peut devenir intelligent.
La grenouille menace, mais elle ne va pas au combat.	ceci correspond à l'adage qui dit « le chien aboie et caravane passe » ; il y a des gens qui font du bruit, qui critiquent et qui menacent mais qui sont incapables de trouver de bonnes solutions.
Les cruches qui sont pleines, on s'en sert pour puiser.	ceux qui se croient pleins de sagesse et intelligence deviennent intitules car la

	réalité veut que les uns apprennent avec les autres dans un esprit de réciprocité
Les oreilles ne dépassent jamais la tête.	ce proverbe sert à interpeller les orgueilleux, ceux qui se croient être toujours supérieurs aux autres tout en oubliant qu'il y a des gens dotés d'une supériorité naturelle qui ne peuvent être dépassés pour plusieurs facteurs (âge, études, expériences sociales et professionnelles...)
On honore le chasseur, pas la flèche.	celui qui manipule un instrument ou une affaire est plus que l'outil utilisé dans cet exercice.  Le concepteur est plus que l'objet conçu.
On ne caresse pas deux fois la queue du gorille.	il est imprudent de jouer avec qui est nuisible, ce qui peut faire à la vie humaine même s'il y a semblant de non réaction avec la première tentative.
Qui cultive loin vous fait mourir de faim.	il y a beaucoup d'inconvénients quand on investit très loin, isolé des siens.
Qui ne connaît aucun proverbe ne connaît rien du tout.	qui ignore sa tradition s'enferme dans l'ignorance.
Une poule qui fouille ne dort pas affamée.	celui qui travaille arrive à bien survenir à ses besoins ; contrairement aux paresseux qui ne font que dépendre des autres.

### **I.5.2.2. Réactions sur la cohabitation du FPA avec le français officiel**

Les réactions sont un peu mitigées. Au début de son émergence, la cohabitation du FPA avec le français officiel ne fut pas des plus pacifiques. Dans les lieux de savoir, l'administration et les professeurs ne veulent pas entendre cette langue bizarre et barbare qui semble avoir horreur des articles et déforme le sens des mots. Ils y voient une mauvaise influence et un frein à la maîtrise du « bon français ». Ils ne veulent pas de ce français de rue et n'ont que cette sentence à la bouche : « Parlez le bon français », règle qu'essayaient de respecter élèves et étudiants en salle de classe mais une fois en dehors, reprenaient le cours de leur conversation en FPA. Peu à peu, le FPA envahit les foyers à travers des

sketches, des clips musicaux, des chansons. Son influence augmente, attire non plus seulement les jeunes mais aussi des adultes qui y voient un jeu inoffensif, une manière de se relaxer, d'être « cool », « de se brancher », d'être dans la vague en somme.

Le FPA devient un langage à la mode qui fascine par ce sens incroyable de créativité et d'humour piquant jusqu'à l'absurde dont il fait montre car il s'adapte à toutes les circonstances.

A la méfiance et à l'inquiétude, font place petit à petit des sentiments de tolérance et d'acceptation à l'égard du FPA car les masses s'y reconnaissent, les locuteurs se comptent en plus grand nombre; il envahit les rues, les cinémas, les marchés, les campus. L'intérêt que suscite le FPA au sein des élites qui cherchent à analyser, à comprendre ce phénomène de société consacre son adoption. Les écrivains s'en mêlent et l'heureuse initiative de Kourouma dans son *Allah n'est pas obligé* en constitue un exemple. Le succès de ce livre ne réside pas uniquement dans la chronique de l'impitoyable vie des enfants soldats mais aussi et surtout dans cette langue savoureuse, riche, originale que Kourouma met dans la bouche de son petit héros, Birahima, et qui n'est rien d'autre que du FPA. Cette idée de truffier le français d'expressions locales, de l'africaniser séduit toujours les écrivains africains mais il n'est pas évident de réussir ce savant mélange.

Choisir d'utiliser entièrement le FPA dans l'écriture romanesque ou théâtrale et de l'assumer surtout ne semble pas chose aisée. Kourouma le fait superbement bien. C'est aussi ce qu'essaie de faire Abdourahman Wabéri dans son dernier roman, *Transit* mais l'expérience est moins heureuse car le narrateur oscille entre deux registres de langue, et finalement, ne réussit pas à convaincre le lecteur de son choix de langue.

### **I.5.2.3. Quelle conclusion sur le français d'Afrique ?**

Le FPA, malgré les apparences et les craintes, n'appauvrit pas le français mais pourrait au contraire l'enrichir car le FPA laisse entrevoir l'énorme potentialité de créativité de ses locuteurs et ce sens créatif qui réinvente la langue française est bien la preuve que ses auteurs la maîtrisent parfaitement. Une langue qui

n'évolue pas, meurt. Le FPA assure la survie du français en Afrique francophone par cette capacité de créativité immense, riche, intense qu'il possède. Le fait que le FPA emprunte aux langues africaines assure son adoption et sa popularité auprès de portions de plus en plus grandes et diverses des populations africaines qui s'y reconnaissent. S'il peut avoir un besoin de structurer cette langue, d'organiser certains de ses usages (des tentatives dans ce sens existent déjà avec *Le Dico illustré* à Abidjan), il ne faut pas perdre de vue qu'elle est née en défiance au français officiel jugé trop structuré, trop raide, trop complexe dans ses règles et pas toujours adapté aux réalités de vie africaines. Le FPA est né avec la volonté de dire l'âme africaine.

Le FPA constitue un apport important à la diversité linguistique et culturelle francophone et mérite que de plus en plus de spécialistes s'y intéressent car ce n'est pas un simple phénomène de mode appelé à disparaître. Le FPA est là pour durer car il s'invente au quotidien avec humour, délectation, dérision et joie de vivre.

D'ailleurs si l'on voit à fond la question de la diversité linguistique, on finit par se rendre compte que, contrairement à ce que l'on imagine, c'est par facilité que l'on emploie le singulier lorsqu'il s'agit de langue: *le français, le portugais*, n'ont guère d'existence ; ce qui existe, ce sont *des français, des portugais*.

Cette diversité à l'intérieur d'une langue réputée homogène peut être telle qu'elle gêne l'intercompréhension. On sait par exemple que les films et feuilletons québécois sont souvent sous-titrés, voire doublés, pour les besoins de la diffusion en Europe (la série *Lance et compte* est ainsi devenu *Cogne et gagne* à la télévision française). Combien de fois peut-on voir aussi à la télévision belge des documentaires sous-titrés, alors qu'on y fait parler des francophones de Wallonie ou de Bruxelles... Parfois, la variation peut carrément empêcher la compréhension. Ainsi, un Français ne pourra sans doute pas comprendre ni le parler du taximan d'Ottawa, ni le créolisant de l'île Maurice, pourtant tous deux réputés francophones.

Il s'agit là, des variations ou des écarts qui affectent tous les composants de la langue : la phonétique, bien sûr, mais aussi la syntaxe et la morphologie. Bien plus, elles affectent aussi la pragmatique : nombre de campagnes publicitaires

sont profondément revues en passant d'un pays francophone à un autre, et même de France en Suisse ou en Belgique.

La diversité interne d'une langue ne cantonne cependant pas un individu particulier dans une variété donnée. Par exemple, telle personne qui pratique un français facilement localisable dans l'Est de la Belgique peut maîtriser certaines de ses caractéristiques locales quand il donne une conférence savante à Bruxelles, peut comprendre ce que lui veut un Parisien lorsque ce dernier lui donne rendez-vous pour le /déjeuner/C'repas de midi"), et peut-être même ce que veut dire une Québécoise lui déclarant que telle émission de télé (ou T.V.) est /québécoise/ ("débile").

Pour rendre compte de ce jeu subtil de différences, on utilisera en sociolinguistique un concept capital : celui de variété. On entend par là deux choses. La première : qu'une langue idéale ("le français", "le kikongo", "le kimbundu") est faite d'énoncés qui peuvent se laisser regrouper en familles suffisamment différentes l'une de l'autre. La seconde : ce regroupement se fait selon certains critères, critères jouant le long de trois axes de variation qui vont être décrits. On verra plus loin que le mot variété peut même désigner des familles d'énoncés produits dans des langues différentes (voir section **II.3.1. Le bilinguisme et diglossie : évolutions définitives**).

Alors, laissons derrière nous les craintes non justifiées que le FPA tuera le français en Afrique, « quittons dans ça! », « restons branchés » et cherchons plutôt à l'appivoiser, à le comprendre, à l'analyser car il comporte les clés pouvant nous ouvrir à des horizons insoupçonnés de découvertes enrichissantes.

## **I.6. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET LES LANGUES ANGOLAISES**

Nous allons dans cette section, engager quelques réflexions sur les langues africaines en Angola et leurs rapports avec la politique linguistique qui articule les langues indigènes et le portugais, seule langue officielle dans le pays. Le portrait du linguiste descriptiviste est considéré ici primordial pour la connaissance de la diversité et des variétés linguistiques existant en Angola.

Nous présenterons quelques études menées sur les langues africaines et examinerons la position des linguistes à l'égard des attitudes et représentations linguistiques des locuteurs des langues nationales et les implications possibles pour les politiques linguistiques à imprimer en Angola.

### **I.6.1. L'Angola et sa politique linguistique**

L'histoire coloniale de l'Angola a grandement contribué à une négligence quasi-complète des langues indigènes du peuple angolais. Il y a environ entre 40 et 44 langues qui sont parlées dans tout le territoire, mais malheureusement, en raison d'événements tels que le trafic d'esclaves entre le XV<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle, la politique d'interdiction des langues maternelles à l'époque coloniale du Portugal entre 1919 et 1960 et les guerres de 1961 à 2002 ont fait de l'Angola un pays marqué par le multilinguisme et la vieille politique officielle du monolinguisme. Tous ces facteurs ont malheureusement influencé le manque d'études et des recherches sur les langues parlées dans ce pays pendant plusieurs décennies.

Avec la fin de la guerre et la restructuration de l'Angola, l'attention de certains linguistes africanistes s'est tournée vers le pays avec des synergies qui conjuguent chercheurs en sciences du langage, enseignants des langues, historiens, etc. Ainsi, les linguistes, en particulier ceux qui se sont engagés dans les études des questions liées au contact entre le portugais et langues bantoues, ont cherché à aller sur terrain pour mener à bien des enquêtes relevant des variétés du portugais de l'Angola.

Cependant, ces travaux des linguistes menés sur terrain mettent en évidence les résultats selon lesquels les politiques linguistiques menées d'une manière presque imperceptible font que les langues génétiquement angolaises n'assument pas le rôle réel qu'elles devraient assumer.

#### **I.6.1.1. La langue de l'État**

Le portugais est la langue officielle de sept (7) pays, à savoir, le Portugal, le Brésil, l'Angola, le Mozambique, le São Tomé et Príncipe, la Guinée-Bissau et le Cap-Vert. Ces sont ces pays qui composent le réseau linguistique de la

lusophonie. Partant des statistiques globales de la population de tous ces pays, on estime approximativement 190 millions des locuteurs portugais. Au Portugal et au Brésil, le statut du portugais, langue officielle et nationale, ne cause pas de problèmes; il en est différemment dans les pays d'Afrique où l'officialisation de cette langue rencontre des difficultés à cause de la présence de plusieurs autres langues nationales comme c'est le cas en Angola.

L'indépendance politique de l'Afrique a réveillé tout de même un sentiment d'indépendance linguistique. Ainsi, l'aménagement du portugais provoque le développement systématique autant du créole que des langues nationales. La mise en œuvre de la politique linguistique en Angola s'effectue d'abord indirectement dans les journaux et revues par des discussions dirigées qui portent sur le développement de la langue. Les particularités nationales y sont toujours jugées de manière positive et on assiste à une polémique dirigée contre la supériorité de certaines variantes linguistiques. Il est cependant nécessaire qu'un accord soit trouvé. Le développement et l'enseignement des registres stylistiques dépendent encore essentiellement de la maîtrise de la langue. C'est la raison pour laquelle la compétence communicative des locuteurs ne sera atteinte que peu à peu et sur la base d'une baisse du nombre des illettrés et de l'augmentation parallèle de la connaissance du portugais.

#### **I.6.1.2. La Constitution de 2010<sup>65</sup>**

La population d'Angola est estimée à 24,3 million d'habitants<sup>66</sup>. La capitale du pays est Luanda et la langue officielle est le portugais. Mais il y a une cooccurrence entre le portugais et plusieurs langues nationales, nées au sein des groupes ethnolinguistiques. La cooccurrence se caractérise par le contact entre le portugais et une langue nationale courante, ce qui provoque l'apparition des unités parallèles dans le discours de l'une ou de l'autre langue. Ainsi, à cause de sa pluralité ethnique et du multilinguisme, la République d'Angola a décidé la meilleure orientation «politicolinguistique» pour l'État. Elle a donc résolu de maintenir le portugais comme langue officielle et de faire avancer les

---

<sup>65</sup> Disponible en ligne :

[http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao\\_da\\_Republica\\_de\\_Angola.pdf](http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf) (22.10.2013)

<sup>66</sup> Recensement de 2014



travaux de systématisation des langues nationales. Il semble, cependant, injustifié d'appeler le portugais langue d'État ou langue nationale d'Angola. En Angola on utilise toujours une autre désignation, langue véhiculaire (língua veicular) terme qui reflète de manière adéquate la fonction et le statut du portugais en Angola. En outre, la politique de langues afro-angolaise a pour objet d'implanter dans la population un bi-plurilinguisme fonctionnel, c'est-à-dire de rendre chaque Angolais capable d'utiliser le portugais, sa langue maternelle et les langues étrangères enseignées à l'école dans diverses situations de communication.

Les efforts de planification des langues nationales en Angola ont déjà connu quelques résultats positifs. Pour les langues kikongo, kimbundu, cokwe, umbundu, kimbundu, et kwanyama, des projets d'alphabets ont été élaborés, à partir des descriptions des systèmes phonologiques de ces langues, et des ouvrages d'alphabétisation écrits en portugais ont été traduits en chacune de ces langues nationales. Depuis que l'Angola s'est engagé dans une voie de développement d'orientation socialiste, les conditions de vie ont changé et, ainsi, une communication plus efficace est devenue indispensable. La fonction du portugais s'est transformée de langue de communication d'élite en langue véhiculaire pour tout un peuple. Le contact entre la langue officielle et les langues nationales a transformé le portugais en langue prêteuse, ainsi qu'en langue cible pour des emprunts. Le résultat est que les changements, sur le plan de la norme d'usage, donnent place à des innovations sur le plan du système de la langue.

Tout compte fait, ce n'est qu'en 2010 que la Constitution du 21 janvier (nouvelle constitution) a inclus, de façon explicite, des dispositions et des lois d'ordre linguistique axées sur le statut et le fonctionnement social de quelques langues. En effet, l'article 19 de la Constitution proclame pour la première fois que le portugais est la langue officielle de la république d'Angola:

<p><b>Artigo 19</b></p> <p><b>Línguas</b></p> <p><b>1)</b> A língua oficial da República de Angola é o português.</p> <p><b>2)</b> O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.</p>	<p><b>Article 19</b></p> <p><b>Langues</b></p> <p><b>1)</b> <i>la langue officielle de la république d'Angola est le portugais.</i></p> <p><b>2)</b> <i>L'État valorise et promeut l'étude, l'enseignement et l'usage des autres langues de l'Angola, ainsi que les principales langues de la communication internationale.</i></p>
--	---

En même temps, l'alinéa 2 énonce que l'État valorise et promeut l'étude, l'enseignement et l'usage des autres langues de l'Angola, ainsi que les principales langues de la communication internationale. On suppose que les principales langues de la communication internationale sont l'anglais et le français, du moins en Afrique. Ce faisant, la présence des ces deux langues européennes dans tout le système éducatif du pays s'est finalement justifié.

A la lecture de l'article 21 de la Constitution, on se rend à l'évidence que l'État est obligé de protéger, d'améliorer et valoriser les langues angolaises d'origine africaine en tant que patrimoine culturel, et à favoriser leur développement et leur préservation comme des langues de l'identité nationale et de communication:

<p><b>Artigo 21</b></p> <p><b>Tarefas fundamentais do Estado</b></p> <p>Constituem tarefas fundamentais do Estado angolano:</p> <p>n) Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação;</p>	<p><b>Article 21</b></p> <p><b>Tâches fondamentales de l'État</b></p> <p><i>Constituent les tâches fondamentales de l'État angolais :</i></p> <p><i>n) protéger, améliorer et honorer les langues angolaises d'origine africaine en tant que patrimoine culturel, et favoriser leur développement, comme des langues de l'identité nationale et de communication ;</i></p>
---	--

L'article 63 vient plus particulièrement mettre l'accent sur la langue à utiliser dans les cas d'arrestation et de détention à l'égard d'un détenu ou d'un prisonnier, ce qui est aussi le cas dans beaucoup de constitutions à travers le monde:

<p><b>Artigo 63</b></p> <p><b>Direitos dos detidos e presos</b></p> <p>Toda a pessoa privada da liberdade deve ser informada, no momento da sua prisão ou detenção, das respectivas razões e dos seus direitos, nomeadamente:</p> <p>i) Comunicar em língua que compreenda ou mediante intérprete.</p>	<p><b>Article 63</b></p> <p><b>Droits des prisonniers et des détenus</b></p> <p><i>Quiconque est privé de liberté doit être informé, au moment de son arrestation ou de sa détention, de motifs et de ses droits, en particulier:</i></p> <p><i>i) de pouvoir communiquer dans une langue qu'il comprend ou par l'intermédiaire d'un interprète.</i></p>
--	--

Pour essayer de mettre fin aux scénarios de discrimination linguistique auxquels on a longtemps assisté dans le pays qui opposaient les uns et les autres dans un rapport de force tribale ou ethnique, l'article 23 de la Constitution s'exprime finalement sur le principe de la non-discrimination:

<p><b>Artigo 23</b></p> <p><b>Princípio da igualdade</b></p> <p><b>1)</b> Todos são iguais perante a Constituição e a lei.</p> <p><b>2)</b> Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.</p>	<p><b>Article 23</b></p> <p><b>Principe d'égalité</b></p> <p><b>1)</b> <i>Tous sont égaux devant la Constitution et la loi.</i></p> <p><b>2)</b> <i>Nul ne peut subir de préjudice, de privilège, être privé de tout droit ou exempté de toute obligation en raison de son ascendance, de son sexe, de sa race, de son origine ethnique, de sa couleur, de son handicap, de sa langue, de son lieu de naissance, de sa religion, de ses convictions politiques, idéologiques ou philosophiques, de son niveau d'instruction, de sa situation économique, sociale ou professionnelle.</i></p>
--	--

Cette loi qui défend d'une certaine manière un certain nombre de valeurs humanistes parait interdire toute discrimination et garantir à toutes les personnes une protection égale et efficace contre toute discrimination, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique et de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. En Angola, comme nous ne cessons d'insister, il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques. Les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue.

Il existe, par ailleurs, des personnes d'origine autochtone. Toujours à la lumière de cet article 23, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne pourra être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

### **I.6.1.3. Les lois et la langue**

Seules quelques lois traitent de façon ponctuelle de l'emploi des langues en Angola. Ainsi, l'article 20 de la Loi sur la protection du consommateur (2003) oblige les fournisseurs de biens et services à donner des renseignements exacts, clairs, précis et présentés en portugais avec leurs caractéristiques, leur qualité, etc.:

#### **Article 20**

*2) L'offre et la présentation des produits ou services doivent s'assurer d'avoir des renseignements exacts, clairs, précis et présentés en portugais avec leurs caractéristiques, leur qualité, leur quantité, leur composition, leur prix, leur date d'expiration, de garantie et d'origine, entre autres données, ainsi que sur les risques qu'ils présentent pour la santé et la sécurité des consommateurs.*

L'article 6 du Code de la route (2005) prescrit que les panneaux de signalisation doivent être rédigés dans la langue officielle, sauf s'il existe des conventions internationales:

**Article 6**

**Panneaux de signalisation**

*1) Les panneaux de signalisation sont déterminés par règlement où, en conformité avec les conventions internationales en vigueur, sont précisés les formes, les couleurs, les inscriptions, les symboles et les dimensions, ainsi que leurs significations et les systèmes de disposition.*

*2) Les inscriptions sur les panneaux routiers doivent être rédigées dans la langue officielle, sauf s'il existe des conventions internationales.*

Dans le Code de la douane (2006), l'article 285 a pour effet d'annuler la procédure des taxes douanières est nulle lorsqu'aucun interprète qualifié n'a été désigné pour l'accusé ou l'individu civilement responsable quand l'un ou l'autre ne maîtrise pas le portugais ou ne peut pas se faire comprendre:

**Article 235**

**Nullités dans la procédure des taxes douanières**

*1) La procédure des taxes douanières est nulle lorsque:*

*a) ont été omises les mesures qui doivent être essentielles pour exposer la vérité;*

*b) aucun interprète qualifié n'a été désigné pour l'accusé ou l'individu civilement responsable quand l'un ou l'autre ne maîtrise pas le portugais ou ne peut pas se faire comprendre;*

#### **I.6.1.4. L'éducation**

Le portugais a toujours constitué la seule langue d'enseignement en Angola. Avant l'indépendance, le «portugais de la Métropole» était l'unique langue d'enseignement dans les écoles. Après la sécession d'avec le Portugal, le «portugais angolais» revint en force. Jamais les élites angolaises ne pensèrent un instant de faire entrer les langues africaines à l'école. Ainsi, la «lusophonisation» postcoloniale s'implanta dans la population angolaise à un point tel qu'il existe

peu d'exemple du genre, même dans les anciennes colonies françaises ou britanniques. Il faut dire que l'emploi du portugais fut perçu comme un facteur d'unification nationale et d'intégration sociale. Quoi qu'il en soit, l'article 9 de la Loi sur le système d'éducation de 2001 prescrit l'emploi du portugais dans l'enseignement:

**Article 9**

**Langue**

**1)** *L'enseignement dans les écoles est dispensé en portugais.*

**2)** *L'État doit promouvoir et assurer des conditions humaines, scientifiques et techniques, matérielles et financières à l'expansion et la généralisation de l'usage et de l'enseignement des langues nationales.*

**3)** *Sans préjudice du paragraphe 1 du présent article, en particulier dans le sous-système de l'éducation aux adultes, l'enseignement peut être assuré dans les langues nationales.*

En fait, jusqu'en 2005, les écoles n'ont enseigné qu'en «portugais angolais», appelé aussi «portugais familial», quel que soit le niveau (primaire, secondaire, université). Cette variété de la langue portugaise provient du mélange des parlers africains, du portugais de la Métropole et du portugais brésilien. Les langues angolaises ont commencé à être prises en compte dans l'enseignement, sur une base expérimentale à partir de 2005, avec six langues: le kikongo, le kimbundu, l'umbundu, le tchokwe, le ngangwela et le kuanhama. L'objectif principal de cette stratégie est de rendre disponible autant que possible la diffusion des langues et des cultures nationales de chaque région de l'Angola, ainsi que le patrimoine commun de la nation. Pour l'utilisation et la promotion des langues locales, l'Institut national des langues de l'Angola ("*Instituto de Línguas Nacionais de Angola*") a fixé des règles concernant l'orthographe des langues côkwe, kikongo, kimbundu, nyemba, oshikwanyama et umbundo, ainsi que les aspects phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et sémantiques. Les résultats de cette recherche ont constitué la base pour le développement de matériel didactique pour la future introduction de ces langues dans l'enseignement primaire, en parallèle avec le portugais. À l'université, on enseigne en portugais, mais aussi en anglais et en français.

D'après des statistiques fournies par des fonctionnaires des Nations unies, le taux d'analphabétisme au niveau national se situerait autour de 40 %, mais

dans les zones rurales ce taux serait près du double, soit jusqu'à 80 %. Environ 66 % des enfants auraient suivi moins de cinq années scolaires. La guerre civile empêche souvent les parents d'envoyer leurs enfants à l'école, beaucoup de chemins étant délibérément minés pour tuer ou blesser les écoliers. À l'époque coloniale, tous les enfants devaient apprendre le français comme langue seconde au secondaire; aujourd'hui, cet enseignement tend à être remplacé par l'anglais, et c'est d'autant plus que le français n'a pas bonne réputation en Angola; il est associé à la «langue du Zaïre» du temps du maréchal-président de Mobutu (très détesté dans le pays).

Ce mépris manifesté à l'égard de la langue française et du président Mobutu de l'ex-Zaïre s'explique par des situations historiques et politiques sur les rivalités qui se succédées au lendemain de l'Indépendance nationale. L'histoire révèle que pendant la période de guerre civile qui a d'ailleurs constitué l'époque la plus sanglante de l'histoire de l'Angola, les populations n'acceptaient pas toutes le régime communiste du MPLA, et le conflit étant d'abord attisé par le contexte de la guerre froide et des rivalités autour des ressources minières du pays : le MPLA était soutenu par le « camp stalinien » dont Cuba, tandis que le FNLA et l'UNITA sont soutenus par des états « conservateurs » : l'Afrique du Sud (guerre de la frontière sud-africaine), les États-Unis de Ronald Reagan ou de George H. W. Bush, ainsi que d'autres pays occidentaux ou africains (Félix Houphouët-Boigny de la Côte d'Ivoire ou Mobutu Sese Seko de l'Ex-Zaïre).

Ainsi, se justifiaient les incursions fréquentes de l'armée de la RDC en Angola pour appuyer l'UNITA de Jonas Savimbi. Celui-ci était le président du parti rebelle angolais soutenu par les Américains contre le régime marxiste de Luanda. La base militaire de l'Unita se trouvait en RDC. Jonas Savimbi trouvait appui à Kinshasa pour lutter contre les Portugais, mais plus encore contre le MPLA, soutenu par l'Union Soviétique. Et, Mobutu et son pays étant francophones, la langue française s'est vue perdre sa gloire et son rayonnement de l'époque coloniale. Elle est désormais vue comme langue de la rébellion, langue de la barbarie et des meurtres.

Cependant, on estime que près de 40 % des Angolais sauraient en partie le

français ou l'anglais. En raison de la guerre civile, les professeurs manquent à tous les niveaux d'instruction. De nombreux Angolais trouvent scandaleux l'absence des langues nationales dans l'enseignement primaire; certains parlent de «constat malheureux». En Angola, l'école publique demeure sans ressources. Selon les estimations du ministère de l'Éducation et de la Culture, les écoles angolaises n'ont réussi qu'à absorber dans l'année 2001 que 5000 nouveaux élèves sur 45 000 candidats. À cause de la guerre, plus de 2000 écoles ont été détruites. Et le manque de fonds publics empêche les travaux de reconstruction qui, toujours selon le Ministère, comporterait une dépense de 500 millions de dollars par an.

#### **I.6.1.5. Les médias**

Les médias audiovisuels, la presse, ainsi que la plupart des imprimeries demeurent majoritairement sous contrôle de l'État. La plupart des stations de radio et de télévision, les journaux et les magazines diffusent généralement en portugais, et ils sont contrôlés par l'État. L'agence ANGOP (*Angola Preknsa*) diffuse des communiqués en portugais et en français. Le *Jornal de Angola*, un quotidien contrôlé par l'État est publié à Luanda en langue portugaise; son tirage est d'environ 50 000 exemplaires. Il en est de même pour l'hebdomadaire *Comércio e Actualidade*, le *Correio da Semana*, le *Folha 8*, le *Tempos Novos*, le *Terra Angolana*, etc. La RNA (*Radio Nacional de Angola*) diffuse quatre bulletins d'informations par jour en portugais, des flashes horaires, ainsi qu'un bulletin quotidien en français, en anglais, en espagnol et dans les quatre principales langues locales (umbundu, kimbundu, kikongo et quioco). Quant à la TPA (*Televisão Popular de Angola*), également contrôlée par l'État, elle diffuse ses émissions à Luanda et dans presque tout le territoire national; les programmes de la TPA sont diffusés environ neuf heures par jour. Ses émissions sont essentiellement en langue portugaise. Il y a aussi un journal télévisé dans les principales langues nationales. Selon les articles 11 et 12 de la Loi sur la presse (2006), les entreprises de communication sont tenues de «contribuer à la promotion de la culture et de la défense nationale et régionale, et à la diffusion des langues nationales»:



## **Article 11**

### **Contenu d'intérêt public**

*1) Aux fins de la présente loi, il est entendu comme étant d'intérêt public l'information dont les objectifs généraux sont les suivants:*

- a) contribuer à consolider la nation angolaise, renforcer l'unité et l'identité nationale, et préserver l'intégrité territoriale;*
- b) informer le public avec vérité, indépendance, objectivité et impartialité sur tous les événements nationaux et internationaux, garantissant le droit des citoyens à une information précise et équitable;*
- c) assurer la libre expression de l'opinion publique et de la société civile;*
- d) contribuer à la promotion de la culture et de la défense nationale et régionale, et à la diffusion des langues nationales;*

## **Article 12**

### **Langues nationales**

*Les entreprises de communication doivent généralement transmettre de l'information dans les langues nationales, conformément à une réglementation à mettre en place.*

C'est pourquoi, depuis quelque temps, certaines langues angolaises sont utilisées dans les médias; par exemple, la station de radio Ngola Yetu ("Notre Angola" en kimbundu) émet des émissions portant sur les nouvelles quotidiennes dans sept langues.

### **I.6.1.6. L'accord orthographique de 1990**

L'Angola fait partie des pays lusophones. Depuis 1990, de nombreux accords de coopération scientifique et technique ont été signés entre les États de la CPLP, ce qui a donné lieu à plusieurs commissions communes de terminologie.

Le traité le plus important concerne l'Accord orthographique sur la langue portugaise de 1990 (*Acordo Ortográfico da língua Portuguesa*) qui a pris en compte les différences linguistiques afin de réduire les difficultés liées à la tendance naturelle à la différenciation et de préserver les intérêts de la langue portugaise dans les pays lusophones.

À la suite des délibérations entre les délégations de l'Angola, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissau, du Mozambique et de São Tomé et Príncipe, ainsi que des observateurs de la Galice (Espagne), les États signataires — la République populaire d'Angola, la République fédérative du Brésil, la république du Cap-Vert, la république du Guinée-Bissau, la république de Mozambique, la république du Portugal et la République démocratique de São Tomé et Príncipe — ont convenu des dispositions qui suivent (l'accord comptant quatre articles).

L'article 1<sup>er</sup> ne fait que proclamer l'adoption de l'accord orthographique de 1990, mais l'article 2 énonce que les États signataires prendront, au moyen des institutions et agences compétentes, les mesures nécessaires en vue d'élaborer, d'ici le 1<sup>er</sup> janvier 1993, un vocabulaire orthographique commun de la langue portugaise, aussi complet que cela est souhaitable et aussi normalisé que possible en ce qui concerne les terminologies scientifiques et techniques. Selon l'article 3, l'*Acordo Ortográfico da língua Portuguesa* devait entrer en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1994, une fois que seront déposés les instruments de ratification de tous les États signataires auprès du gouvernement de la république du Portugal. Quant à l'article 4, il oblige les États signataires à prendre les mesures appropriées pour assurer le respect effectif de la date d'entrée en vigueur établie à l'article précédent. Le document fut signé par les sept États, à Lisbonne, le 16 décembre 1990. Le traité est accompagné d'annexes décrivant les points orthographiques et/ou grammaticaux sur lesquels porte l'accord: alphabet, h initial et final, homophonie, séquences consonantique, voyelles atones, voyelles nasales, accentuation des oxytons/paroxytons, accent grave, tréma, trait d'union, apostrophe, minuscules et majuscules, divisions syllabiques, etc.

Cela dit, cet accord orthographique, signé et ratifié par l'Angola, semble bien appliqué dans ce pays, contrairement au Brésil qui, souvent, n'en fait qu'à sa tête.

### **I.6.1.7. Place et promotion des langues nationales angolaises**

Il nous semble prudent de signaler ici, que durant la période coloniale, l'usage des langues nationales était circonscrit à l'enseignement du catholicisme. Par conséquent, la langue portugaise n'a pas réussi à s'implanter dans tout le territoire. Les zones rurales ont conservé intacts leurs idiomes.

Avec l'indépendance, ces langues acquièrent un statut de langues nationales à pied d'égalité avec le portugais. Pourtant, ces langues nationales ne semblent pas avoir un grand rôle à jouer dans la politique linguistique de l'Angola. C'est pourquoi certains Angolais tentent de faire changer cette politique trop lusophile. Le juriste João Pinto propose une législation en faveur de la protection juridique des langues nationales, qui tienne compte de la diversité culturelle du pays. Il trouve inacceptable que dans certaines municipalités les employés de l'État méprisent les locuteurs d'une langue nationale qui ignorent le portugais ou ne peuvent pas le parler. Ce n'est pas avec un article portant sur la non-discrimination dans la Constitution de 2010, qui y changera quelque chose.

En conséquence, il conviendrait d'élaborer une loi afin de protéger les langues nationales ("línguas nacionais") et de se conformer à la diversité linguistique et culturelle du pays. Or, la plupart des Angolais parlent une langue bantoue et l'utilisent dans leurs communications quotidiennes.

Pourtant, afin d'évaluer et de promouvoir les langues locales, l'**Institut des langues nationales d'Angola** ("Instituto de Línguas Nacionais de Angola") a fixé des normes orthographiques de six langues : le tchokwé, le kikongo, le kimbundo, le ngangela, le kuanhama et l'umbundo. L'institut a aussi étudié les aspects phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et sémantiques de ces langues. Les résultats de ce travail de recherche ont servi de base à l'élaboration de documents pédagogiques pour une éventuelle introduction de ces langues dans l'enseignement primaire, parallèlement avec le portugais. Cependant, on est encore loin de la coupe aux lèvres.

Il serait plus simple de dire que le gouvernement angolais ne pratique aucune politique linguistique, si ce n'est la non-intervention qui consiste à conserver le *statu quo* depuis l'indépendance, et conserver les prérogatives du portugais.

La lusophonisation des Angolais est même le résultat de la seule politique postcoloniale, car le colonisateur n'avait jamais réussi (et ne l'avait sans doute pas désiré) à faire apprendre le portugais aux autochtones. L'Angola demeure l'un des rares pays d'Afrique noire à ignorer encore totalement les langues autochtones dans l'enseignement. Il est probable que, dans un avenir plus ou moins rapproché, le gouvernement pourra leur accorder une place importante, comme cela se fait dans d'autres pays. Mais il ne s'agit que d'une éventualité, car les langues locales ne sont guère valorisées dans ce pays.

Il faut dire que l'État est plus préoccupé à consolider le pouvoir en place que de gérer des langues qui ne causent pas de réels problèmes. La situation de l'Angola reste très représentative d'un pays non affranchi de sa langue coloniale. En ce sens, l'Angola aurait encore du chemin à faire avant d'en arriver à une certaine harmonisation entre ses langues nationales et sa langue coloniale. Toutefois, il ne semble pas que la situation linguistique actuelle cause, pour le moment, des frustrations profondes au sein de la population angolaise, toute préoccupée à sa survie. D'ailleurs, depuis l'indépendance jusqu'à présent, la langue portugaise a joué un grand rôle dans l'unité nationale, malgré les guerres. De plus, on peut supposer que le maintien de la langue portugaise sert aussi à s'opposer plus efficacement aux États anglophones qui se répandent dans les deux zones économiques et stratégiques de l'Angola et du Mozambique, qui constituent l'essentiel de l'Afrique lusophone.

## **I.7. PANORAMA DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE EN ANGOLA**

### **I.7.1. la glottophagie et ses enjeux**

La glottophagie est un concept qui dénote une tendance qu'a une langue dominante à faire disparaître les autres tout en mettant en cause leur vitalité. Il va sans dire que la vitalité des langues est mesurée par un indice de vitalité linguistique, qui repose sur le nombre de locuteurs d'une langue choisie. Plus les locuteurs sont puissants et importants, plus la langue est puissante et permet d'assurer sa longévité; à l'inverse, moins elle manifeste de vitalité, moins elle aura des chances de survivre et de s'épanouir.

Les langues ne détiennent pas toutes la même puissance, ni la même force d'attraction, ni la même résistance lorsqu'elles se trouvent en contact. C'est pourquoi un grand nombre de langues meurent<sup>67</sup>.

Selon le raisonnement de Calvet, la glottophagie relève d'une sorte de relation « cannibale » où le colon venu d'Europe, non seulement « a dévoré le colonisé », mais a également « dévoré ses langues »<sup>68</sup>. Métaphoriquement, « dévorer » connote bien ici la gourmandise du colon venu d'Europe pour manger à sa faim et assimiler les peuples exotiques. Mais les faits prouveront, bien entendu, qu'assimiler un peuple n'est pas une mince affaire. Avec l'arrivée des Portugais en Angola, s'instaure une dichotomie conflictuelle entre la langue dominante et la langue dominée. Il y a donc, d'une part, la langue portugaise, celle qu'on peut écrire, celle qui est garante de la culture et de la civilisation ; et puis il y a d'autre part « les dialectes ou les jargons grâce auxquels communiquent péniblement les peuplades que les civilisateurs vont délivrer de leur sauvagerie »<sup>69</sup>. Autrement dit, le colonialisme glottophage, explique Calvet, se résume en deux dogmes :

1. « Les colonisés ont tout à gagner à apprendre notre langue qui les introduira à la civilisation, au monde moderne. »
2. « Les langues indigènes seraient incapables de remplir cette fonction, incapables de véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement, de culture ou de recherche »<sup>70</sup>.

Il n'est donc pas étonnant que la politique coloniale du gouvernement portugais, en collaboration avec les missions catholiques de l'Afrique et du Timor, ait toujours mis l'accent sur la langue portugaise comme le seul moyen pour instruire, civiliser, évangéliser, enfin bref, pour « portugaiser » les natifs.

---

<sup>67</sup> La durée de vie moyenne d'une langue serait estimée à environ 2000 à 5000 ans

<sup>68</sup> L.-J. CALVET (1974) : *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, p. 12

<sup>69</sup> Idem, p. 121

<sup>70</sup> Idem, p. 123

### **I.7.2. Les objectifs coloniaux à travers de la glottophagie**

Le gouvernement colonial angolais s'est prononcé à plusieurs reprises à propos du statut et des usages des langues en Angola. L'attention était, bien entendu, centrée sur la langue portugaise. Par exemple, en 1907, la loi détermine que l'instruction doit se faire uniquement en portugais, et on doit utiliser exclusivement des livres approuvés officiellement. En 1926, l'implantation de l'État nouveau a publié le statut organique des missions catholiques portugaises de l'Afrique et du Timor, à travers lequel l'église catholique, au nom de l'État portugais, devait civiliser et évangéliser la population indigène. En 1941, le statut missionnaire indiquait que l'éducation des natifs serait entièrement à la charge des missions catholiques, l'État devant s'occuper seulement des politiques ou programmes éducationnels. En 1958, encore une fois, le portugais a le statut de langue d'instruction obligatoire.

Les langues angolaises, quant à elles, seront bannies du système scolaire. Tout matériel écrit en langues indigènes était strictement interdit. L'usage des langues indigènes était vu comme un obstacle, comme un danger ; car, d'une part, « les langues indigènes empêcheraient le natif de quitter le monde barbare et sauvage pour accéder au monde civilisé » et, d'autre part, « elles l'empêcheraient d'aimer le Portugal »

Tout est clair ici, le discours colonial cherche à montrer que « la glottophagie est un fait d'évidence, inéluctable, et de plus souhaité par les colonisés eux-mêmes »<sup>71</sup>. La « portugaisation » est vantée comme la seule voie d'accès à la civilisation idéale. L'objectif de la péjoration des langues locales, précisons de nouveau, était de mieux asseoir la domination de la langue portugaise, et d'une façon générale, du système colonial portugais.

Alors que les décrets visant l'abolition des cultures locales, des langues locales fourmillaient sans cesse, les militants de l'église protestante menaient un combat clandestin pour lutter contre le mépris, la dictature et le

---

<sup>71</sup> Idem, p. 124)

« cannibalisme » linguistique portugais. C'est ce que confirment Christopher Stroud et Antonio Tuzine:

«Les missions protestantes ont réussi à organiser clandestinement des programmes éducationnels en utilisant des langues africaines. C'est ainsi que grâce à la méthode de Laubach<sup>72</sup>, ils ont pu alphabétiser les natifs, surtout, mineurs et villageois, en leur propre langue dans des classes montées clandestinement»<sup>73</sup>

Avec la fin de la colonisation portugaise, toutes les valeurs coloniales se voient rejetées, à l'exception de la langue. D'ailleurs, curieusement, celle-ci a été souvent utilisée comme le principal outil pour « balayer » les valeurs coloniales et laver la mémoire des taches laissées par ce passé douloureux, pour accéder à l'après deuil, à la vie nouvelle et souveraine, en tant que citoyen indépendant, libre et digne. Au lendemain de l'indépendance, c'était une chose banale d'entendre des discours, surtout dans des meetings, du type :

« Abaixo Pula inimigo do povo ! » (À bas Pula<sup>74</sup>ennemi du peuple !).

« Abaixo os assimilados ! » (À bas les assimilés !).

« Abaixo o xicote ! » (À bas le fouet !).

« Abaixo o trabalho forçado ! » (À bas le travail forcé !).

« Abaixo o tribalismo ! » (À bas le tribalisme !).

« Viva um so povo, uma so nação angolana ! » (Vive un seul peuple, une seule nation angolaise!).

« Viva a unidade angolana ! » (Vive l'unité angolaise !) ...

---

<sup>72</sup>La méthode de Laubach, expliquent les auteurs, qui porte le nom d'un missionnaire américain des Philippines, Dr Frank Laubach, part du principe que les lettres feraient émerger des images simples, facilement identifiables. Par exemple, à partir d'un dessin de singe (*hawu* en tshwa) on fera émerger la lettre « h », à partir du dessin d'une main on écrirait la lettre « c », etc. Les auteurs ajoutent que cette méthode a prouvé son efficacité et son adaptabilité dans des centaines de langues. Grâce à cette méthode, témoignent les auteurs dans les séminaires inspirés par le conseil chrétien, des adaptations ont été réalisées pour les trois langues du sud du Mozambique : ronga, tsonga et tshwa.

<sup>73</sup>C. STROUDET A. TUZINE (1998): *Usa de línguas africanas no ensino : problemas e perspectivas, cadernos de pesquisa, UNDE*, 26 : 250-267.

<sup>74</sup>Néologisme des politiciens angolais à connotation péjorative pour désigner le bourgeois imbécile

### **I.7.3. Statut et fonctions des langues après l'indépendance**

Le maintien de la langue portugaise qui, avant l'indépendance, était déjà la langue dominante, la langue d'assimilation, montre que sur le plan linguistique, en Angola, « après l'indépendance, c'est toujours avant l'indépendance »<sup>75</sup>. Il est frappant de constater que le problème des langues angolaises est singulièrement absent dans la pensée anticoloniale de la classe politique angolaise. C'est en portugais qu'a été rédigée la constitution, les lois. C'est en portugais que sont rédigés les journaux. C'est en portugais que s'annonce l'offre d'emploi et se fait l'entretien d'embauche. C'est en portugais que la police demande les papiers. C'est en portugais qu'on rend la justice. C'est en portugais que les gouverneurs prennent la parole à la radio, curieux moyen de se faire comprendre auprès du peuple majoritairement « bantouphone » et « khoisanophone ». C'est en portugais que se font les campagnes d'information et de prévention par les personnels du ministère de la Santé ou de la Croix-Rouge. C'est en portugais que se font les discours politiques, les orateurs ne faisant concession aux « langues du coin » que lorsqu'il s'agit de campagnes électorales.

Le portugais, *a priori* censé minimiser les problèmes ethniques, perpétue d'une certaine manière l'exclusion linguistique, puisqu'il reste toujours l'apanage d'une petite élite, une langue exclusive, la langue dominante. D'une façon générale, le problème linguistique n'est posé ouvertement en Angola que très récemment et le plus souvent par des linguistes. Zavoni NTONDO et Amelia MINGA (1998), par exemple, insistent toujours que « l'usage des langues métropolitaines par une petite élite est à l'origine du blocage pour le développement social, économique et politique de la plupart de la population ». Ils pointent des exemples concrets. C'est le cas des résultats catastrophiques, en Guinée-Bissau, dus à l'usage du portugais comme langue de l'enseignement. Il en va de même du français pour la République Démocratique du Congo et de l'anglais pour la Zambie et le Nigeria. Préoccupés par le vide en matière de politique et planification linguistiques adaptées à la réalité du pays, ces linguistes n'hésitent

---

<sup>75</sup>Calvet 1974 : 138



pas à faire valoir leurs conseils : « Il faut créer des conditions pour un usage plus élargi du portugais, mais aussi pour un usage de langues africaines en contextes institutionnels tels que l'éducation formelle, les tribunaux de l'État, l'administration ou les médias. »

Le linguiste africaniste angolais, Zavoni NTONDO (2009), lors d'une journée scientifique consacrée à la réflexion sur l'Afrique, qui a eu lieu à Luanda, a vivement indiqué que la politique linguistique en cours n'est plus adaptée en Angola de l'après-guerre<sup>76</sup>. Ceci explique pourquoi, aux yeux de ce linguiste, il faut promouvoir les droits des langues indigènes, développer les variétés non natives des langues (le portugais angolais !), des méthodes d'enseignement des langues autochtones, des politiques curriculaires ou l'alphabétisation ; il faut surtout, explique-t-il, définir réellement la politique et planification linguistiques adaptées. Soucieux de l'avenir linguistique d'Angola et tout à fait conscient que l'actuelle situation linguistique résulte des accidents politiques, économiques et historiques, NTONDO ajoute que l'hégémonie linguistique du portugais, au détriment des autres langues parlées en Angola, justifie le complexe linguistique qui fait que tout le monde prétend avoir le portugais comme langue maternelle.

Tous ces propos convergent en un point : les intellectuels angolais, en particulier les linguistes, tout en reconnaissant le rôle capital du portugais, critiquent son emprise par rapport aux langues bantoues, parlées par l'écrasante majorité de la population.

Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement angolais mettra l'accent plutôt sur la libération du contrôle économique et sur l'émancipation sociale. Nos propos trouvent leur argument du fait que, avec l'indépendance de l'Angola, le 11 novembre 1975, beaucoup de choses ont changé sur le plan social, économique, politique... Mais, sur le plan (socio)linguistique, il n'y a pas eu un

---

<sup>76</sup>L'auteur parle sans doute de l'après-guerre civil. Notons que juste après l'indépendance, l'Angola a été victime d'une très longue guerre civile pendant 32 ans. Par conséquent, l'exode rural a atteint des proportions record, à tel point que, métaphoriquement parlant, les centres urbains, souvent décrits comme les seules îles lusophones en plein océan bantouophone, ont connu une érosion considérable. Dorénavant, les langues bantoues résonneront fort autant en ville qu'à la campagne, et le portugais, suite à ces mutations sociales, prendra un nouveau destin, il se naturalisera, il sera parlé « à l'angolaise », d'où les appellations comme le portugais angolais, le portugais de l'Angola, le portugais en Angola. Ce n'est qu'à partir du 4 avril 2002, avec la signature de l'accord de cessez-le-feu entre les deux partis en conflit, le MPLA et l'UNITA, à Luanda, que l'Angola a connu la paix.

véritable renversement de situation. Comme dans la plupart des pays d'Afrique nouvellement indépendants, le gouvernement s'est contenté de la langue des colons comme langue d'unité nationale, langue de communication officielle, langue d'enseignement. Il faut signaler que ce choix pragmatique était une manière de surmonter les contradictions d'ordres régional et politique auxquels les partis politiques (MPLA, UNITA et FNLA) était confronté pendant la lutte de libération nationale ; c'est ainsi que la langue portugaise gagne une dimension historique et un rôle politique de langue unificatrice du peuple Angolais. Après l'indépendance, on comprend bien que la déclaration politique sur le statut et les fonctions de la langue portugaise repose sur une politique linguistique implicite, dans le sens où il n'y a pas un seul document officiel où l'État déclare clairement le statut et le rôle des langues bantoues angolaises.

Effectivement, le choix de la langue portugaise est une sorte de dépannage pour faire face à la réalité linguistique du pays qui, sociolinguistiquement, peut être caractérisé comme un pays plurilingue.

Avant le déclenchement de la guerre civile et (aujourd'hui hélas !) les catastrophes naturelles, la situation linguistique angolaise était facile à décrire sur le plan géographique. Effectivement, la langue portugaise était plus parlée en ville qu'à la campagne, tandis que les langues bantoues étaient plus parlées à la campagne qu'en ville. À l'heure actuelle, puisque un bon nombre de « bantouphones » se trouvent en ville, surtout dans les quartiers périphériques, on assiste en Angola à de nouvelles dynamiques linguistiques et dynamiques d'usages.

Tout compte fait, on voit que, après l'indépendance, l'État non seulement donne un statut valorisant à la langue portugaise, mais il lui attribue également des fonctions de prestige. Même si ce n'est pas une tendance générale, l'auto-dévalorisation des langues bantoues fait que certaines personnes éprouvent un malaise à parler leur langue maternelle dans les espaces publics (bus, marchés, magasins...) et, parfois même dans les espaces privés, intimes comme, par exemple, dans la famille, où des parents complexés, surtout dans les villes, interdisent catégoriquement à leurs enfants de parler les langues bantoues.

Ces prohibitions prouvent que ces langues, dans l'imaginaire linguistique des parents en question, jouissent d'une réputation négative et sont péjorées. Elles sont souvent taxées de « langues d'inculture », « langues vulgaires », et même « langues de chien ». À noter qu'au départ, ces valeurs étaient véhiculées par les Portugais. En effet, la terminologie coloniale pour désigner les parlers des autochtones tournait autour d'appellations comme dialectes, langues indigènes, langues natives, langues autochtones, langues des Noirs, avec une connotation très négative. Les Portugais utilisaient (naïvement ?) des termes scientifiques (linguistiques) pour nommer les parlers qu'ils considéraient inférieurs et sans reconnaissance. Les valeurs négatives associées aux langues bantoues semblent revenir chez certains parents par effet de *feed-back*. Même si toutes ces appellations péjoratives réactualisées (inconsciemment) visent à décourager l'apprentissage des langues bantoues par les enfants, il ne serait pas étonnant que ces mêmes enfants, une fois grands, contredisent leurs parents, lors d'une prise de conscience linguistique. D'ailleurs, plus loin, nous verrons un exemple qui illustre nos propos. Pour l'instant, nous aimerions revenir un petit peu sur cette relation tendue entre le portugais et les langues natives. Au fond, sociolinguistiquement parlant, nous avons affaire à une diglossie, c'est-à-dire à la cohabitation plus ou moins conflictuelle entre les langues ou variétés de langues réparties socialement de façon inégalitaire. On trouve une langue ou variété de langue valorisée au détriment d'une autre.

Dans cette optique, le portugais est la langue dominante sociopolitiquement, puisque c'est la langue de l'État, de l'école, des médias, du pouvoir, de la promotion sociale... Mais statistiquement, c'est une langue très minoritaire parlée essentiellement par la population scolarisée et urbaine. En revanche, les langues bantoues, sur le plan statistique, sont dominantes, alors que sur le plan sociopolitique elles sont dominées. On comprend pourquoi affirmer que l'Angola est un pays lusophone fait sourire beaucoup d'intellectuels avertis, en particulier des linguistes et des sociolinguistes. Effectivement, compte tenu du nombre de locuteurs qui parlent portugais, l'Angola est loin d'être un pays lusophone, c'est plutôt un pays bantouphone. Il serait naïf de ne pas reconnaître que cette appellation pose un autre problème, car non seulement on

n'est pas d'accord sur le nombre de langues bantoues parlées en Angola, mais on ne sait pas très bien non plus combien de locuteurs parlent telle ou telle langue bantoue. Ces discussions dépassant largement le cadre de notre thèse, nous nous contenterons de reconnaître que, même si les données statistiques sur le nombre de lusophones ne sont pas homogènes, une chose est certaine : le portugais connaît d'importantes limites géographiques (il y a peu de pays réellement lusophones, au sens sociolinguistique du terme) et sociales (le portugais est l'apanage d'une élite intellectuelle et urbaine).

Si, en Angola, la langue portugaise a un certain prestige, pour ne pas dire un prestige certain, et des fonctions bien précises, c'est pour des raisons historiques et sociologiques qui tiennent à la forme du pouvoir, à l'organisation de la société. La politique linguistique coloniale trouve son écho dans la politique linguistique adoptée par le gouvernement angolais, qu'à la veille de l'indépendance, le plurilinguisme s'efforcera d'écarter au nom d'une unité linguistique et sociale. Le rapport des langues, dans les situations plurilingues ou multilingues, est souvent décrit en termes de conflits, en termes de guerre entre les langues. Par exemple, L.-J. Calvet va jusqu'à affirmer que « le monde, plurilingue dès ses origines est donc de par ce plurilinguisme même le lieu d'un vaste conflit sémiotique, d'une tension permanente entre le grégaire et le véhiculaire, la langue de la maison et celle du pain, les langues de pouvoir et celles de minorité ».<sup>77</sup> Cette affirmation fait appel à des réserves, car si la pluralité linguistique suscite des conflits sur le plan sociopolitique, cette même pluralité est aussi perçue par certains sujets confrontés à cette réalité comme une richesse, comme un atout indispensable, c'est ce que nous verrons plus loin. La guerre des langues n'est que le reflet des guerres politiques, idéologiques ou religieuses.

Si certaines personnes prétendent que le portugais est leur langue maternelle, si certains parents refusent d'apprendre à leurs enfants une langue bantoue ou khoisane, c'est parce que « l'histoire linguistique de la famille est le produit de l'histoire sociale »<sup>78</sup>. Tout cela est donc « le produit du racisme ambiant, d'une dévalorisation

---

<sup>77</sup> L.-J. CALVET (1987) : *La guerre des langues*, Paris, Payot, p. 281

<sup>78</sup> Ibid.

idéologique de leur langue »<sup>79</sup>, qui dure depuis la colonisation portugaise, et les gens en question prétendent mettre fin à cette guerre linguistique par abandon des langues natives. Il s'agit, bien entendu, d'une solution non généralisée par laquelle les langues angolaises peuvent difficilement disparaître. Au contraire, elles semblent revenir avec force, puisqu'on leur réclame une légitimation, une valorisation. De façon modeste et à titre expérimental, elles sont déjà partie prenante dans certains collèges et lycées qui les ont introduites dans leur cursus.

#### **I.7.4. Le portugais et le multilinguisme : implications du statut du portugais et des langues africaines indigènes dans les politiques linguistiques en Afrique postcoloniale**

La société actuelle évolue vers une nation pluriethnique dans laquelle, apparemment, de groupes ethniques différents les uns des autres, n'auront plus leurs propres langues dans la mesure où l'on ne conçoit la contribution linguistique à la nation que par le portugais. Mais, peut-on construire une nation pluriethnique sans que chaque groupe ait sa propre identité linguistique ? Est-ce vraiment possible ?

Il est pertinent d'examiner attentivement la question de la colonisation linguistique des pays lusophones d'Afrique, qui se distingue de la colonisation linguistique au Brésil, pour des raisons historiques, ethniques et socio-économiques. Les processus d'historicisation du portugais se sont réalisés de différentes façons dans chaque pays et pour des raisons diverses<sup>80</sup>. S'il y a une politique linguistique qui prône l'unification ou la légitimation par les Etats, du portugais comme langue officielle au sein de la CPLP<sup>81</sup>, il est aussi vrai que les formes de résistance linguistique et la réalité du multilinguisme devraient être

---

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> E. ORLANDI (dir.) (1993): *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*, Campinas: SP-Fontes

<sup>81</sup> Acronyme signifiant **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**

reconnus comme faisant partie de la configuration de certains pays de la CPLP, les uns plus que les autres.

Cible d'une série de critiques justifiées<sup>82</sup>, la lusophonie comporte plusieurs pays où le portugais est adopté comme langue maternelle de l'écrasante majorité de la population, comme le Brésil et le Portugal, et aussi les pays qui ont le portugais comme langue officielle, mais non majoritaire, comme les PALOP<sup>83</sup> et le Timor-Oriental. A cela s'ajoute les communautés où le portugais est la langue de communication utilisée seulement par une petite partie de la population, comme le Goa en Inde et Macao en Chine<sup>84</sup>.

En général, les pays qui sont au cœur de la diffusion de l'idée de la lusophonie sont ceux dont les variétés nationales du portugais – le portugais européen et le portugais brésilien - ont plus de visibilité et de représentativité. Le rêve lusophone des Portugais, annoncé par Eduardo Lourenço "comme un lieu de refuge imaginaire, l'espace d'une nostalgie de l'empire qui les aide aujourd'hui à se sentir moins seuls et plus visibles dans sept parties du monde"<sup>85</sup> est imprégné d'une idéalisation romantique, d'une monumentalisation de la langue<sup>86</sup>, qui prêche la fraternité, la solidarité, la coopération et la tolérance.

Cependant, un tel discours efface, sinon ralentit, les conflits et les ressentiments qui découlent de la violente colonisation portugaise en Afrique :

«Nesse discurso de exaltação e celebração, não há, evidentemente, espaço para uma leitura crítica da exploração colonial. Ou do papel central que os luso-brasileiros exerceram no tráfico internacional de escravos africanos durante 300 anos; não há espaço para discutir o estado de imensa miséria social, econômica e cultural em que foram deixados, no momento da independência, os territórios africanos e asiáticos que estiveram sob o domínio português; não há espaço para deixar visíveis a ideologia e as práticas racistas do colonialismo português na África; não há também espaço para compreender a heterogeneidade dos diferentes países, salvo

---

<sup>82</sup> FIORIN, 2006 ; NAMBURETE, 2006 ; FARACO, 2009

<sup>83</sup> Acronyme signifiant **País Africano de Língua Oficial Portuguesa**

<sup>84</sup> R. H. P. de BRITO (2002): *Quatro contextos, uma língua: reflexões em torno da lusofonia*, in: *1º Colóquio Anual da Lusofonia da SLP, Actas*, Porto: Sociedade de Língua Portuguesa, v. 1, p. 1-7.

<sup>85</sup> M. de L. MARTINS (2006): *Lusofonia e luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários*, In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, p. 49-62.

<sup>86</sup> M. ZOPPO-FONTANA (2009): *O Português do Brasil como Língua Transnacional*, Campinas, Editora RG p. 34

se ela puder ser reduzida ao exótico e devidamente folclorizada (a culinária, por exemplo); e, mais ainda, não há espaço para se reconhecer e discutir o fato de que a língua portuguesa funciona socialmente também como forte fator de discriminação e exclusão nas sociedades em que é falada»<sup>87/88</sup>

La Lusophonie implique donc une relation asymétrique entre le statut des différentes variétés nationales du portugais, l'asymétrie dont on parle peu, on divulgue peu et on s'interroge peu.

L'Angola, le Mozambique, la Guinée-Bissau, le Cap-Vert et le Timor Leste se sentent vraiment représentés par le terme **lusophonie** ?

Selon Eduardo NAMBURETE, de l'université Eduardo Mondlane au Mozambique, le terme *lusophonie* «*ainda constitui um pólo de divergência, pois o seu entendimento ainda não é compartilhado por todos aqueles que deveriam nela se sentir representados* (constitue encore un pôle de divergence car sa compréhension n'est pas encore partagée par tous ceux qui estiment qu'ils devraient être représentés **[notre traduction]**).»<sup>89</sup>

L'auteur s'interroge sur l'identité linguistique de nombreux locuteurs qui vivent dans les pays lusophones, mais «*não falam, não lêem e muito menos escrevem na língua de Camões* (qui ne parlent pas, ne lisent pas, et encore moins écrivent dans la langue de Camões **[notre traduction]**)» et il précise qu'un tel thème est inévitablement confronté au côté de l'africain avec scepticisme et pas toujours de façon pacifique. Plus loin NAMBURETE rajoute :

«Pretendemos ainda consubstanciar a nossa recusa à congregação dos países africanos de expressão oficial portuguesa sob o manto da lusofonia usando para tal o argumento de que em português todos nós nos entendemos. Recusamo-nos a perpetuar a falsa verdade de que os

---

<sup>87</sup> C. A. FARACO (2009): *Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política*, Conferência de encerramento do ROSAE - I Congresso Internacional de Linguística Histórica, Salvador: Bahia

<sup>88</sup> **[Traduction]** Dans ce discours d'exaltation et de célébration, il n'y a évidemment pas de place pour une lecture critique de l'exploitation coloniale. Ou le rôle central que les luso-brésiliens ont exercé dans le trafic international d'esclaves africains pendant 300 ans ; il n'y a pas d'espace pour discuter de l'état de l'immense misère sociale, économique et culturelle dans laquelle ils ont été laissés au lendemain de l'indépendance ; les territoires africains et asiatiques qui ont été sous la domination portugaise ; il y n'a pas d'espace pour laisser visible l'idéologie et les pratiques racistes du colonialisme portugais en Afrique. Il n'y a également pas d'espace pour comprendre l'hétérogénéité des différents pays, à moins qu'elle puisse être réduite à l'exotique et correctement folklorisée (la cuisine, par exemple); et en plus, il n'y a pas d'espace pour se reconnaître et discuter le fait que la langue portugaise fonctionne socialement comme un facteur puissant de discrimination et d'exclusion au sein des communautés dans lesquelles elle est parlée.

<sup>89</sup>E. NAMBURETE (2006): *Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português*, In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*, São Paulo: EDUC, p. 63

países africanos colonizados por Portugal se comunicam usando os fones lusos. Moçambique estaria mais bem categorizado no grupo dos países bantúfonos.»<sup>90/91</sup>

On comprend alors à travers de la citation ci-dessus, la divergence des significations du terme **lusophonie** vu selon les points de vue des linguistes portugais, brésiliens ou africains. Dans les PALOP, comme on peut l'imaginer, le grand multilinguisme et la prééminence politique portugais génère de tensions diverses. Gregory FIRMINO (2002) en menant des recherches sur cette question au Mozambique, souligne qu'il y a deux positions sur la coexistence - asymétriques et compétitifs - des langues coloniales (pratiquées dans les zones secondaires telles que le gouvernement, l'administration, la justice, l'éducation, la science, la technologie) et des langues africaines autochtones (pratiquées dans les principaux domaines tels que la vie sociale, la famille, les amis, les marchés). D'une part, il y a l'idée selon laquelle les langues coloniales écarteraient les Africains de leur «identité authentique», tout en renforçant leur dépendance au monde occidental (**position abolitionniste**). D'autre part, il y a ceux qui soutiennent que les langues coloniales ont promu une renationalisation des pays postcoloniaux en association (et non en opposition) aux langues autochtones (**la position adaptationniste**).

Insistant sur la deuxième position, certains linguistes et chercheurs ont préconisé la diversité dans la complémentarité comme un moyen pour l'éducation en Afrique. En d'autres termes, il n'est plus question de choisir entre la langue de la colonisation et des langues indigènes, mais de reconnaître la complexité linguistique qui caractérise le PALOP, laquelle prévoit l'utilisation à la fois, des langues coloniales qui garantissent l'accès aux biens culturels et l'insertion dans le marché du travail ; et des langues locales qui ont une fonction identitaire, ethnique ; fonction de loyauté envers la famille et les valeurs traditionnelles.

---

<sup>90</sup> Op. Cit., p. 70

<sup>91</sup> [Traduction] Nous prétendons étayer davantage notre refus à la communauté des pays de langue portugaise d'Afrique sous le couvert de la lusophonie en véhiculant l'argument selon lequel en portugais nous nous comprenons tous. Nous refusons de perpétuer la fausse vérité selon laquelle les pays africains colonisés par le Portugal communiquent à l'aide des casques portugais. Le Mozambique serait mieux classé dans le groupe des pays bantouphones.



Sur cette question, nous partageons le point de vue de Hamel qui affirme :

«Les perspectives pour une meilleure coexistence dans la diversité devront surmonter à la fois les positions universalistes et monoculturelles, ainsi que des visions essentialistes qui entravent la construction de ponts de compréhension pour déplacer les orientations pluriculturelles et plurilingues permettant la livraison de contradictions à un niveau qualitatif supérieur de compréhension et d'acceptation de la diversité dans le contexte d'une démocratie radicalisée.»<sup>92</sup>

Toutefois, si les politiques éducatives multilingues ne sont entreprises que dans le droit et non de fait, l'utilisation de la langue coloniale devient un exemple de «fermeture de l'élite», une stratégie par laquelle la politique linguistique est utilisée par ceux qui sont au pouvoir pour s'y maintenir, ainsi que défendre leurs intérêts).

«A oficialização das línguas ex-coloniais em muitos países africanos, que é frequentemente acompanhada por uma falta de medidas para permitir, à maioria dos cidadãos, o acesso a elas ou para promover as línguas nativas, é, até certo ponto, um exemplo dessa estratégia.»<sup>93/94</sup>

La vérité est que l'état monolingue et monoculturelle représente une utopie (Hamel, 2008), en dépit d'être utopie puissante et convenable aux idéologies occidentales du monde d'aujourd'hui. Lorsque la planification linguistique favorise une certaine langue comme langue officielle au détriment d'autres langues impliquées dans le contexte plurilingue, il est inévitable de déboucher vers une exclusion des citoyens des processus éducatifs, des médias, des discours officiels, des publications, des lois, etc. Bien que les discours officiels reconnaissent les langues autochtones comme «patrimoine» à préserver, à revitaliser (et une toute une série d'autres métaphores écologiques), cette reconnaissance ne génère pas de réels avantages à la population si elle n'est pas accompagnée des mesures efficaces de planification de corpus et la mise en œuvre des politiques d'éducation bilingue à travers le pays qui puissent être

---

<sup>92</sup> Op cit, p 46

<sup>93</sup>Gr. FIRMINO (2002): *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*, Maputo: Promedia, p. 72

<sup>94</sup> [Traduction] L'officialisation des langues ex-coloniales dans beaucoup de pays africains, qui est souvent accompagnée par un manque de mesures visant à permettre à la plupart des citoyens, accès à ces langues ou à la promotion des langues indigènes, est, dans une certaine mesure, un exemple de cette stratégie

conformes aux attentes et à la valorisation (attitudes) des sujets-parlant sur les langues qu'ils pratiquent.

Aujourd'hui en Angola par exemple, on est devant une politique linguistique qui a officialisé la langue portugaise sans la nationaliser et qui a nationalisé les langues autochtones sans les officialiser. En conséquence, la politique linguistique actuelle ne se conforme pas, ni symboliquement ni instrumentalement, à la nature de la diversité linguistique qui caractérise ce pays.

Quelles sont les conceptions de l'État sur l'éducation interculturelle plurilingue et la préservation des langues minoritaires ? Après tout, dans les discours officiels, la diversité ethnolinguistique dans les pays africains a-t-elle une connotation positive ou négative ? Comment les politiques publiques d'éducation bilingue envisagent ce fait?

## **Conclusion**

En effet, on ne peut nier que les identités linguistiques des époques post-colonialistes ont comme caractéristiques principales les mélanges, le métissage, le contact des langues, l'instabilité et de la diversité. Le plurilinguisme ou multilinguisme est de plus en plus la norme plutôt que l'exception dans notre monde moderne. La question des langues en Afrique, en effet, reflète les conflits sociaux entre les groupes ayant différents intérêts et a à voir avec les relations de pouvoir symbolique de certains usages linguistiques et leurs implications sociales, politiques et économiques.

Lorsqu'on essaie d'établir une identité linguistique nationale, quelle est la préoccupation des acteurs impliqués dans le processus éducatif et les politiques linguistiques des PALOP sous l'enjeu de donner à la population l'accès à des opportunités d'acquérir les variétés prestigieuses sans perdre la langue dans laquelle la population se reconnaît sur le plan identitaire? Comment se passe-t-il dans la pratique ?

Le problème, à notre sens, est que l'échec scolaire dans ces pays est mesuré par des critères et des objectifs éducatifs d'un modèle pédagogique monologiste

unificateur, occidental, basé sur l'écriture, l'homogénéisation, etc. Il serait souhaitable de concevoir un enseignement plurilingue dans ses différences fondamentales, basé sur d'autres paramètres qui servent le mieux et contempler les aspects sociolinguistiques et culturels propres à la culture et aux langues autochtones ancestrales, en observant les paradigmes du multilinguisme caractérisant ces nations. C'est ainsi qu'on pourra prétendre intervenir de façon plus adéquate dans la planification et la gestion des politiques éducatives des PALOP.

En outre la question d'identité et des statuts des langues autochtones de l'Afrique noire, en Angola tout comme en Afrique subsaharienne, la question des langues et de la didactique du plurilinguisme se pose d'une manière très différente de celle qui anime les débats en Europe. L'absence des langues premières des apprenants dans les systèmes éducatifs entraîne souvent un monolinguisme défait, l'école fonctionnant dans une langue européenne, portugaise, française ou anglaise selon les anciennes appartenances coloniales. Dès lors, la construction d'un plurilinguisme scolaire suppose d'abord l'émergence des langues premières africaines et, partant, la construction d'une didactique de ces langues comme langues premières, un défi auquel les systèmes éducatifs ne se sont pas encore réellement confrontés.

**DEUXIEME PARTIE**  
**FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE**

## CHAPITRE II

### LE CONTACT DES LANGUES ET SES INCIDENCES

#### Introduction

On est aujourd'hui dans un monde où le libéralisme et l'ouverture des frontières pour le libre-échange et le déplacement des personnes et des biens sont les maîtres mots de l'actualité internationale. On assiste à une vague de retour au communautarisme et de repli sur soi sans précédent dans l'histoire humaine ; cette vague se base sur la suprématie d'une identité sur les autres et même sur les droits universaux.

Alors pour contrer toute forme de réformes ou de réflexions qui avanceraient l'humanité dans le sens du progrès et de la tolérance, on brigue le drapeau de la spécificité identitaire pour préserver l'ordre établi, voire revenir à un idéal historique révolu et dépassé par la logique même de l'histoire.

Néanmoins, le contact entre les langues est un vent impressionnant qui continue à gagner du terrain dans presque toutes les cultures et communautés linguistiques. D'ailleurs Louis-Jean CALVET signale :

«Il y aurait, à la surface du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse»<sup>95</sup>.

Cette dimension plurilingue de la planète impose un contact continu et dynamique entre les langues d'autant plus que nous traversons une époque où la mondialisation s'affiche comme un fléau incontournable. On parlera, en effet,

---

<sup>95</sup> L.-J. CALVET (1993) : la sociolinguistique, que sais-je ?, Paris, PUF, p. 17

de contact entre deux langues, quand celles-ci sont parlées en même temps dans une même communauté, et à des titres divers par les mêmes individus.

Rappelons au passage que, la notion de relation et de contact des langues s'enracine d'abord dans la linguistique, telle qu'elle apparaît au début du XIXe siècle : W. von Humboldt (cité par Valérie SPAËTH)<sup>96</sup> met les langues en relation, les compare pour mieux les comprendre, les classer, les repérer. L'histoire de la langue, pour sa part, met en lumière les emprunts, les influences étrangères, dans une langue donnée, présupposant évidemment des contacts de civilisations que, par ailleurs, l'histoire événementielle met bien en scène (les guerres, les conflits). Dès le XVII siècle, J.A. Comenius avait formulé des hypothèses socio-historiques sur les causes de la variation et du changement linguistiques :

«Dès l'instant qu'ils furent disséminés, les hommes adoptèrent donc de nouvelles conduites de vie qui donnèrent lieu, par la même occasion, à l'apparition de formes nouvelles dans leur langue de communication. Ces changements linguistiques ne furent en effet rendus possibles que par les habitudes sociales aux multiples formes. Autre cause de la mutation des langues : c'est l'émigration et le mélange des peuples qui entraînent le mélange de celles-ci. De là la naissance de nouvelles langues, les emprunts et les interférences linguistiques.»<sup>97</sup>

Les représentations de pureté ou de métissage, de dégénérescence et d'érosion vont réorienter lentement la linguistique européenne au XIXe siècle, et il est certainement difficile de la dégager nettement de ses conditions de production politiques et idéologiques.

C'est surtout depuis le début des années 1960 que la question du contact des langues occupe une place relativement positive dans les sciences du langage. La sociolinguistique, depuis ses origines<sup>98</sup> a analysé, entre autres objets de recherche, ce type de contacts d'un point de vue synchronique. Elle a mis en évidence la question de la valeur sociale des langues, engagée jusque dans leurs usages quotidiens (diglossie vs bilinguisme, conflit linguistique). Elle a aussi fourni des éléments de description des usages linguistiques en milieux

---

<sup>96</sup> V. SPAËTH « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française* 3/2010 (n° 167), p. 3-12. Disponible sur : [www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm](http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm).

<sup>97</sup> COMENIUS (1648) in 2005 : 56, 59

<sup>98</sup> Weinreich, Labov, Fishman

multilingues (corpus et statut des langues). L'orientation marquée par la sociolinguistique interactionnelle<sup>99</sup> a permis une étude plus fine des interactions bi-/plurilingues et l'émergence de concepts permettant de décrire des situations langagières particulièrement construites à partir du contact de langues (alternance codique, parler bilingue, répertoire verbal). Il faut noter aussi que l'ethnolinguistique, en grande partie initiée par des africanistes comme M. Houis, a proposé des outils pour analyser, au sein des pratiques sociales, les contacts de langues. Enfin, la psycholinguistique et les recherches en acquisition des langues font porter l'éclairage sur les frontières internes aux sujets et la gestion des passages interlinguistiques<sup>100</sup> (interlangue<sup>101</sup>, transfert, stratégie).

La didactique des langues étrangères, notamment du français langue étrangère et seconde (FLES), a régulièrement été, en tant que discipline « outsider » au sein des sciences du langage, la grande bénéficiaire de ces divers apports conceptuels. Une partie même de sa disciplinarisation repose sur l'application et la transposition de ces concepts dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. L'ensemble conceptuel qui relève du contact entre les langues y est traité, tant au niveau méthodologique qu'institutionnel, dans la perspective

---

<sup>99</sup> Hymes, Gumperz

<sup>100</sup> L'interlinguistique peut aussi nous envoyer à une *Branche de la linguistique appliquée, qui s'intéresse à l'étude comparative des langues naturelles et à la fabrication d'interlangue.*

Cf. G. MOURIN, (2004) : Dictionnaire de la linguistique, Puf, Paris, p.182

<sup>101</sup> MOURIN, définit l'interlangue en trois (3) assertions :

- (1) **Langue artificielle**, construite a posteriori à partir des traits communs d'un ensemble de langues naturelles, et utilisée comme véhicule de communication internationale. Il distingue ce type de langue auxiliaire, avec un autre type, plus ancien, dont les langues sont construites sur le modèle schématisé d'une ou plusieurs langues naturelles, au moyen de structures logiques tendant à n'admettre aucune exception.
- (2) **Langue naturelle** à large diffusion, utilisée en traduction comme relais entre la langue-source et la langue-cible, par exemple l'anglais dans le domaine des sciences et des techniques.
- (3) En traduction automatique, **langage ou langue propre à l'ordinateur**, constituée de symboles et de formules généralement sans rapport avec les langues naturelles, qui sert d'intermédiaire entre langue-source et langue-cible. Idem, 182

En didactique de langue, l'interlangue désigne la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné, ce système étant caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel. Cf. Jean-Pierre CUQ (2003) : 139-140

d'une conscientisation et d'une formalisation, au niveau des sujets et au niveau institutionnel, des écarts entre les langues. L'interrogation menée en didactique sur la progression<sup>102</sup> des apprentissages linguistiques (compétence vs niveau) et la fonction des erreurs (interférences) repose sur cette idée fondamentale du passage réussi. Tout en faisant rupture (par exemple, avec la promotion de l'approche communicative), la didactique du FLE s'inscrit dans la même configuration que celle développée par l'enseignement du français langue maternelle depuis la fin du XIXe siècle. En effet, dans les deux cas, de manière générale, les contacts avec les autres langues ne sont jamais évoqués, et s'ils le sont, c'est dans l'objectif de les maîtriser. De fait, le cloisonnement strict de l'enseignement des langues étrangères favorise ce traitement du contact. Ainsi, la méthode directe dans l'enseignement des langues constitue une des expressions de type pédagogique les plus abouties de cette crainte du mélange et du métissage linguistiques. Une approche plus récente, articulée au projet européen d'harmonisation dans l'enseignement des langues, et portant notamment sur la question des classes bilingues, offre, pour certains chercheurs du domaine, la possibilité d'une didactique du bi-/plurilinguisme qui prenne en compte positivement les contacts tant au plan curriculaire et disciplinaire qu'à celui des apprentissages<sup>103</sup>

Il apparaît ainsi que la question de l'appropriation des langues, et de leur gestion dans le répertoire verbal individuel au sein d'interactions socialement situées et constamment co-construites, doit se replacer dans une relation constante d'interdépendance dynamique entre des individus et des configurations sociales (Élias 1985). Les représentations ordinaires sur les langues, leur histoire, leurs valeurs et leurs relations, les discours (des moins aux plus savants) sur les langues, ainsi que les politiques linguistiques font ainsi pleinement partie de cette question.

---

<sup>102</sup> Notion largement étudiée par Serge BORG :

- 1) S. BORG (2001): *La notion de progression*, Collection *Studio didactique*, Paris : Didier
- 2) S. BORG, *La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*

**Disponible en ligne sur <http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf>** (janvier 2015)

<sup>103</sup> Castellotti, Coste & Duverger 2007



Le contexte national, au sens des « communautés imaginées » de B. Anderson<sup>104</sup> est déterminant pour comprendre ce processus d'appropriation et de mise en place des représentations car, entre le début du XIXe et la fin du XXe siècle, la tendance forte est d'instaurer une équivalence, du moins dans les représentations des individus, entre frontières géographiques et linguistiques. D'un point de vue historique, les contacts entre les langues sont souvent associés à des projets politiques de sociétés (colonisation, immigration, multiculturalisme, assimilation, intégration.), auxquelles sont liées diverses institutions (école, justice) ; alors que pour les sujets qui vivent ces contacts de langues à l'intérieur d'eux-mêmes, il s'agit de mémoire (langue d'appartenance, langue maternelle), de relations au regard d'autrui, de mélanges entre les langues, de construction identitaire et/ou de réussite sociale.

Dans la multiplication des relations à l'univers politique, les langues constituent des enjeux de promotion, de pouvoir et de contrôle. De ce point de vue, l'ancienneté de la mondialisation linguistique et culturelle a été déjà bien explorée (Serge Gruzinski)<sup>105</sup>.

L'Europe de l'Ouest, portée par sa vision conquérante ou « découvreuse » du monde, s'est longtemps posée au centre de ce processus, qui, par ailleurs, a régulièrement provoqué, dans un même mouvement, des harmonisations/adaptations et des différenciations/disjonctions (voir le cas des conquêtes napoléoniennes et la politique linguistique européenne actuelle)<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> B. ANDERSON (1996) : *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. In: Politix. Vol. 9, N°36, Quatrième trimestre. p. 198-202.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix\\_0295-2319\\_1996\\_num\\_9\\_36\\_1988](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1996_num_9_36_1988)

<sup>105</sup>S. GRUZINSKI (2004): *Les Quatre Parties Du Monde, Histoire D'une Mondialisation*, Les éditions de La Martinière, Paris

<sup>106</sup> Il est intéressant de constater comment Serge BORG oppose les nouvelles politiques linguistiques à la didactique des langues pour déboucher vers de vraies pistes de réflexion axées sur la notion d'intercompréhension et de l'enseignement-apprentissage des langues en contexte plurilingue :

S. BORG, (2013) : *Les sciences du langage et la didactique des langues à la croisée des politiques linguistiques, éducatives et culturelles. Dimensions méthodologique, curriculaire et réticulaire à visée comparatiste*, in *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*, Collection *Education comparée. Raisons – Comparaisons – Educations*, Paris : L'Harmattan, p. 53-74

Ces principes généraux ne suffisent cependant pas pour saisir les relations particulières entre les langues. Il est nécessaire d'entrer dans la complexité des configurations sociales et politiques au sein desquelles les contacts vont s'organiser.

## **II.1. CONTACT DES LANGUES : QUELQUES REPERES THEORIQUES**

Il nous semble réfléchi de présenter quelques repères théoriques sur le contact des langues et les incidences qui en découlent. L'enjeu ici, c'est de nous faire une idée assez large du phénomène du contact des langues tel que vu et étudié par différents auteurs afin de bien cerner notre positionnement épistémologique. Nous envisageons définir des concepts et montrer les convergences et divergences qu'il y a entre plusieurs auteurs abordant des notions plus ou moins voisines, telles que le phénomène des transferts linguistiques, les emprunts ou les alternances codiques. Ainsi, on peut prendre comme référence la théorie de certains sociolinguistes qui abordent ces thèmes dans un contexte plus vaste, mais qui, dans une certaine mesure, présentent des similitudes avec la réalité sociolinguistique de l'Angola.

En effet, HAMERS et BLANC défendent l'idée que : « pour un état psychologique d'un individu qui a accès, à plus d'un code linguistique, le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimension d'ordre psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique ».<sup>107</sup> Cette réflexion rejoint le cas concret de la province d'Uíge et beaucoup d'autres provinces d'Angola où les gens sont en contact avec plusieurs langues. A Uíge, le portugais (langue du colonisateur) cohabite avec le kikongo (langue vernaculaire<sup>108</sup> de la province) et quelques fois avec le lingala, langue de la R. D. Congo. A Luanda, suite au phénomène de migration massive des Congolais et des quelques angolais qui rentrent chez eux au lendemain de la guerre civile,

---

<sup>107</sup> J.-F. HAMERS et M. BLANC (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga

<sup>108</sup> L'expression **langue vernaculaire** est prise ici, au sens qui lui est attribuée par Jean-Pierre CUQ : « *langue ou variété telle qu'un dialecte, utilisée au foyer familial, à la maison* » - Jean-Pierre CUQ (2003) : *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris 153 - ou comme étant une langue propre à un pays ou une région. Nous nous méfions du sens péjoratif que l'adjectif *vernaculaire* a quelque fois pris pour qualifier les langues africaines.

c'est le lingala qui s'impose davantage à côté du portugais qui est la langue majoritaire de la province.

Dans son ouvrage *Sociolinguistique, concepts de bases*, Marie Louise MOREAU affirme que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression *Contact de langues*<sup>109</sup>. Pour ce linguiste, il y a contact de langues quand un individu possède plus d'un code linguistique. Ce contact de langues influence le comportement psychologique de l'individu, parce qu'il en maîtrise plus une que l'autre.

Weinreich publie en 1953 *Languages in contact* pour mettre en évidence le contact de langue, le bilinguisme, l'interférence, le plurilinguisme et la variation linguistique. Il veut montrer que plus grande est la différence entre les langues, plus fortes sont les formes et les agencements incompatibles entre eux, plus grands sont les problèmes d'apprentissage.

C'est dans cette ligne d'idée que Joshua FISHMAN critique le concept selon lequel les langues différentes appartiennent à des communautés différentes. Il défend l'existence de la diglossie. Pour lui, on a diglossie chaque fois que se manifeste une répartition fonctionnelle des usages entre deux langues ou deux formes d'une même langue.<sup>110</sup>

C'est aussi un cas comparable à ce qui se passe à Uíge car qu'il y a des gens qui parlent plusieurs langues (le kikongo, le lingala, le portugais, le français et l'anglais).

Elisabeth SECHAS, dans son ouvrage *l'enfant bilingue* met en relief des situations où un individu parle deux langues couramment et dont la langue maternelle continue à exercer une influence phonético-phonologique sur la langue étrangère. C'est le cas des étudiants en filière de métier d'enseignants du FLE à Uíge. Ils parlent couramment le portugais et quand ils sont en contact avec le français, les traces du portugais sont très notoires.

---

<sup>109</sup> Cf. M.-L. MOREAU, (1998) : *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, 2e éd, Editions Flammarion

<sup>110</sup> Cf.: - J.-A. FISHMAN (1967) : *Bilingualism with and without Diglossia with and without Bilingualism Journal of Social Issue*, n° 32

- J.-A. FISHMAN (1971) : *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor

Pour Louis-Jean CALVET, dans *La Sociolinguistique*, un des objets d'étude de la sociolinguistique c'est le fait de contact des langues dans la mesure où on est dans un monde plurilingue et que les langues sont constamment en contact. Calvet suppose que le contact des langues est un phénomène incontournable suite au dynamisme du plurilinguisme qui caractérise presque tous les états.

Ferdinand de SAUSSURE, fondateur généralement reconnu de la linguistique moderne, dans *Cours de linguistique générale*, postule qu'en analysant la question des phénomènes linguistiques, il semblerait nécessaire de souligner que ce qui s'avère le plus important c'est l'étude des langues et leur diversité.

Rappelons au passage que l'objet d'étude de la linguistique saussurienne est « *la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* » ; et langue à son tour, est définie comme étant un système, c'est-à-dire ensemble d'unités linguistiques organisées.<sup>111</sup> De ce fait, le linguiste décrit la relation qu'entretiennent les unités linguistiques sur l'axe syntagmatique (l'axe des successivités, des oppositions) sans pour autant exclure de l'étude, les unités de l'axe paradigmatique (l'axe des possibilités, des commutations, des substitutions) qui correspond, dans le raisonnement de Saussure, à la définition de la langue. Ainsi Saussure accorde une plus grande importance à l'étude des éléments internes de la langue et délaisse les éléments externes. La linguistique saussurienne s'occupe donc de la langue en tant que système où « *tout se tient* ». La langue est, par conséquent, homogène et se présente sous forme d'un système parfait chez tous.

Saussure veut finalement montrer qu'il y a des différences linguistiques qui peuvent apparaître quand, par exemple, on quitte un pays pour aller dans un autre, ou même d'une province ou d'une ville à une autre. Si les divergences, concernant le temps, peuvent échapper aux yeux de l'observateur, les divergences dans l'espace elles sont plus visibles. Il affirme que ce phénomène arrive même chez les « sauvages » quand ils sont en contact avec d'autres tribus qui parlent d'autres langues. Ce linguiste défend également que la langue est avant tout, une partie déterminante et essentielle langage. Elle est en même temps un produit social du langage mais aussi individuel (la parole) :

---

<sup>111</sup> F. SAUSSURE (2005) : *Cours de linguistique générale*, Edition Payot, Paris, p. 22-39

«L'étude du langage comporte donc deux parties : l'une essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement physique ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation : elle est psychophysique»<sup>112</sup>

Par ailleurs, le langage est multiforme et hétéroclite ; il comprend des aspects physiques, physiologiques et psychiques, individuels et sociaux. La langue étant un système, elle permet d'interpréter une parole dans une communauté donnée. Elle n'est pas observable directement.

L'un des premiers théoriciens à examiner la syntaxe du français parlé, Emile BENVENISTE<sup>113</sup>, avec son équipe de recherche, a pu identifier un grand nombre de structures et de phénomènes qui se manifestent à l'oral, lesquels nous comptons présenter dans le développement de notre travail.

Toutes ces perspectives nous font croire qu'il y a des points communs, voire convergents, entre ces auteurs : ils défendent tous d'une manière ou d'une autre, qu'il y a contact de langues et que ces langues en contact exercent des influences mutuelles.

Dans le cadre de cette thèse, nous voudrions bien suivre cette ligne de pensée pour confronter ce fait avec le contexte angolais et plus concrètement avec celui de la province d'Uíge, où les étudiants sont en contact avec plusieurs langues (surtout le portugais, le français et l'anglais, le kikongo et le lingala) et ces langues influent dans l'apprentissage du français dans la quasi-totalité des lycées et instituts supérieurs de la province.

---

<sup>112</sup> Idem, p. 37

<sup>113</sup> E. BENVENISTE (1966): *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, TEL, Paris, Gallimard

## II.2. LA LANGUE COMME FAIT SOCIAL ET SEMIOLOGIQUE : F. SAUSSURE

La rupture de Saussure sur ce point consiste, à la fois, à recueillir et à réordonner l'héritage de son époque, essentiellement en remettant en cause l'équivalence admise comme une évidence, par Meillet, entre histoire et société :

« Le langage est une institution ayant son autonomie ; il faut donc en déterminer les conditions générales de développement à un point de vue purement linguistique, et c'est l'objet de la linguistique générale [...] mais, du fait que le langage est une institution sociale, il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social, dont les variations linguistiques ne sont que les conséquences parfois immédiates et directes, et, le plus souvent, médiates et indirectes »<sup>114</sup>

L'histoire est ici l'histoire des changements sociaux dont la langue participe.

Le programme de la linguistique est ainsi tout tracé :

« Il faudra déterminer à quelle structure sociale répond une structure linguistique donnée, et comment, d'une manière générale, les changements de structure sociale se traduisent par des changements linguistiques »<sup>115</sup>

Perspective d'une correspondance terme à terme, affirmée sans être problématisée. Comparons avec Saussure<sup>116</sup>

« La nature sociale de la langue est un de ses caractères internes. On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale [...] Nous la nommerons sémiologie »<sup>117</sup>.

« La tâche du linguiste est de définir ce qui fait de la langue un système spécial dans l'ensemble des faits sémiologiques »<sup>118</sup>

Chez Meillet, la reconnaissance du caractère social de la langue semble avoir pour fonction de « tempérer » celle de son caractère systématique et d'orienter la tâche du linguiste dans une direction qui, pour être complémentaire de celle de la constitution d'une linguistique générale, n'en est pas moins « autre » (linguistique historique). Chez Saussure, la linguistique générale et son point d'aboutissement ultime, la constitution d'une sémiologie I, impliquent

---

<sup>114</sup>Meillet, 1906 a, p. 17

<sup>115</sup>p. 18

<sup>116</sup>CLG, p. 112

<sup>117</sup>CLG, p. 33

<sup>118</sup>ibid.

nécessairement et, sinon dans le détail des analyses et la rigueur du vocabulaire, du moins tendanciellement, le rabattement de la systématique de la langue sur son caractère social. Mieux, ces rapports de la sémiologie et de la linguistique générale semblent réglés par une loi d'inclusion et de légitimation réciproque :

« (la sémiologie) puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale ; les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains »<sup>119</sup>.

De même dans les Sources manuscrites, II, 56 (p. 67), c'est la perspective sémiologique, en écartant toutes considérations philosophiques sur l'origine, ou physiologiques sur l'appareil phonatoire, qui permet de considérer la langue d'un point de vue unique, absolument original (celui de la linguistique), tout en affirmant néanmoins son caractère de « produit social ».

La sémiologie, point de fuite de la linguistique générale, avenir d'un domaine qui se constitue aujourd'hui, est aussi sa raison, son fondement. Le statut de la linguistique générale semble devoir s'énoncer au futur antérieur ; car inversement, la linguistique — étude d'un système sémiologique parmi d'autres — joue le rôle de modèle et de garantie vis-à-vis de tous les autres systèmes de signes :

« La langue est un système de signes exprimant des idées et, par-là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes »<sup>120</sup>. « La linguistique peut devenir le patron général de toute sémiologie, bien que la langue ne soit qu'un système particulier »<sup>121</sup>.

De la sémiologie, dont le projet de constitution remonte vraisemblablement avant 1900 (cf. de Mauro, note 73), on ne sait donc rien si ce n'est que son existence est « déterminée d'avance par ce que l'on sait déjà ou que l'on cherche à savoir de la langue » :

---

<sup>119</sup> p. 33

<sup>120</sup> CLG, p. 33

<sup>121</sup> C LG, p. 101

« (...) D'une part, rien n'est plus propre que la langue à faire comprendre la nature du problème sémiologique ; mais, pour le poser convenablement, il faudrait étudier la langue en elle-même : or, jusqu'ici on l'a presque toujours étudiée en fonction d'autre chose, à d'autres points de vue »<sup>122</sup>.

Alors que pour Meillet la prise en compte de la nature sociale de la langue constituait comme une invitation à « sortir » de la linguistique générale, lieu de « passage obligé » des faits de langue, mais lieu de passage avant tout, elle invite au contraire chez Saussure à resserrer la perspective sur son axe, non pas unique, mais fondateur.

Au lieu d'être le principe d'une dispersion de l'analyse linguistique vers la diversité empirique des faits de langue, liée à la diversité empirique des faits sociaux et/ou historiques, le caractère social de la langue, chez Saussure, apparaît au contraire comme le moyen de préciser le point de vue, en un mot de construire l'« objet de la linguistique » (CLG, chap. III). Si l'on veut que la linguistique n'apparaisse pas « (...) comme un amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles (...), il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre comme norme de toutes les autres manifestations de langage (...). Mais qu'est-ce que la langue ? (...) C'est à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus »<sup>123</sup>.

Dire que la langue est un fait social, c'est donc d'abord, pour Saussure, dire que la langue est la norme de tous les faits de langage, substituer l'ordre propre de la langue à la confusion des domaines et des méthodes dans l'appréhension des faits de langage, soustraire enfin paradoxalement la linguistique à la fascination du concret.

Que la langue soit un fait social, qu'elle soit une institution, qu'elle soit « le produit social de la faculté de langage » constitue le lot commun, l'héritage que Saussure partage avec nombre de ses contemporains et dont il attribue lui-même la paternité et le mérite aux néogrammairiens :

« Grâce à eux, on ne vit plus dans la langue un organisme qui se développe par lui-même, mais un produit collectif des groupes linguistiques »<sup>124</sup>.

---

<sup>122</sup>CLG, p. 34

<sup>123</sup>CLG, pp. 24-25

<sup>124</sup>CLG, p. 19



Mais l'important n'est-ce pas plutôt le rôle, la fonction, le sens que Saussure attribue à cette thèse, et surtout la liaison affirmée avec la démarche qui vise à assurer à la linguistique son objet propre, son autonomie ?

### **II.2.1. Théorie et système**

Le souci réaffirmé de Saussure, tant dans les sources manuscrites que dans le Cours, c'est d'abord de donner à la linguistique une base théorique qui l'arrache par un travail conceptuel de construction à la confusion des domaines, à l'hétéroclite du donné. Aussi les grandes scissions du CLG, comme on l'a souvent noté, sont-elles d'abord autant de manières de se détourner de l'observable et de l'audible dans les faits de langage. Langue/Langage/Parole, diachronie/synchronie, arbitraire du signe/mécanisme de la langue, théorie de la valeur : une linguistique qui se veut autonome doit commencer par la mise en place de ces distinctions qui la fondent, la constituent contre tout ce qui tendrait à faire du concret l'immédiatement constatable.

Aussi, ce que l'on a retenu le plus volontiers du CLG — que la langue est système. On pourrait dire que le projet de constitution d'une linguistique générale revient à réaliser l'unité de l'objet et de la théorie sous la forme du système. Ou encore, que l'« institution » de la linguistique générale est solidaire de la manière dont s'institue la langue.

Dans cette perspective qui lie l'affirmation du caractère social de la langue au projet général de Saussure, nous envisagerons cette question d'un double point de vue :

1) L'affirmation du caractère social de la langue, la spécification du « social » en « institution », quoique moins commentées et moins discutées que les autres principes du CLG, font partie intégrante de ceux-ci. Quel rôle, donc, Saussure assigne-t-il à ces principes, qu'il n'est pas le premier à formuler, mais auxquels il donne sans doute, un sens ou une fonction particulière dans le système explicatif « serré » de la langue qu'il projette ?

Quel usage fait-il — peut-on faire — de la langue comme fait social dans le corps du CLG lui-même ? Y-a-t-il un domaine de phénomènes linguistiques particuliers dont rend compte ce principe ? S'agit-il d'un véritable explicatif intralinguistique dont la fécondité doit être cherchée dans la description de la langue que fait Saussure ?

2) Ou bien, ne s'agit-il pas plutôt d'une thèse à la fois polémique et fondatrice qui rend possible l'autonomie de la linguistique, moins parce qu'elle ferait d'elle une science auxiliaire ou complémentaire de la sociologie que parce qu'elle promeut une nouvelle discipline, la sémiologie, science « sociale » assurément, mais science de ce qui est le moins visible dans le social ?

«Quand on s'aperçoit que le signe doit être étudié socialement, on ne retient que les traits de la langue qui la rattachent aux autres institutions, celles qui dépendent plus ou moins de notre volonté ; et de la sorte on passe à côté du but, en négligeant les caractères qui n'appartiennent qu'aux systèmes sémiologiques en général et à la langue en particulier. Car le signe échappe toujours en une certaine mesure à la volonté individuelle et sociale, c'est là son caractère essentiel ; mais c'est celui qui apparaît le moins à première vue»<sup>125</sup>.

Affirmation du caractère social de la langue, porteuse de cette exigence d'autonomie de la linguistique et, dans le même temps, rabattement de la « sociologie » (possible) sur la sémiologie (à venir), c'est-à-dire sur une algèbre des signes sociaux qui ne doit rien aux sciences sociales constituées ou en voie de l'être, à leurs méthodes et concepts ; tel semble être le double mouvement que dessine le CLG, que nous tenterons de suivre dans sa complexité parfois contradictoire.

### **II.2.2. Développement, changement et croissance des langues**

Défini comme la production et la compréhension de la parole, le langage a connu une évolution qui a suivi celle de l'espèce humaine. Comme système de communication, il peut être rapproché des systèmes de communication d'autres animaux. Toutefois, le langage humain a une dimension de création et d'interprétation qui le rend unique. Les scientifiques pensent que la parole humaine implique la spécialisation d'une partie de l'hémisphère gauche du

---

<sup>125</sup>CLG, p. 34

cerveau (aire de Broca). Il est possible que ce soit cette spécialisation physiologique qui marque la séparation entre le langage humain et la communication animale.

L'immense diversité des langues dans le monde montre qu'une fois apparu au cours de l'évolution de l'Homme, le langage humain s'est modifié très vite. S'il a existé une langue originelle, ses sons, sa grammaire, son vocabulaire nous restent à jamais inconnus. La linguistique historique, qui s'efforce de découvrir et de décrire comment, pourquoi et sous quelle forme les langues apparaissent, peut simplement suggérer des hypothèses qui expliquent les changements des langues.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Leibniz suggéra que toutes les langues anciennes et modernes provenaient d'une protolange unique. Cette théorie est appelée « monogénéisme ». La plupart des chercheurs pensent qu'une telle langue peut, dans le meilleur des cas, être considérée uniquement comme un ensemble de formules hypothétiques à l'origine des différentes langues, et qui expliquerait leurs liens de parenté. Il est peu probable que cette reconstruction corresponde à une langue originelle qui ait été effectivement parlée. Bien que beaucoup de langues modernes dérivent d'un ancêtre commun, il est également possible que le langage soit apparu simultanément dans un grand nombre d'endroits du globe. On appelle « polygénéisme » la théorie selon laquelle les familles de langues actuelles découlent de nombreuses langues originelles.

Que le langage relève en définitive du monogénéisme ou du polygénéisme, on peut considérer que les différences entre les langues sont assez superficielles. Même si des langues comme le chinois, le français et le swahili ont apparemment peu de points communs, ce qui distingue les langues est finalement de moindre importance que ce qui les rapproche. Les sons et les combinaisons de sons, malgré les spécificités de traitement propres à chaque langue, sont tirés d'un ensemble universel de sons possibles qui sont à la disposition de toutes les langues. De même, les langues possèdent des structures individuelles qui proviennent d'un fonds commun de structures possibles. En d'autres termes, les sons et les structures d'une langue peuvent être assimilés par n'importe quel individu, même si ce dernier ne les utilise pas

dans sa langue maternelle. Le champ des variations possibles semble ainsi limité par les structures universelles du langage.

Lorsqu'une langue connaît des changements importants, à la fois sur le plan du vocabulaire, sur celui du son et sur celui de la structure, c'est la langue dans son ensemble qui devient autre. Ce phénomène se rencontre dans les cas de pidginisation ou de créolisation d'une langue ; il s'est également produit lors de la formation des langues romanes modernes issues du latin. Quand un dialecte minoritaire devient dominant et se sépare des autres dialectes, il devient, en fin de compte, inintelligible pour les autres dialectes et il peut donner naissance à ses propres dialectes, ou se créoliser, dans un mouvement sans fin. Ces phénomènes de formation et de développement caractérisent le langage sous toutes ses formes, et sont l'expression vivante à la fois de la nature humaine et de la culture.

### **II.3. BILINGUISME, DIGLOSSIE ET DIALECTE**

Le contact entre l'homme et une pluralité des langues est inévitable dans la mesure où les hommes sont incessamment collationnés aux langues comme le signale d'ailleurs, Louis-Jean CALVET :

« Les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. »<sup>126</sup>

Si en effet, l'homme se trouve continuellement confronté aux langues dans le quotidien, il va sans dire que le bilinguisme caractérise l'homme, le façonne d'une manière ou d'une autre et le monolinguisme *représenterait l'exception*.<sup>127</sup>

Les débats autour du bilinguisme fomentent des intérêts dans le cadre d'études strictement linguistiques, où l'on explore des notions relatives à l'interaction de deux systèmes linguistiques en contact et particulièrement « *certaines phénomènes caractéristiques tels que l'interlangue, l'interférence, les emprunts,*

---

<sup>126</sup> L.-J. CALVET (1999) : *La guerre des langues*, HACHETTE Littérature, Paris, p. 43

<sup>127</sup> M. CAVALLI (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme*, Didier, Paris, p. 8

*les calques, etc.* »<sup>128</sup> Ce contact n'influence pas seulement les individus et les groupes bilingues, mais aussi les langues elles-mêmes dans la mesure où, il peut engendrer à des affinités linguistiques entre systèmes, voire quelquefois à une langue mixte (voir pidgin).

Dans le cadre de sa dimension interdisciplinaire et étant un phénomène pluridimensionnel, la notion du bilinguisme intéresse plusieurs autres disciplines : la psycholinguistique l'étudie en se posant notamment la question de l'acquisition des deux langues, et de leur influence (positive ou négative) sur le processus cognitif mis en jeu dans le traitement ou production du langage et sur les diverses stratégies qu'il met en œuvre pour communiquer dans l'une ou l'autre des deux langues.

En neurologie, on peut se taxer à analyser des cas de patientes bilingues victimes d'accidents cérébraux pour essayer de repérer les sièges de la parole et d'en définir le fonctionnement cérébral.

La sociolinguistique quant à elle, s'intéresse au phénomène du bilinguisme pour étudier par les situations et le statut des langues en contact (certaines sont érigées en langues officielles, d'autres sont considérées comme des dialectes et dépréciées, des situations conflictuelles entre les langues), la répartition démographique et sociale des sujets bilingues, les situations de communication dans lesquelles on emploie l'une ou l'autre des langues, ainsi que les conflits sociaux et politiques que ce contact peut générer. C'est sous cette optique que nous traiterons le bilinguisme tout au long de cette thèse. Il s'agira d'envisager le bilinguisme dans sa dimension sociale chez les sujets bilingues et tout ce qui en découle au sein des communautés ou groupes socioculturels.

Outre la dimension interdisciplinaire, le bilinguisme peut être envisagé dans quatre domaines. Il peut d'abord être observé dans sa dimension linguistique. Le prestige ou l'importance relative des langues en présence constitue une deuxième facette. Dans une troisième optique, il peut être analysé dans la dimension culturelle. Quatrièmement, il peut être étudié dans le "temps", c'est-à-dire dans son évolution. Cette constellation de facteurs pose de fait des jalons

---

<sup>128</sup> Ibid.

heuristiques : c'est au sein de ces quatre dimensions que des dynamiques d'apprentissage d'une langue s'inscrivent.

### II.3.1. Le bilinguisme et diglossie : évolutions définitoires

Le bilinguisme est l'une des principales conséquences du contact des langues. La littérature consacrée au bilinguisme a livré des définitions abondantes avec des nuances par rapport à la forme du bilinguisme, mais parfois aussi avec des divergences au niveau du contenu. Nous allons essayer de passer en revue quelques définitions du bilinguisme et de la diglossie par référence à plusieurs auteurs qui ont d'une manière ou d'une autre enrichi notre point de vue sur ce concept.

En effet, le terme Bilinguisme date, semble-t-il, de 1918<sup>129</sup> sous la plume du linguiste français d'Antoine Meillet (1866 – 1936) désignant *le fait de pratiquer deux langues* ; autrement dit, une situation linguistique caractérisant les sujets parlants qui pratiquent concurremment deux langues.

Le terme Diglossie<sup>130</sup>, comme l'explique CALVET dans *La guerre des langues*, fut utilisé par Charles FERGUSON en 1959, emprunté du grec<sup>131</sup>, signifiant originellement BILINGUISME. FERGUSON lui donne une couleur sémantique tout à fait particulière et restreinte : « rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'une dite 'haute' (high) et l'autre 'basse' (low), génétiquement apparentées (arabe classique et arabe dialectal, grec démotique et grec 'épuré', etc. et qui se situent dans une distribution fonctionnelle des usages (...) »<sup>132</sup>

Cela revient à dire que, la diglossie désigne chez Ferguson<sup>133</sup>, la présence de « deux variétés d'une langue dont l'une est valorisée, 'normée', véhicule d'une littérature reconnue, mais parlée par une minorité, et dont l'autre est péjorée mais parlée par le plus grand nombre »<sup>134</sup>

---

<sup>129</sup> M. CAVALLI (2005) : Op. Cit

<sup>130</sup> Du grec. Di : deux-, glosa : parler, communiquer, langue (glossématique, linguistique)

<sup>131</sup> Boyer signale que ce terme « apparaît pour la première fois dans le champ des études linguistiques en France, sous la plume d'un helléniste français d'origine grecque, Jean Psichari (1854-1929), dès la fin du XIXe siècle. » Henri BOYER (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, DUNOD, Paris, p. 48

<sup>132</sup> L.-J. CALVET (1999) : Op. Cit, p. 43

<sup>133</sup> Ch. Ferguson (1959): Diglossia. *Word* 15: 325-340.

<sup>134</sup> Idem : 45

Plusieurs faits sont stipulés pour caractériser ces pratiques diglossiques d'après Ferguson. D'abord la variété « haute » est utilisée lors du culte, dans les lettres, dans les discours, à l'université,... et jouit d'un prestige social accompagné d'une littérature reconnue et admirée dans une forme très standardisée (grammaire, dictionnaire,...) fréquemment apprise à l'école. Ensuite la variété « basse » fonctionne dans les conversations familières, dans la littérature populaire, dans le folklore, souvent uniquement orale, elle est acquise naturellement comme première langue du locuteur. L'exemple du latin au Moyen Âge, qui était la langue « haute » et le latin vulgaire la langue « basse », est probant

Cette approche de Ferguson se limite au niveau fonctionnel et statutaire des **variétés** linguistiques génétiquement liées. Rappelons au passage, que le terme variété dont il est question ici, renvoie, en grosso modo, au terme **dialecte**, et qui constitue une des notions majeures de la sociolinguistique, introduite principalement par William Labov, Marvin Herzog et Uriel Weinrich dans leur article sur "*Fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique*" paru en 1966, pour désigner les écarts, observables dans une langue donnée, entre différentes manières de s'exprimer. Cela engendre bien entendu des formes de langage apparentées qui diffèrent par un certain nombre (arbitraire) de propriétés phonologiques, lexicales ou (plus rarement) syntaxiques. A titre d'exemple, les variétés du français parlé en Afrique (R.D. Congo, Cameroun, Gabon...) ne sont que des dialectes de la langue française. Il en est de même pour les variétés du portugais parlé en Angola, Cap vert, Mozambique, etc. qui ne sont que des dialectes de la langue portugaise. La variété standard est le modèle linguistique d'une communauté. Sociolinguistiquement, il est fréquent de trouver la variété standard près des centres de décision et d'autorité d'une communauté.

Les langues standard se forment dans les phases historiques où de grands ensembles sociaux se constituent ou se fortifient. Leur naissance est donc due à des causes extralinguistiques. Celles-ci peuvent être de nature politique, religieuse, économique ou, plus rarement, culturelle.

En général, le processus de standardisation comporte les composantes suivantes : (a) choix d'une variété comme modèle (ce premier stade peut lui-même être fort complexe) ; (b) fixation d'une norme écrite ; (c) institutionnalisation, par la création d'instances de légitimation (enseignement, dictionnaires, grammaires, chroniqueurs de langage, organismes gouvernementaux ou intergouvernementaux, législation linguistique, médias audiovisuels, etc.).

L'écriture est, il faut le souligner, un des plus puissants facteurs de standardisation et d'institutionnalisation des langues. Comme on le verra, elle sélectionne en effet obligatoirement certaines variétés de la langue qu'elle entend représenter, et met en évidence certains traits de ces variétés. Pour dire mieux, la langue écrite jouit dans tous les cas d'une relative autonomie par rapport à la langue orale. Ceci explique que les historiens s'épuisent parfois en vain à la recherche des origines géographiques exactes d'un document écrit. L'autonomie de la langue écrite par rapport à la langue orale peut parfois être importante (que l'on songe par exemple à la morphologie du français écrit, plus riche en marques de nombre et de personne que celle du français oral). La variété de langue ainsi autonomisée peut évidemment faire l'objet d'un usage oral. Les états successifs de la variété latine dite latin classique ont ainsi longtemps servi à la communication, tant orale qu'écrite, entre clercs européens.

Une langue n'est donc pas seulement un moyen de communication, c'est aussi, globalement, une institution. L'importance de cet aspect des choses se mesure à la tendance, bien ancrée chez les usagers, à confondre la langue elle-même et l'image de cette langue que véhiculent les institutions linguistiques. Un bon exemple nous est fourni par le dictionnaire. Il arrivera souvent que, devant un mot nouveau, un usager francophone affirme : "Ce n'est pas du français : ce n'est pas au dictionnaire". Ce faisant, il oublie que le dictionnaire est un instrument qui a dû opérer des choix, pour des raisons pratiques, commerciales ou idéologiques. Il arrive d'ailleurs que les responsables des dictionnaires changent spectaculairement de politique, modifiant ainsi la représentation qu'ils offraient de la langue (parfois au grand scandale de leur clientèle) : ce fut



le cas lorsque la refonte 1989 du *Petit Larousse* accueillit quelques centaines de belgicisms, de québécismes, d'africanisms, dans un mouvement d'ouverture que connurent aussi les autres dictionnaires français. En 1992, la publication du *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, où aucune marque ne venait indiquer ce qui était propre à l'usage québécois, déclencha une vive controverse dans la francophonie nord-américaine.

Contrairement à une idée très répandue, l'apparition d'une langue standard n'est pas nécessairement liée à celle d'un État (bien que ce soit souvent le cas : voir le cas du français, du russe, de l'anglais). Les langues standard peuvent naître dans des aires géographiques dont l'union politique a été postérieure à cette apparition, voire très tardive. On comprend que, dans cette hypothèse, le standard n'a pas pu être constitué pour des raisons principalement politiques. C'est le cas de l'italien et de l'allemand (le choix du haut allemand comme standard doit beaucoup à la traduction de la Bible par Luther en 1534).

Revenons au débat autour du concept de diglossie et bilinguisme. En effet, Joshua FISHMAN part de la conception diglossique de FERGUSON et en modifie le sens pour son compte avec des nuances très particulières. Il oppose ainsi le Bilinguisme à la Diglossie tout en cernant le Bilinguisme dans le contexte où l'individu aurait la capacité de parler plusieurs langues et la Diglossie comme l'utilisation de plusieurs langues dans une société. Chez cet auteur, le bilinguisme est un fait individuel et la diglossie, par contre, est un fait social. Il propose à la suite de Ferguson, une extension du modèle diglossique à des situations sociolinguistiques où deux langues (et non plus seulement deux variétés de la même langue) sont en distribution fonctionnelle complémentaire (une langue distinguée, si l'on peut dire, et une langue commune) : il en allait ainsi de la situation du Paraguay d'avant 1992, avec la coexistence (inégalitaire) de l'espagnol et du guarani (cette situation est en train de changer depuis la mise en place d'une politique linguistique nouvelle en 1992). Son modèle articule *diglossie* (comme fait social) et *bilinguisme* (fait individuel) selon les quatre cas de figures suivant (Fishman, 1971) :

- Il peut y avoir ***diglossie et bilinguisme*** : usage de deux langues selon leurs distribution fonctionnelle, sont dans ce cas de figure, partagés par la

totalité (ou presque) de la population. Ex. la Suisse ou le standard allemand (langue de l'écrit et de l'école) et le (s) dialecte (s) suisse(s) alémanique(s) : se partagent le champ de communication sociale ;

- Il peut y avoir **bilinguisme sans diglossie** : ce serait le cas dans les situations de migration (comme aux Etats- Unis). Les migrants vivent un état de transition : ils doivent s'intégrer dans la communauté d'accueil avec la langue d'accueil même s'ils conservent la connaissance et une certaine pratique de la langue d'origine.

- Il peut y avoir **diglossie sans bilinguisme** : C'est un cas de figure qu'on rencontrerait dans les pays en développement comme les pays africains où les populations rurales sont essentiellement monolingues, même si sur le plan macrosociétal, il y diglossie (avec l'une des langues de la colonisation comme langue officielle, le plus souvent) ;

- **ni diglossie ni bilinguisme** : le dernier cas de figure envisagé par Fishman est plutôt théorique. Il ne pourrait concerner que de petites communautés linguistiques, restées isolées ; card'une manière générale, dans la réalité, toute communauté tend à diversifier ses usages.

Fishman a ainsi dressé un tableau<sup>135</sup> à double entrées montrant le rapport entre bilinguisme et diglossie :

**Tableau 8. Rapport entre bilinguisme et diglossie (J. FISHMAN)**

		+      Diglossie      -	
		+	-
<b>BILINGUISME</b>	+	Bilinguisme et diglossie	Bilinguisme sans diglossie
	-	Diglossie sans bilinguisme	Ni diglossie ni bilinguisme

<sup>135</sup> J.A. FISHMAN (1971) : *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor.

A ce stade, Joshua FISHMAN avance deux postulats pour justifier son point de vue :

(1) il insiste sur la présence de plusieurs codes (non seulement de deux comme le pense Ferguson) tout en reconnaissant l'opposition entre les variétés (hautes et basse).

(2) la diglossie existe « *dès qu'il y a une différence fonctionnelle entre deux langues* » quel que soit le *degré* de différence ou les relations génétiques qu'elles partagent.

Quelques années plus tard, Louis-Jean CALVET (linguistique français) reproche à Ferguson le fait de mentionner la notion de fonctions et de prestige de langues sans pourtant en évoquer les causes : LE POUVOIR ET AUTRES RAISONS HISTORIQUES AU SEIN DES COMMUNAUTES. Reprenant la perspective de FISHMAN sur le bilinguisme, CALVET distingue pour son compte, le BILINGUISME INDIVIDUEL du BILINGUISME SOCIAL qu'il appellera désormais **DIGLOSSIE**.<sup>136</sup> Il postule qu'en son sens le plus large, la diglossie consiste à des « *relations fonctionnelles et sociales entre langues ou variétés des langues différentes* ». <sup>137</sup> A l'issu de cette problématique du pouvoir et des facteurs historiques, Calvet élabore une typologie inspirée notamment des situations coloniales, de diglossies enchâssées :

- à **langue dominante unique** ; le français est par exemple la langue officielle dominante qu'aucune autre ne peut remplacer sur le territoire de la France, malgré l'existence d'une bonne trentaine de langues minoritaires;

- à **langues dominantes minoritaires** ; au Maroc, le berbère est statistiquement dominant et en Algérie, il représente une grosse minorité, tandis que l'arabe officiel et le français occupent les mêmes positions qu'au Maroc ;

- à **langue dominante minoritaire** ; le français se retrouve en position dominante officielle sur des territoires, en Afrique, où il se trouve en face de deux, quatre ou beaucoup plus de langues nationales, cette langue n'étant parlée que par à peu près 10% des locuteurs...

---

<sup>136</sup> L.-J. CALVET (1999) : p. 47

<sup>137</sup> Idem : p. 49

- à **langues dominantes alternatives** ; dans des régions comme la Réunion, la Martinique, la Guadeloupe ou la Guyane, le créole, langue influencée par le français y est la langue première, mais n'est pas une langue de prestige et le français est plus répandu en proportion qu'en Afrique francophone, ce français pouvant être remplacé dans ses fonctions officielles par une autre langue ;

- à **langues dominantes régionales** ; la Suisse ou la Belgique présentent des exemples de bilinguisme officiel (français/flamand pour la Belgique), alors que chacune de ces langues est archi dominante dans chacune de leurs régions francophones et flamandes respectives. Le français coexistent avec le flamand ou avec d'autres langues, l'allemand, l'italien, le romanche... Pour Louis-Jean CALVET, le monde apparaît toujours "comme une vaste mosaïque linguistique" en dimensions géographiques et sociales.

De multiples diglossies recoupent de multiples identités. Cette vision de monde où évoluent des groupes sociaux dans le temps et dans l'espace - chacun avec sa variante linguistique ou même sa langue (à tel point qu'on désigne souvent un groupe social par sa langue) est d'autant plus réaliste que les distances ou les obstacles géographiques gardent ces groupes sociaux éloignés les uns des autres. Lorsque des rencontres se produisent, il s'ensuit souvent des guerres ou des échanges sur le mode plus ou moins agressifs qui sont aussi des guerres de langues... Évidemment, dans un monde où les communications dépassent ces distances, les barrières linguistiques tendent à s'amoinrir sans toutefois disparaître, du fait même d'ailleurs que la langue fait partie de l'identité du groupe. Au cœur même du tissu urbain, naissent des parlers codés qui entrent dans le processus d'identification de groupes sociaux qui se représentent exclus de la société globale dans laquelle ils se trouvent.

### **Que conclure sur les concepts Bilinguisme et Diglossie ?**

De tout ce qui précède, l'examen du concept de diglossie, mené de façon concomitante avec ceux de bilinguisme et de contact des langues, nous aura donc permis de procéder à une sorte de bilan épistémologique à son propos.

Nous avons pu en suivre la genèse et l'évolution, à travers sa production initiale et l'examen critique dont il a fait l'objet de la part de ses différents utilisateurs.

Si nous avons pu tester la validité du concept en examinant sa traçabilité dans la littérature spécialisée, nous en avons également mesuré la vivacité à travers le débat et les remises en cause qu'il suscite *via* le terrain local, qu'il s'agisse du conflit épistémologique entre linguistique structurale et sociolinguistique, ou des tensions sous-jacentes qu'il entraîne, dont le débat autour de l'émancipation des langues minorées, jusque et y compris au sein de la sociolinguistique elle-même, partagée qu'elle est entre « une conception a-historique (strictement *synchroniste*) et descriptiviste » et « une position historicienne (qui prend en compte la dynamique diachronique) et interventionniste »<sup>138</sup>

Ce qui n'exonère pas, bien entendu, les tenants de cette dernière de toute prudence et de toute lucidité : face aux réalités mouvantes et complexes qui constituent leurs terrains d'analyse (voire d'action), ils doivent garder à l'esprit l'impérieuse nécessité d'une glottopolitique<sup>139</sup>, non seulement en ce qu'elle permet d'inclure l'ensemble des acteurs sociaux et pas uniquement les institutions de pouvoir, fussent-elles destinées à « retrousser » la diglossie, mais parce qu'elle oblige en quelque sorte ceux qui s'en réclament à une veille critique permanente.

### **II.3.2. Typologie du bilinguisme**

Il s'agira ici de rappeler quelques types fondamentaux du bilinguisme, d'en souligner les points forts aussi bien que les points litigieux, en même temps que poser des jalons pour une réflexion sur les enjeux liés à ce concept.

---

<sup>138</sup>H. BOYER (1997) : *Conflits d'usages, conflits d'images*, dans H. Boyer (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » des langues ?*, Paris, Harmattan, p. 10.

<sup>139</sup> Terme qui désigne, en sociolinguistique, les diverses approches selon lesquelles une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit consciente ou non consciente. Le terme *glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt une forme du politique.

### II.3.2.1. Bilinguisme individuel, social ou étatique

Les trois premiers adjectifs correspondent à l'échelle à laquelle on se réfère. Le bilinguisme étatique (ou institutionnel) est le bilinguisme officiel assumé par un État, souvent le cas des pays anciennement colonisés. Le bilinguisme social correspond à une communauté qui utilise deux langues à l'intérieur d'un ensemble plus vaste qui n'en utilise qu'une (exemple, les Basques, les Bretons, les Alsaciens, etc.). Le bilinguisme peut être étudié également comme phénomène individuel.

Ces trois « niveaux » de bilinguisme ne sont pas indépendants les uns des autres ; on apprend une langue pour des raisons sociales, économiques ou parfois politiques, plus rarement pour des raisons strictement familiales, ce qui est plutôt, à l'échelle des populations, un épiphénomène. C'est néanmoins, dans un premier temps, à ce dernier (**bilinguisme individuel**) que nous allons plus particulièrement nous intéresser dans le cadre de cette thèse sous l'enjeu de nous faire une vision plus globale de ce qui se passe en Angola, notre champ de recherche.

En effet, au niveau individuel, une personne bilingue, dans le sens le plus large de la définition, est celle qui peut communiquer en plus d'une langue, que ce soit actif (la parole et l'écriture) ou le passif (par l'écoute et la lecture). Une personne bilingue peut être étroitement définie comme capable de s'exprimer parfaitement dans deux langues. Par contre, celui-ci peut également être défini comme celui qui est capable de communiquer, avec erreurs, dans une des deux langues.

Les parleurs bilingues compétents ont acquis et maintenu au moins une langue pendant l'enfance, la *première langue* (L1). Les premières langues (parfois également désignées sous le nom de la *langue maternelle*) sont acquises sans enseignement conventionnel, par des processus fortement contestés. Il est possible, bien que rare, que les enfants aient et maintiennent plus d'une première langue.

Marisa CAVALLI dans sa conception du bilinguisme individuel, esquisse dans un tableau énormément détaillé, différents types de bilinguisme classés sous plusieurs critères définitoires. Nous reproduisons fidèlement ce tableau:

**Tableau 9. Les définitions du bilinguisme selon CAVALLI<sup>140</sup>**

<b>Critères</b>	<b>Définitions de bilinguisme</b>		
Maîtrise de deux considérée de façon globale	<b>équilibré / équilibrisme</b> <i>niveaux des compétences équivalentes</i>	vs	<b>dominant</b> <i>Niveaux des compétences asymétriques</i>
	<b>maximal</b> <i>maîtrise quasi native de deux langues</i>	vs	<b>minimal</b> <i>maîtrise de quelques mots et phrases dans une L2</i>
	<b>semilinguisme</b> <i>insuffisante des deux langues</i>		
Maîtrise dans des compétences particulières	<b>actif ou symétrique</b> compétences effectives de production et de réception	vs	<b>passif ou réceptif ou d'intellection ou asymétrique</b> maîtrise d'une langue au seul niveau de la compréhension
Maîtrise dans des domaines particuliers	<b>technique</b> connaissance limitée à des usages spécialisés <b>fonctionnel</b> capacité d'utiliser deux langues avec ou sans une pleine aisance dans l'exercice d'une fonction, d'un métier défini, dans des tâches bien précises		
Variation de la maîtrise dans le temps liée à la pratique de la langue	<b>récessif</b> diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue faute d'utilisation <b>latent (dormant)</b> maîtrise qui ne se manifeste pas faute d'occasion pour le faire, mais qui reste potentiellement présente		
Nature et statuts des langues du répertoire	<b>horizontal</b> maîtrise dans deux langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique	vs	<b>vertical</b> maîtrise dans une langue standard et dans une langue ou un dialecte distinct(e) mais apparenté(e) <b>diagonal</b> maîtrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté(e)
Lien avec les processus cognitifs de l'individu (représentation de la réalité et organisation de l'information)	<b>composé</b> les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte commun)	vs	<b>coordonnée</b> les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives différentes (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans les contextes différents)
Influence exercée par	<b>Positif ou additif</b> l'appropriation d'une	vs	<b>Négatif ou soustractif</b> l'appropriation de la deuxième langue se fait

<sup>140</sup>M. CAVALLI (2005) : *Education bilingue et plurilingue (le cas du val d'Aoste)*, Paris, Didier, p. 10-11

l'appropriation de la L2 sur la L1 (au niveau de la valorisation socioculturelle et du développement cognitif global)	deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la première langue et pour le développement cognitif global de l'individu		au détriment de la première, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur
Milieu et modalités de l'appropriation	<b>Naturel ou primaire</b> L'appropriation s'est faite en milieu naturel (famille, rue), « sur le tas » sans entraînement spécifique	vs	<b>scolaire ou secondaire</b> l'appropriation de la L2 s'est faite en milieu scolaire à travers l'instruction
Moment de l'appropriation	<b>simultané ou précoce ou d'enfance ou infantin</b> l'appropriation des deux langues réalisée en même temps que le développement général de l'enfant	vs	<b>successif ou consécutif ou tardif ou d'adolescence / de l'âge adulte</b> l'appropriation de la deuxième langue s'est réalisée après l'appropriation de la première
Appartenance et identité culturelle	<b>biculturel</b> double appartenance culturelle et identité biculturelle	vs	<b>monoculturel</b> allégeance à et identité culturelle en une seule langue, généralement L1

Au regard de ce tableau, quelques particularités de certains types de bilinguisme envisagé comme phénomène individuel, doivent être mises en relief nous permettant ainsi de bien paramétrer nos analyses autour de l'objet d'étude dont il est question dans les pages de cette thèse.

Pour ce qui est du **Bilinguisme PRECOCE** et du **Bilinguisme TARDIF**, les chercheurs<sup>141</sup> s'accordent à dire qu'il y a une période critique au-delà de laquelle l'acquisition d'une autre langue change de nature. Dans les trois à cinq premières années de la vie, la plasticité du cerveau permet une fixation des compétences linguistiques qui mettront à la disposition locuteur les éléments de la communication de façon spontanée ; la grammaire est internalisée, le vocabulaire est disponible sans effort. Ensuite, cette plasticité diminue jusqu'à environ l'âge de douze ans où alors le locuteur va faire appel de plus en plus à des procédures conscientes, volontaires, explicitées, comme le font les adultes qui se mettent à l'étude d'une langue étrangère.

<sup>141</sup> Cf. T. OPILLARD (juin 2006) : [bilinguisme] *Bilinguisme, compétences et outix informatix*, Les Actes de Lecture n°94



Par ailleurs, le **bilinguisme COORDONNE** et le **bilinguisme COMPOSE** doivent être vus comme **deux pôles distincts du bilinguisme précoce**. En ce qui concerne le bilinguisme coordonné, l'enfant développe deux systèmes linguistiques parallèles, c'est-à-dire que pour un mot, il dispose de deux signifiants et de deux signifiés. Dans chacune des langues, les signifiés ne seront pratiquement jamais identiques, ne recouvriront pas entièrement les mêmes concepts, les mêmes acceptions, car empreints de références environnementales et de valeurs liées à la culture d'origine. Le bilinguisme coordonné se développe par exemple lorsque chacun des parents ne parle qu'une seule langue à l'enfant, ce qui permet à celui-ci de construire deux systèmes distincts qu'il manipule avec aisance, la langue de maman et la langue de papa. C'est aussi le cas des enfants adoptés en bas âge mais qui maîtrisent déjà une langue maternelle et restent en contact avec celle-ci. La distinction entre les deux langues est claire pour l'enfant.

Pour le bilinguisme composé, l'enfant n'a qu'un seul signifié pour deux signifiants, de sorte qu'il n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles qui existent entre les deux langues. C'est le cas de l'enfant dont les deux parents sont bilingues et s'adressent à lui indifféremment dans une langue ou dans l'autre. Bien qu'il parle sans effort et sans accent les deux langues, il ne maîtrisera aucune des deux langues dans leur subtilité. Autrement dit, il n'aura pas à proprement parler de langue maternelle.

Il existe bien sûr des cas intermédiaires entre ces deux pôles théoriques, puisque le milieu scolaire, social et professionnel influence aussi l'acquisition d'une seconde langue, en fonction de la personnalité de chacun des parents, en fonction du fait que l'on réside ou non dans le pays d'une de ces langues, en fonction de la valorisation sociale dont elles sont chargées, en fonction de la tradition bi ou multilingue du pays ou au contraire de son unilinguisme «serviteur» de l'unité de la nation ou de visées impériales, etc.

Le **bilinguisme précoce coordonné**, premier cas décrit ci-dessus, est une représentation idéalisée du bilinguisme, présente dans l'implicite des conversations courantes. Cependant, à part quelques rares cas où dès l'enfance on est plongé à parts égales dans deux cultures, avec des sollicitations

équivalentes de chacune d'elles, la nécessité de les utiliser, et des parents appartenant à chacune d'entre elles, ce bilinguisme est un mythe.

On n'obtient jamais qu'un *taux d'appropriation d'une autre langue*, corrélatif au taux d'utilisation que l'on en a, jamais définitif puisqu'on oublie quand on ne pratique plus (**cas du bilinguisme soustractif**). Et si les hasards de la vie nous amènent à rester longtemps dans un pays, le taux d'appropriation, dépendant du statut social qu'on y a, peut aller jusqu'à ce qu'on réussisse à penser dans cette autre langue, à rêver dans cette autre langue, à y trouver ses mots mieux que dans sa langue d'origine, voire à oublier des bribes de sa langue maternelle.

Le bilinguisme, en tant qu'on pourrait utiliser une autre langue que sa langue maternelle avec autant de précision, de nuances et d'aisance est peut-être une idée séduisante, mais pas une réalité, ou si rarement.

Le plus souvent à l'heure actuelle, malgré les volontés politiques affichées d'enseignement précoce qui séduisent les parents d'élèves, l'apprentissage d'une langue étrangère commence à partir de l'âge de la scolarité secondaire (du moins en Angola). **On est donc dans le cas du bilinguisme tardif**. Associé à un État centralisateur qui combattit sévèrement les langues régionales angolaises depuis l'époque coloniale et promut une langue unique véhicule de pensée universelle (le portugais), il a produit logiquement dans notre pays une population « peu douée pour les langues locales » dans la quasi-totalité des grandes villes.

### **II.3.2.2. Que conclure sur le bilinguisme ?**

Les études montrent que le bilinguisme pendant l'enfance est une expérience importante qui a le pouvoir d'influencer la trajectoire et l'efficacité du développement des enfants. Le résultat le plus surprenant est que ces influences ne se limitent pas au domaine linguistique, où l'on s'attendrait à les trouver, mais qu'elles s'étendent aussi aux habiletés cognitives non verbales. Dans la plupart des cas, le degré d'implication de l'enfant envers une deuxième langue, défini comme la différence entre le bilinguisme et l'acquisition de la langue seconde, est une variable importante qui détermine le degré et le type d'influence que l'on trouve.

Les recherches ont relevé trois modèles d'influence. Le premier était que le bilinguisme ne faisait aucune différence, et que les enfants monolingues et bilingues se développent de la même façon et au même rythme. On a découvert ceci pour les problèmes cognitifs comme le développement de la capacité de mémorisation et les problèmes de langue comme la conscience phonologique.

Le deuxième était que le bilinguisme désavantageait les enfants d'une certaine façon. L'exemple principal était le développement du vocabulaire dans chaque langue.

Le troisième modèle, et le plus prévalent dans nos études, est que le bilinguisme constitue une force positive qui améliore le développement cognitif et linguistique des enfants, l'accès à l'alphabétisation, si les deux systèmes d'écriture correspondent, et enfin, le développement des processus exécutifs généraux pour tous les enfants bilingues résolvant une gamme étendue de problèmes non verbaux qui demandent de l'attention et du contrôle. Ces habiletés exécutives de contrôle sont au centre de la pensée intelligente.

#### **II.4. NOTIONS D'INTERFERENCE ET TRANSFERT LINGUISTIQUES**

Depuis les temps les plus anciens, les débats linguistiques se sont très souvent au cours de leur histoire, consacrées à l'étude contrastive des langues transparentes ou apparentées en vue d'en déceler les propriétés ou origines communes. Les didacticiens quant à eux<sup>142</sup>, se sont engagés à comparer, voire confronter les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, afin d'identifier les ressemblances et les dissemblances, partant de l'hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). D'emblée, cette approche nous oriente dès lors vers l'impression de prendre le transfert linguistique pour un phénomène positif et l'interférence pour l'aspect négatif du même phénomène. Nous y reviendrons !

---

<sup>142</sup> J.-P. CUQ (2003) : p. 139

En effet, quand deux langues sont en contact, il se produit entre elles des interférences. Nous avons deux systèmes sur la base desquels nous formalisons le sens et deux « codes » linguistiques qui entrent en contact et s'influencent mutuellement. Nous avons, par conséquent, **deux codes qui interfèrent**.

Il suffit d'établir des parallèles entre deux systèmes linguistiques à travers des énoncés recueillis systématiquement dans les deux langues, pour aboutir à l'analyse d'un système linguistique au moyen d'un autre, d'où la **possibilité d'interférences**.

#### **II.4.1. Interférence, de quoi s'agit-il ?**

Les concepts d'interférence et de transfert dérivent de recherches effectuées en analyse contrastive, qui étaient particulièrement à la mode dans la seconde moitié du siècle précédent. Étant donné divers changements de paradigmes dans la recherche en acquisition des L2, l'analyse contrastive a connu des hauts et des bas, ayant parfois été critiquée avec véhémence. Il semble toutefois qu'en ce début de nouveau millénaire, plusieurs recherches récentes démontrent qu'effectivement, divers types d'erreurs<sup>143</sup> produites en L2 peuvent être clairement reliés à la L1 :

« Il existe moins de mésentente qu'il y en déjà eu quant au fait que l'interlangue est influencée par la langue maternelle de l'apprenant, et la plupart des linguistes s'entendraient vraisemblablement pour dire que la langue maternelle peut affecter [... L2] de plusieurs manières »<sup>144</sup>

Ce retour impressionnant des études autour du phénomène d'interférence linguistique dans la sphère de didactique des langues retient notre attention et il vaut la peine de s'y attarder un peu pour en déceler le sens et les jalons

---

<sup>143</sup> Plusieurs théories sont avancées aujourd'hui sur la notion de l'**erreur** et de la **faute** dans l'apprentissage des langues. Sans vouloir entrer dans ces détails, nous retenons en somme que pour la **Faute**, le locuteur est conscient quand on lui attire l'attention sur elle, c'est-à-dire qu'il n'a pas respecté par inattention. Et pour l'**Erreur**, le locuteur est inconscient, il ne peut pas corriger. Il est nécessaire de faire un enseignement correctif pour reconstruire la langue. La **faute** a donc un sens moral, elle est vue comme quelque chose de très grave. Pourtant, une **erreur** est moins dramatique, elle se corrige et on apprend même par elle. Par souci de dédramatisation dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues, on préférerait généralement le terme erreur que faute.

<sup>144</sup>M. SWAN and B. SMITH, *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

conceptuels. En effet, Georges MOUNIN le (interférence) définit comme « les changements ou identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs»<sup>145</sup>

Pour CUQ, il s'agit de «l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle». <sup>146</sup>Au premier abord, cette définition reste, à notre sens, cernée aux confins de la didactique des langues et des cultures dans la mesure où, l'auteur confronte langues étrangères et langues maternelles et leurs usages respectifs par les sujets parlant. Cette façon de conceptualiser la notion d'interférence ouvre les portes vers des analyses très poussées sur la dimension psycholinguistique voire cognitives des langues en contact chez le sujet-apprenant.

Uriel WEINRICH, quant à lui, cité par Louis-Jean CALVET, conçoit l'interférence comme un «remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleurs, temps, etc.)»<sup>147</sup>

L'interférence est définie par HAMERS et BLANC comme « des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible »<sup>148</sup>. Chez les apprenants angolais, le fait d'employer dans la langue cible (le français) des éléments appartenant à leur langue maternelle et/ou leur seconde langue (le portugais, le kikongo, le kimbundu...) se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt que Josiane BOUTET conçoit comme « la conséquence la plus évidente et la plus répandue du contact entre langues»<sup>149</sup> Ces interférences sont attribuées à l'influence de leur

---

<sup>145</sup> G. MOUNIN (2004) : 181

<sup>146</sup> J.-P. CUQ, *ibid.*

<sup>147</sup> L.-J. CALVET (2006) : p. 17

<sup>148</sup> HAMERS & BLANC (1983)

<sup>149</sup> J. BOUTET (1997): *Langage et société*, Paris: Seuil, p. 22

langue maternelle et de leur seconde langue dans la mesure où «une langue importe des mots ou des expressions provenant d'une autre langue»<sup>150</sup>

Ces quatre conceptions définitives disent apparemment la même chose dans la mesure où elles mettent en relief un nouveau produit d'une langue issu de contact ou de l'influence de l'une sur l'autre. Toutefois, Jean-Pierre CUQ laisse entrevoir que toutes les langues parlées par un même locuteur peuvent s'influencer mutuellement et produire ce que MOURIN appelle *changements ou identifications*. Peu importe le statut de ces langues (maternelles ou étrangères), l'influence de l'une sur l'autre est fatale pour des raisons que nous évoquerons un peu plus loin.

HAMERS et BLANC cernent leur approche dans le cadre de la didactique des langues où la langue maternelle est censée être en contact avec la langue cible qui, dans la terminologie contrastive, désigne une langue étrangère ou seconde qui est objet d'apprentissage et qui ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle. Dans la sphère de traduction, ce terme (langue cible) renvoie à la langue vers laquelle on traduit (langue d'arrivée).

Outre ces acceptions conceptuelles, WEINRICH souligne qu'il existe trois grands domaines de la langue où ces manifestations interférentielles sont plus présentes (la phonologie, la morphosyntaxe et le vocabulaire (lexique)). Il est intéressant de noter et d'analyser les autres domaines concernés par les interférences, envisagés par Jean-Pierre CUQ dans son *dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* :

«Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension»<sup>151</sup>

A ce stade (contrairement à ce que nous avons dit précédemment), CUQ oriente sa réflexion vers la linguistique et la didactique des langues avec des débouchés pragmatiques et sociolinguistiques. Nous allons nous servir de ces champs évoqués par WEINRICH et CUQ pour essayer d'esquisser une **typologie des interférences**.

---

<sup>150</sup> Ibid.

<sup>151</sup> J.-P. CUQ, Ibid.

Un angolais ayant le portugais comme langue maternelle dirait, en situation d'apprentissage ou d'acquisition du français : *Je **domine** mieux le portugais que le français* au lieu de *je maîtrise mieux le portugais que le français* (le verbe portugais *dominar* a le sens de **maitriser** en français mais, **dominer** en français serait synonyme de *ordonner, imposer, sommer*

Les apprenants angolais pendant l'apprentissage du français, sont influencés surtout par leur langue maternelle et par les autres langues apprises antérieurement. Alors, l'interférence et l'influence de la langue maternelle pendant l'apprentissage de la langue étrangère ont un impact important sur le processus d'enseignement / apprentissage.

Prenons par exemple, la distinction que fait le français entre les relatifs *qui* (sujet) et *que* (objet). Contrairement au français, le kikongo et le portugais ne disposent que d'une seule forme pour les deux fonctions, la forme *ndiona* [ndiona] pour le kikongo et la forme *que* [kə] pour le portugais : en général, c'est la forme *que* qui apparaîtra le plus souvent dans les productions en français.

Les interférences des deux langues, maternelle et seconde et surtout de la langue maternelle, observées chez les étudiants angolais est parfois éclatante. Analysons l'exemple ci-dessous : il s'agit des exercices mis en place dans un de mes cours du FLE auprès des étudiants en 2<sup>ème</sup> année d'Histoire à l'ISCED de Uige.

**Consigne** : Reliez les phrases par **qui** ou **que**

**(1) Français : adressez-vous à l'employé. Il est à l'entrée.**

Français : adressez-vous à l'employé **que** est à l'entrée

Portugais: *dirija-se ao empregado que está na entrada.*

**(2) Français : j'adore ce disque. Tu me l'as offert.**

Français : j'adore ce disque que tu me **l'**as offert.

Portugais. *Adoro o disco que me ofereceste.*

Les phénomènes d'interférences attribuées à l'influence du portugais et des langues bantoues angolaises dans l'utilisation du français ont des conséquences dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Pour s'en rendre compte, il suffit d'analyser les nombreux cas de traductions littérales (mots, expressions,

tournures, etc.) portugais et / ou du kikongo et autres langues bantoues dans les productions des apprenants. Ces interférences sont à l'origine d'autres stratégies d'acquisition de la langue étrangère tel que le transfert de compétences, de connaissances, d'un élément de la langue source, etc. et l'emprunt dans le français.

Ainsi, interférence linguistique selon Calvet, sera, comme nous l'avons dit plus haut, *l'importation d'éléments des structures d'une langue dans les structures d'une autre langue* (le système phonologique, morphologique, syntaxique, entre autres).

Cependant, on peut remarquer qu'il y a des interférences linguistiques chez les personnes qui n'ont pas des connaissances assez poussées de la langue qu'elles utilisent. C'est plus fréquent dans la langue seconde que dans la langue maternelle.

Il y a à Uíge, au niveau des lycées, le contact de quatre langues différentes environ – le kikongo, le portugais, le lingala et le français – et chacune de ces langues avec son statut, jouit d'une utilisation particulière (favorisée ou défavorisée, péjorée ou valorisée) par les sujets parlants.

Parfois les apprenants (et aussi les enseignants) angolais utilisent l'interférence pour se débarrasser de certaines situations difficiles dans des contextes communicationnels en langue cible. Ils emploient parfois un mot, une tournure syntaxique, des formes grammaticales du portugais, ou même à l'anglais voire des autres parlers locaux, quand ils ne maîtrisent pas très bien la règle ; cela leur permet de mieux se faire comprendre ou faire passer le message. A ce stade, l'interférence doit être vue comme un recours positif ou une stratégie d'apprentissage ou de communication. Jean-Pierre CUQ explique que certaines stratégies de «compensation» (compétence stratégique ou tactiques compensatoires) «permettent de suppléer à certaines difficultés que l'on pourrait éprouver dans le maniement de la langue cible».<sup>152</sup> Ces stratégies prégnantes sont partie intégrante du répertoire communicatif courant que le sujet peut étaler aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible. Parmi ces stratégies, on peut

---

<sup>152</sup> J.-P. CUQ (2003) : 225-226



parler du recours à la paraphrase ou aux hyperonymes («animal» à la place de «chien» ou «canard») ; les mimiques, les gestes, les dessins, les onomatopées, les hypergénétiqes désémantisés tels que «truc, machin, bidule» dont la signification tient uniquement au contexte d'utilisation. On peut aussi évoquer des stratégies d'évitement où le locuteur s'abstient d'aborder tel ou tel autre sujet ou de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire. L'inférence fait, dans une mesure, partie de ces stratégies en situations d'enseignement / apprentissage des langues. Elle permet à l'apprenant d'avancer avec sa prise de parole ou production (orale ou écrite) au lieu de rester sans initiatives et par conséquent, interrompre sa production linguistique. Elle permet aussi à l'enseignant de déceler les besoins ou les attentes de l'apprenant en vue de prévoir de prochaines séances de cours. A l'heure actuelle où les erreurs des apprenants sont au service de l'enseignement / apprentissage, l'interférence semble un phénomène important pourvu qu'elle permette à l'apprenant de se faire comprendre et à l'enseignant de mieux connaître les problèmes linguistiques des apprenants en vue d'envisager des séquences didactiques correctives. Considérons le tableau suivant, avec des exemples d'interférence produite en situation de classe en Angola :

Exemples de phrases produites à l'oral par les apprenants aussi bien que par les enseignants dans quelques cours de français:

**Tableau 10. Exemples d'interférence produite en situation de classe en Angola**

<b>Portugais / Français</b>	<b>Anglais/ Français</b>	<b>Lingala / Français</b>	<b>Français /Portugais</b>
<b>Apprenant:</b> «Eu, Madame!»	«Teacher, je peux faire ?»	«Le car de ma mère»	«Ecoute, ponho-te na rua !»
<b>Enseignant :</b> «Vai para o teu lugar Mademoiselle»	<b>Enseignant :</b> «Yah ! Très bien !»	«j'ai un gâteau et chien»	Enseignant : «Oui, podem sair»
<b>Enseignant :</b> «Estão a fazer barulho, Attention !»	<b>Apprenant :</b> «In Luanda»	<b>Apprenant :</b> «J'ai fait mal j'ai oublié le cahier»	Enseignant : «Bonjour, posso entrar ?»

Ces exemples sont des phrases entendues dans des cours de français observés dans quelques classes à l'Institut Supérieur des Sciences de l'éducation à Uíge - ISCED (Angola). Les enseignants aussi bien que des apprenants faisaient ces mélanges de codes. Selon les enseignants, ils les faisaient exprès parce qu'il s'agissait des débutant et parfois ils étaient obligés de faire recours à la langue portugaise pour faire comprendre aux apprenants. De la part des apprenants, malgré leur niveau (A1, A2, B1), ils mélangent les codes parce qu'ils ont du mal à s'exprimer en français à cause des interférences linguistiques de leur langue maternelle et du portugais.

En analysant la troisième colonne, on peut constater que les apprenants ont transféré le vocabulaire lingala et portugais vers le français. Le mot *car* pour ces apprenants signifie *carro* alors qu'en français il veut dire *voiture*. Pour eux le mot *gâteau* est la même chose que *gato* en portugais alors qu'en français on dit *chat*.

Tous ces constats nous amènent à affirmer que les interférences linguistiques apparaissent dans tous les niveaux de production linguistique, notamment au niveau phonétique (accentuation et intonation), au niveau syntaxique (la structure et l'organisation des phrases), lexical (vocabulaire des mots) et au niveau morphologique, (genre et forme des mots), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

#### **II.4.1.1. Le transfert et les interférences**

Il nous semble prudent dans le cadre de notre thèse, de clarifier les termes de transfert et d'interférences dans la mesure où, il règne une certaine confusion terminologique entre ces deux concepts parmi les chercheurs. Toutefois dans notre étude, nous allons adopter la classification de Herdina et Jessner.<sup>153</sup> Selon eux, le transfert, c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs.

En revanche, les interférences constituent des phénomènes d'interaction dynamiques, non réductibles à une seule langue et liés au traitement plutôt qu'à la structure des langues.

---

<sup>153</sup> P. HERDINA & U. JESSNER (2002): *A dynamic model of multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, p. 28 - 29

En fait, il n'est pas toujours possible de distinguer le transfert des interférences, surtout si l'on a à sa disposition uniquement le « produit », tel qu'un texte écrit ou un énoncé. Nous supposons même que les deux processus peuvent s'opérer ensemble et que le transfert automatique peut être causé par les interférences et par un contrôle insuffisant pour les éliminer.

En outre, la source d'une erreur particulière n'est pas toujours attribuable sans équivoque à une langue particulière. Dans ce genre de cas, il faut utiliser des « interprétations plausibles » fondées sur la performance normale du sujet, par exemple, sur l'utilisation de L1 comme source principale du transfert. On peut également utiliser des méthodes introspectives comme celle des questionnaires.

De plus, comme l'a montré Dewaele<sup>154</sup> chez les sujets trilingues l'activation simultanée des mots de deux ou trois langues peut mener à des « mélanges » interlinguaux, par exemple, « imprinter », mélange de « imprimer » en français et de « print » en anglais. Les inventions lexicales de ce genre peuvent être dues à la coactivation de deux entités lexicales ou à l'utilisation de stratégies.

#### **II.4.2. Typologie des interférences**

En Angola plusieurs langues sont en contact et le portugais a gardé toujours un statut privilégié par rapport aux autres langues vernaculaires dès le début de la colonisation, suite au phénomène historique des répressions. Malgré cela, sa propagation à grande dimension, a seulement commencé à partir de 1975 avec l'indépendance, la démocratisation et la massification de l'enseignement. Pendant près de cinq siècles, ce pays a été une colonie portugaise, et c'est le 11 Novembre 1975 que l'indépendance a vu le jour. Dès lors, la Constitution consacre l'enseignement en Angola comme un droit pour tous les citoyens, indépendamment de leur sexe, race, origine ethnique et croyance religieuse. En 1977, deux ans après l'indépendance, un nouveau système d'éducation nationale et de l'enseignement est approuvé, dont l'exécution a démarré en 1978 avec les principes généraux suivants: (1) l'égalité des opportunités dans l'accès

---

<sup>154</sup> J.M. DEWAELE (1998) : *Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3*, Applied Linguistics, n° 19: pp.471-490.

et la poursuite des études, (2) la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux, (3) le perfectionnement constant du personnel enseignant.

A ce jour, plusieurs autres principes ont été ajoutés : l'intégrité, la laïcité, la démocratisation, la gratuité et l'obligatorité<sup>155</sup>.

Le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, du FLE dans notre cas précis, est intimement lié aux passages de la langue seconde (et / ou source) à la langue cible des apprenants.

Puisqu'il y a le contact de langues, il faut souligner que dans une langue il peut aussi avoir des interférences possibles, autrement dit, le changement des structures à cause de l'introduction de nouveaux éléments dans cette langue. Selon Hamers, « l'interférence dans la terminologie de Weinreich constitue un des résidus de la situation de contact de langue et se définit comme une déviation par rapport aux normes de deux langues en contact », <sup>156</sup> Pour eux (Hamers et Blanc) il y a interférence quand l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue-cible et cela pour lui constitue des problèmes d'apprentissage.

Ces interférences, sous l'optique de Calvet, se réalisent au niveau de la phonétique, de la syntaxe et du lexique. Nous allons faire une étude plus approfondie en analysant ces interférences en plusieurs niveaux (phonético-phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique et socioculturel) parce qu'elles sont très fréquentes chez les apprenants du FLE en Angola.

Dans les études des processus qui facilitent ou compliquent l'apprentissage des langues, se pose la question des ressemblances et divergences entre la langue in esse et la langue in fieri. Le contact entre deux langues est rendu au moins partiellement responsable des erreurs observables chez les apprenants en raison des transferts qu'ils effectuent d'une langue à l'autre. Dans ce cadre, la linguistique contrastive a pour rôle de décrire et prédire ces erreurs.

---

<sup>155</sup> <http://hdl.handle.net/1822/14535> (Novembre 2013)

<sup>156</sup> HAMERS, 1997.

### II.4.2.1. Interférence morphosyntaxique

Louis-Jean Calvet explique que l'interférence syntaxique relève de l'organisation « de la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de langue première A »<sup>157</sup>. Pour confirmer cette affirmation, il suffit de constater les différences entre les systèmes syntaxiques du kikongo, du portugais et du français par rapport à certains mots.

Cette interférence se caractérise par l'introduction dans la langue des bilingues des unités et des combinaisons des parties du discours, des stratégies grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue.

D'autres cas d'interférence syntaxique se produisent lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2 qui n'ont pas en commun les mêmes particularités. L'article défini "o" en portugais peut amener "le" en français à avoir une fonction de déterminant devant les noms propres des personnes dans le français des locuteurs angolais à cause de son appartenance dans famille grammaticale des déterminants des substantifs. Il en résulte la production, par interférence, d'un énoncé comme « **Le** Pierre est malade » (**O** Pedro está doente) ou « **Le** professeur demande à **la** Marie de se lever » (**O** professor pede **à**<sup>158</sup> Maria de se levantar). Si l'utilisation de l'article défini devant les noms propres des personnes fait du sens en portugais, il constitue une erreur en langue française.

On retrouva plus de détails sur le point plus loin (voir section **V.4.2. Interférence au niveau morphosyntaxique**)

### II.4.2.2. Interférence lexico-sémantique

Louis-Jean Calvet voit dans cette manifestation d'interférence, une sorte de tombée dans le piège de faux-amis. Il s'agit, en effet, du recours aux mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents. Si l'on prend à titre d'exemple, le mot portugais *carta* qui

---

<sup>157</sup> L.-J. CALVET (1993) : la sociolinguistique, que sais-je ?, Paris, PUF, p. 19

<sup>158</sup> Cette forme (**à**) en portugais, est une contraction de la préposition *a* (portugais) et de l'article défini *a* (portugais), ce qui entraîne « à la » en français.

n'a pas le même contenu sémantique que le mot français *carte*. *Carta* est l'équivalent du mot français *lettre (missive)* et *carte* (français) a le sens de *cartão* en portugais. En portugais quand on parle de *exonerar* (suspendre, démettre quelqu'un de ses fonctions ; en français), on ne fait pas allusion à *exonérer* en français qui renvoie à l'idée d'exempter quelqu'une obligation ou d'un devoir.

Pour plus de détails et des exemples divers sur les manifestations d'interférence lexico-sémantique, voir la troisième partie de cette thèse (section **V.4.5. Interférences au niveau lexico-sémantique**)

### II.4.2.3. Interférences phonético-phonologique

Il s'agit d'une interférence qui se manifeste qu'oral et a surtout trait à la phonétique articulatoire et la phonétique acoustique, à savoir l'articulation, l'intonation, le rythme, etc.

Soulignons par exemple le fait qu'en portugais et en français, l'intonation et l'accent tonique sont les éléments phonologiques les plus exposés à l'interférence quand on passe de l'anglais au français ou vice versa.

Voici un tableau reprenant quelques mots souvent mal articulés pour cause d'interférence :

**Tableau 11. Mots français mal prononcés par interférence**

<b>Mot français</b>	<b>Prononciation par interférence</b>	<b>Mot français</b>	<b>Prononciation par interférence</b>
<b>J'ai</b>	[ʒaj]	<b>Outre</b>	[owtr]
<b>Faire</b>	[fajr]	<b>Europe</b>	[Europ]
<b>Beau</b>	[beaw]	<b>Toi</b>	[toj]

Il faut souligner que l'interférence phonologique peut se manifester de plusieurs façons :

- **Au plan phonémique** : Cela survient quand le répertoire phonémique des deux langues en présence est différent.

- **Au plan phonétique:** Il s'agit de convergence au plan phonémique, mais divergence au plan phonétique ; l'exemple des faux amis qui possèdent une même et seule graphie, mais dont les caractéristiques acoustiques différent considérablement constitue un cas d'interférence phonétique.
- **Au plan allophonique :** Dans le cas où un même son existant dans deux langues se manifeste différemment.
- **Au plan distributionnel :** Ceci concerne le positionnement de sons combinés comme le /ts/ allemand que les anglophones prononcent aisément en fin de mot, mais pas en début de mot.

Nous reviendrons sur cette question d'interférence au plan phonético-phonologique avec plus de détails et d'exemples (voir section **V.4.1. Interférences au niveau phonético-phonologique**).

#### **II.4.2.4. Interférence socioculturelle**

La langue est probablement, dans les sociétés humaines, ce qui permet le mieux de véhiculer une culture, tant orale qu'écrite. C'est ainsi que la culture française s'est développée dans l'Europe des Lumières<sup>159</sup>, en fait essentiellement parce qu'elle était parlée dans plusieurs cours princières. Cette prééminence du français était due au rayonnement culturel de la France au XVIII<sup>e</sup> siècle, et à l'admiration que des souverains étrangers (en Prusse, en Russie...) portaient, à tort ou à raison, aux souverains français.

Aujourd'hui, la langue anglaise est devenue une langue véhiculaire, porteuse d'un grand nombre d'informations dans des domaines comme le militaire, la finance, la science, et aussi et surtout l'informatique, la plupart des langages informatiques étant historiquement formés sur des mots de la langue anglaise.

---

<sup>159</sup> Allusion faite au **siècle des Lumières** étant est un mouvement intellectuel lancé en Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle, dont le but était de dépasser l'obscurantisme (attitude de négation du savoir) et de promouvoir les connaissances ; des philosophes et des intellectuels encourageaient la science par l'échange intellectuel, s'opposant à la superstition, à l'intolérance et aux abus des Églises et des États. Le terme de « Lumières » a été consacré par l'usage pour rassembler la diversité des manifestations de cet ensemble d'objets, de courants de pensée ou de sensibilité et d'acteurs historiques.

Les normes, en particulier comptables (l'informatique étant issue à l'origine de la comptabilité générale), tendent à imposer un certain modèle culturel.

Le langage étant l'un des modes de communication les plus importants (mais pas le seul), on voit apparaître des modèles linguistiques de communication fondés sur les fonctions du langage. Dans le schéma de Jakobson, par exemple, on voit ces concepts culturels liés au message lui-même, contenus notamment dans le code de communication.

Au regard de ces analyses, il va sans dire que l'origine de l'interférence peut ne pas être l'autre langue mais la culture dont cette langue est le reflet.

La volonté d'exprimer des phénomènes ou des expériences nouvelles dans une langue qui n'en rend pas compte, amène le bilingue à user de toutes les possibilités que lui offrent ses deux langues. Ainsi le bilingue angolais, par exemple, peut parler de certaines réalités qui n'ont pas d'équivalent dans sa langue comme par exemple : "*cornflakes* " ou "*hot dog* ".

L'interférence culturelle comprend en plus des phénomènes nouveaux, l'introduction de pratiques nouvelles comme certaines coutumes de salutation ou de remerciements qui sont entrées, par exemple, dans la langue des bilingues angolais (français-portugais). La culture de la langue portugaise veut que l'on salue les mêmes personnes autant des fois par jour à chaque fois qu'on se revoie, alors que la culture francophone reste loin de ce principe.

L'exemple donné par Mackey<sup>160</sup> est celui d'un sujet bilingue allemand-anglais en réponse à un sujet unilingue anglais :

**X** : Here's a seat Bitte Please

**Y** : Thanks Danke Thanks

**X** : (Silence) Bitte Please

L'anglais et l'allemand ont des unités de comportement correspondant au salut et au remerciement. Elles sont cependant ordonnées de manière différente. *Bitte*

---

<sup>160</sup>W. F. MACKEY (1980): *Irrédentisme en linguistique*, in Langage et société, recueil d'article Plurilinguisme, n°1 ; vol.12, p. 84-85



en allemand ne correspond pas seulement à l'anglais *please*, mais il combine l'idée de remerciement

### II.4.3. Le passage d'une langue à une autre : quel processus ?

Il s'agira dans les paragraphes suivants, de voir le processus à travers lequel s'opère le passage d'une langue à une autre et les incidences qui peuvent se produire ou en découler. Les changements des paramètres conventionnels, culturels et cognitifs nécessitent souvent le choix d'éléments linguistiques tout à fait différents. Nous aborderons également le domaine où le calque, l'interférence ou la transposition pure et simple des éléments d'un système à un autre, ne peuvent résoudre la question de la restitution du sens avec le maximum de « fidélité »

Au cours de leur évolution (à la fois historique et géographique), les langues entrent en contact les unes avec les autres, provoquant des situations d'**interférence linguistique**. Les langues s'influencent alors mutuellement, ce qui peut se manifester par des emprunts lexicaux<sup>161</sup>, de nouvelles formulations syntaxiques, etc. Concrètement, cela se traduit par l'apparition de nouveaux mots (éventuellement adaptés à la prononciation spécifique à leur langue), de nouvelles tournures de phrase et/ou la traduction littérale d'expressions idiomatiques (calques<sup>162</sup>). Le plus souvent, cela commence par une déformation progressive et très peu perceptible de la prononciation qui, pour certains

---

<sup>161</sup> Terme qui, en linguistique (plus souvent, *emprunt*), et plus particulièrement en étymologie, lexicologie et linguistique comparée désigne le processus consistant, pour une langue, à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. L'emprunt peut être direct (une langue emprunte directement à une autre langue) ou bien indirect (une langue emprunte à une autre langue via une – ou plusieurs – langue vecteur). L'emprunt fait partie des moyens dont disposent les locuteurs pour accroître leur lexique, au même titre que le néologisme, la catachrèse et la dérivation (on parle aussi de lexicalisation).

<sup>162</sup> Au sens premier, le mot **calque** (de l'italien *calco*) désigne la reproduction d'un dessin obtenu en calquant l'original. Par extension, on appelle **papier calque** le support du calque (de la copie). En particulier, le mot est employé dans les domaines suivants :

- en linguistique, un **calque** est un type d'emprunt lexical sous une forme traduite;
- en infographie, un **calque** est une image transparente sur laquelle les éléments d'une image ou d'un texte mis en page sont positionnés.

phonèmes<sup>163</sup>, va peu à peu s'assimiler à une prononciation étrangère assez proche.

Une interférence entre deux langues peut se produire pour plusieurs raisons. Voyons :

– Les deux langues sont parlées dans des territoires très proches, de telle sorte que leurs locuteurs se côtoient fréquemment et, entendant la langue de l'autre, ils finissent par intégrer à leur parler des traits issus de l'autre langue. C'est par exemple la situation qui se présente en Angola, au niveau de la frontière linguistique séparant les francophones de la R.D. Congo des lusophones angolais : dans les endroits où les locuteurs ont été en contact, la prononciation a eu tendance à évoluer (d'où un certain « accent »), certains mots ont pu être calqués sur un mot de l'autre langue (l'interférence est donc la source de certains « belgicisms » dans le parler angolais, la RDC étant une colonie belge), etc.

– Une des deux langues a un rayonnement — qu'il soit politique, économique, culturel..., très important, qui dépasse largement ses frontières. Dès lors, d'autres nations ressentent le besoin de s'initier à cette langue, qui apparaît comme une langue véhiculaire, voire de l'utiliser à la place de leur propre langue. Actuellement, l'anglais a un rayonnement semblable, qui conduit différents pays à l'adopter comme langue officielle, même si la population garde sa langue maternelle.

– De façon moins apparente mais pourtant très répandue, certaines langues en influencent d'autres dans un domaine précis. L'apparition d'une nouvelle réalité ne se fait pas partout en même temps ; certaines langues sont plus promptes que d'autres à nommer cette réalité. Il se peut alors que des langues

---

<sup>163</sup> En phonologie, domaine de la linguistique, un **phonème** est la plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire permettant de distinguer des mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Un phonème est en réalité une entité abstraite, qui peut correspondre à plusieurs sons. Il est en effet susceptible d'être prononcé de façon différente selon les locuteurs ou selon sa position et son environnement au sein du mot (voir allophone). Les phones sont d'ailleurs les différentes réalisations d'un phonème. Par exemple [y] dans croc [kʁo], et [v] dans gros [gʁo] sont deux phones différents du même phonème /v/. On transcrit traditionnellement les phonèmes par des lettres placées entre des barres obliques: /a/, /t/, /v/, etc., selon la règle un phonème = un symbole.

qui n'aient pas encore défini cette réalité incorporent le nom étranger dans leur lexique. Ainsi, de nombreuses langues utilisent l'anglais *computer* pour désigner un ordinateur.

#### **II.4.4. Trois phénomènes issus de l'interférence linguistique**

L'interférence linguistique peut provoquer trois autres phénomènes si délicats qu'il vaut la peine de s'y attarder un peu : **LE SUBSTRAT, LE SUPERSTRAT ET L'ADSTRAT.**

##### **II.4.4.1. Le Substrat**

On dénote par substrat<sup>164</sup>, en linguistique ou en sciences du langage, une langue qui en influence une autre tout en étant supplantée par cette dernière. Par exemple, le gaulois est un substrat du français. Jean DUBOIS et ses collaborateurs expliquent :

«Le substrat désigne toute langue parlée à laquelle, dans une région déterminée, une autre langue s'est substituée pour diverses raisons, quand on considère l'influence que la langue antérieure a pu avoir sur la langue qui lui a succédé»<sup>165</sup>.

Ainsi, des Celtes, les Gaulois, vivaient dans l'actuel territoire francophone avant l'arrivée des Romains. Étant donné le prestige culturel, économique et politique que véhiculait le latin, les Gaulois finirent par abandonner leur langue pour adopter le latin, qui évolua dans cette région pour donner le français. Même lorsque la langue substrat a disparu, on peut toutefois en trouver des traces, suite au phénomène d'interférence, dans la langue qui s'est finalement imposée. Ainsi, le parler gaulois a disparu mais reste décelable dans quelques mots français (une centaine). Ce substrat lexical, est commun aux langues romanes, à l'exception du roumain.

---

<sup>164</sup> Cf. G. MOURIN : Op. Cit., p. 83

<sup>165</sup> J. DUBOIS, *et alii* (2012) : *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, p. 455

#### **II.4.4.2. Le Superstrat**

On parle de **superstrat** quand une couche linguistique est venue se superposer (alors que dans le cas du substrat, il s'agissait d'une couche linguistique sous-jacente). Georges MOURIN dans son *dictionnaire de la linguistique*, explique qu'il s'agit des «éléments d'une langue parlée conjointement à une autre, qui ne s'est pas finalement imposée et n'a laissé dans cette autre que ces témoignages : on peut parler du superstrat germanique dans le vocabulaire français». <sup>166</sup>

Donc il faut envisager le superstrat comme étant une langue qui en influence une autre sans toutefois évincer cette dernière. C'est ce qui se passe quand une langue A occupe un territoire donné. Arrive alors une langue B (suite, par exemple, à des migrations de population), qui entre en contact, et dès lors en interférence, avec la langue A. Les locuteurs de la langue A n'abandonnent pas leur propre langue, mais intègrent de nombreux mots de la population B. Ainsi le francique (une langue germanique) est un superstrat du français.

#### **II.4.4.3. L'Adstrat**

On définira un adstrat <sup>167</sup> comme étant une langue qui en influence une autre sans que l'une des deux ne disparaisse. Le contact entre deux langues ne garantit pas que l'interférence se produise dans les deux sens. On note au contraire qu'il se produit préférentiellement de la langue la plus forte, ou la plus prestigieuse, vers la plus faible. Ce sont ces rapports de force qui expliquent des phénomènes historiques dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. Ainsi, l'adstrat français en allemand est beaucoup plus important que l'adstrat allemand en français.

Donc, contrairement aux concepts de substrat et de superstrat, qui impliquent que des peuples se sont fondus pour ne plus en faire qu'un seul, le concept

---

<sup>166</sup>Cf. G. MOURIN : Op. Cit.

<sup>167</sup>Cf. *ibid.*

d'adstrat renvoie à des situations où deux peuples ont été en contact, se sont côtoyés pendant une certaine période, d'une façon assez suivie et assez intense pour s'échanger de nombreux mots. On parle dans ce cas de langue d'**adstrat**, mot formé avec un préfixe issu de la préposition latine **AD**, qui dans ce cas précis veut dire "à côté" ; ce n'est pas une strate linguistique sous-jacente, ni superposée, mais latérale.

On peut citer comme exemple le rôle de **l'arabe** dans l'histoire de la langue espagnole (et, en fait, du portugais et du catalan). En effet, les Arabes ont occupé, à tout le moins en partie, la

Péninsule Ibérique pendant près de huit siècles (de 711 à 1492). Au fur et à mesure que les Royaumes Chrétiens du nord arrivaient à reconquérir la Péninsule en avançant vers le Sud, les Arabes reculaient et refluaient vers le Maghreb. Pendant ces nombreux siècles de cohabitation dans la Péninsule, qui n'ont pas toujours été exclusivement belliqueux, loin de là, les Espagnols et les Arabes ont cohabité, s'échangeant de nombreux mots ; plusieurs d'entre eux étaient même bilingues. Mais comme cette cohabitation n'a pas eu pour conséquence une fusion des deux peuples, comme ce fut le cas des Francs et des Gallo-romains en France par exemple, on ne parle pas ici de superstrat mais bien d'adstrat. On pourrait dire la même chose des langues **slaves** pour le roumain. Le roumain a été en contact ininterrompu, depuis le 6<sup>e</sup> siècle après J.-C. déjà, et ce jusqu'à nos jours, avec les langues slaves, et leur a emprunté énormément de mots. On dira donc que les langues slaves sont une langue d'adstrat pour le roumain.

## **II.5. CONTACT DES LANGUES AU NIVEAU SOCIÉTAL : CREOLISATION ET PIDGINISATION DES LANGUES**

Tout comme une langue peut se diversifier par l'existence de dialectes et d'argots, les langues peuvent changer globalement ; le latin, par exemple, a évolué sous la forme des différentes langues romanes. Parfois, des changements rapides résultent de contacts — commerciaux, administratifs, institutionnels — entre des locuteurs qui parlent des langues différentes. De telles circonstances

peuvent donner naissance à un pidgin. Les pidgins sont fondés sur la grammaire d'une seule langue, mais leur vocabulaire est influencé par d'autres langues. Leurs systèmes phoniques sont relativement réduits, leurs vocabulaires limités et leurs grammaires simplifiées et modifiées. Les pidgins n'ont pas de locuteurs natifs. Quand les locuteurs d'un pidgin ont des enfants dont c'est la langue maternelle, le pidgin devient alors une langue créole. Tel est le cas du krio, qui est maintenant la langue nationale de la Sierra Leone, en Afrique de l'Ouest. Le krio est né de ce qui était à l'origine un pidgin fondé sur l'anglais.

### **II.5.1. La créolisation**

Nous désignons par créolisation, un processus socio-ethnique identique à la pidginisation. Il s'agit donc d'un processus qui implique une langue de superstrat représentant la langue d'une minorité socio-économique prédominante, et une ou plusieurs langues de substrat parlées par une large majorité.

#### **II.5.1.1. Approches définitionnelles**

Deux approches seront mises en relief pour définir ce que c'est créole. Il s'agit d'une approche basée sur les faits historiques autour des peuples créolophones et une autre qui se veut strictement linguistique.

##### **II.5.1.1.1. Définitions historiques**

Sous la plume des lexicographes des anciens dictionnaires de langue française, le Créole est conçu comme une « personne de race blanche, ou le plus souvent métissé, née sous les Tropiques de parents venus d'Europe et qui s'y sont installés, par opposition aux non-blancs d'une part, mais aussi par opposition aux Français, Espagnols, Portugais récemment arrivés d'Europe ou simplement de passage sur une île tropicale »<sup>168</sup>. Par contre, les

---

<sup>168</sup><http://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9oles> (Consulté le 08.11.2013)

dictionnaires de langue anglaise ne proposent pas cette définition à caractère racial des Créoles (sauf exception comme par exemple le Merriam-Webster).<sup>169</sup>

C'est ainsi qu'ordinairement, on s'est contenté de désigner sous le nom de **la Créole** l'impératrice des Français Joséphine de Beauharnais, née à la Martinique. Ces mêmes dictionnaires peu à peu en viennent à admettre qu'on a aussi désigné sous le terme de *Créole*, à partir du XX<sup>e</sup> siècle, les populations métissées, mais disent-ils c'est par un abus de langage, « par extension », un simple usage.

Cependant pour les Réunionnais, créole désigne un métis aux ascendances diverses né sur place dont les Petits Blancs, les Cafres<sup>170</sup>, les Malbars<sup>171</sup> voire dans certains cas les Zarabes<sup>172</sup> ; les Mauriciens sont aussi considérés créoles, par contre les *Zoreilles* c'est-à-dire les Français métropolitains et les Karanes<sup>173</sup> n'en sont pas.

---

<sup>169</sup> Ce dernier propose la définition suivante du Créole :

- a person who has African and French or Spanish ancestors; *especially* : such a person who lives in the West Indies
- a person whose ancestors were some of the first people from France or Spain to live in the southeastern U.S.
- a language that is based on French and that uses words from African languages

Source : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/creole> (consulté le 08.11.2013)

<sup>170</sup> Le terme **cafre** ou **caffre** désigne les Noirs de la Cafrerie (partie de l'Afrique australe)

<sup>171</sup> Les **Malbars** forment un groupe ethnique d'origine indienne sur l'île de La Réunion, et l'île Maurice

<sup>172</sup> En créole réunionnais ce terme dérive de la confusion entre « Arabes » et religion musulmane. Ces Indiens musulmans ont été qualifiés d'Arabes vraisemblablement pour plusieurs raisons. D'une part à cause de leur religion, la communauté créole à l'époque de l'arrivée des premiers musulmans d'origine indienne était peu au fait des réalités géopolitiques. Enfin, l'aspect des premiers arrivants, dont leurs vêtements, a pu jouer également, notamment leurs chapeaux cylindriques de couleur rouge ressemblant aux *fez* des Turcs ou des Marocains, lesquels étaient présumés tous musulmans par la population résidente. Une seconde confusion conduisit à l'assimilation entre musulmans et Arabes. Par conséquent, les "zarabes" sont tous musulmans et dans leur immense majorité sunnites.

Par extension, le mot désigne souvent l'ensemble des musulmans des îles de La Réunion, de Maurice et de Madagascar, quelle que soit leur origine géographique, mais aussi l'ensemble des personnes ayant des traits proches des musulmans d'origine indienne. Le terme de "Zarabe" est peu courant à l'île Maurice, où l'on trouve également une forte communauté d'origine indo-musulmane. Là-bas on les nomme "laskar", déformation de l'ourdou "Lashkar".

<sup>173</sup> Les **Karana** ou **Karanes** (de *Quran*, le Coran) sont des indo-pakistanaïsi émigrés à Madagascar à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, pour la plupart chiïtes. Ainsi, à La Réunion, le terme est également employé pour désigner les chiïtes originaires de Madagascar.

Notons au passage que la consultation des dictionnaires de langue anglaise, espagnole ou portugaise, et la lecture des textes français antérieurs au règne de Louis XIV et au *code noir*<sup>174</sup>, montre que le terme *créole* n'avait pas à l'origine de signification raciale : était *créole* celui qui était né ici de parents venus d'ailleurs, d'où des *nègres créoles* (nés sur place) par opposition aux Africains amenés en esclavage (appelé « bossal » en Haïti), mais aussi des *poules créoles* (nées dans le poulailler), ou des *chevaux créoles* (dans l'écurie), par opposition à des poules achetées sur le marché ou à des chevaux importés.

Des cochons peuvent être désignés comme créoles en Haïti et aux Antilles françaises ; dans ces dernières, le terme peut aussi s'appliquer à des chèvres, des vaches ou des chiens.

Subséquemment le terme *créole* revêt un sens différent dans les différents territoires. C'est essentiellement en Guadeloupe et Martinique qu'il a été confisqué par l'aristocratie blanche ; de là il est aisément passé en métropole du fait que ces îles sucrières étaient en relations plus régulières et étroites avec la métropole que par exemple la Guyane ou la Réunion. À la Louisiane, le lien avec la métropole ayant très tôt été rompu, le mot *créole* inclut les hommes de couleur. Dans l'Océan Indien, à l'île Maurice, seuls sont désignés comme *créoles* les descendants des esclaves, les blancs mauriciens étant appelés « franco-mauriciens ». À la Réunion, ce terme désigne surtout les descendants métis des premiers colons français, les descendants d'esclaves étant appelés *cafres*. Dans cette île, le concept de **créolie** (à ne pas confondre avec celui de *créolité* qui est essentiellement antillais), conformément au sens premier du mot *créole*, n'est pas connoté racialement.

Selon l'interprétation retenue, le terme peut donc contribuer, soit à maintenir une ségrégation fondée sur une hiérarchie raciale, soit à rapprocher tous les *Créoles* nés sur place de parents venus d'ailleurs (Européens blancs,

---

<sup>174</sup> On appelle CODE NOIR au milieu de XVIII<sup>e</sup> siècle, un ensemble de textes juridiques réglant la vie des esclaves noirs dans les îles françaises, en particulier l'ordonnance de soixante articles, portant statut civil et pénal, donné en mars 1685 par Louis XIV, complétée par des déclarations et des règlements postérieurs.



Africains noirs, Indiens d'Inde, Syro-libanais, etc.) au sein d'une même « identité créole ».

### II.5.1.1.2. Définition linguistique

En science du langage, un **créole** (*crioulo* en portugais) est un parler issu des transformations subies par un système linguistique utilisé de façon imparfaite comme moyen de communication par une communauté importante, ces transformations étant vraisemblablement influencées par les langues maternelles originelles des membres de la communauté.

Jean-Pierre CUQ réserve ce terme pour désigner « les diverses langues nées au cours des colonisations européennes des XVII<sup>e</sup> siècles »<sup>175</sup> Outre le pidgin, longtemps considéré comme source des créoles, CUQ rappelle l'hypothèse avancée depuis une vingtaine d'années selon laquelle les créoles seraient le « résultat de l'évolution accélérée – avec grammaticalisation et restructuration – de variétés orales d'une langue européenne, pratiquées pour les échanges communicatifs entre colons et esclaves, hors de toute pression normative mais au contact constant et sous l'influence de diverses autres langues »<sup>176</sup>

André MARTINET, linguiste français et père de l'analyse fonctionnaliste<sup>177</sup> en linguistique, définit les créoles comme des idiomes « parlés par les descendants d'esclaves amenés d'Afrique au Nouveau Monde et dans les îles de l'Océan Indien »<sup>178</sup> qu'il soupçonne d'être le résultat de dialecte et des patois<sup>179</sup> au regard du comportement contemporain de ces descendants par rapport à la langue de culture. A ce titre, le français parlé par les esclaves noirs aux Antilles, en Guyane, en Louisiane et dans l'océan Indien a donné respectivement naissance aux créoles antillais, guyanais, louisianais et mscarin (bourbonnais).

---

<sup>175</sup> J.-P. CUQ (2003) : *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p. 62

<sup>176</sup> Ibid.

<sup>177</sup> Le fonctionnalisme en linguistique, né des travaux du Danois Louis Hjelmslev et du Français André Martinet, prône une grammaire fondée sur la reconnaissance de « fonctions » du langage.

<sup>178</sup> A. MARTINET (2011) : *Eléments de linguistique générale*, 5<sup>e</sup> Edition, Armand Colin, Paris, p. 164

<sup>179</sup> On désigne par PATOIS, un parler ou un système linguistique essentiellement oral, pratiqué dans une localité ou un groupe de localités principalement rurales (langue minoritaire) et perçu par ses usagers comme étant inférieur à la langue officielle.

Il existe également des créoles à bases lexicales indo-européennes, notamment anglaise, portugaise et néerlandaise pour les plus répandus, mais également à bases d'autres langues, par exemple les créoles malais.

Aucune définition consistante n'ayant réussi à emporter l'adhésion générale des spécialistes, nous considérerons d'abord les langues créoles comme une classe *historique* que l'on peut caractériser comme des langues apparues entre les seizième et dix-neuvième siècles en conséquence de la conquête du monde par cinq nations européennes : Espagne, France, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Portugal.

Cette définition aussi rudimentaire soit-elle, a le mérite d'être indiscutable. Le qualificatif "apparues" est essentiel : il veut dire que ces langues n'existaient pas du tout avant le *terminus a quo* indiqué. On verra plus tard ce que cela implique. L'expression "conquête du monde" est volontairement vague et polémique: elle recouvre les "grandes découvertes" (terme ethnocentrique s'il en est); la première colonisation du seizième au dix-huitième siècle, dont l'esclavagisme négrier, pour reprendre le terme de Pétré-Grenouillet<sup>180</sup>, est l'élément crucial; et la seconde colonisation du dix-neuvième siècle, qui voit apparaître de nouveaux acteurs, Etats-Unis, Allemagne, Italie, et pendant laquelle l'esclavagisme n'est plus qu'une formation rémanente, en voie d'abolition. La liste des nations conquérantes laisse remarquer que les langues de ces nations sont impliquées dans l'apparition des créoles, ce qui est vrai, sans dire pour autant qu'elles sont les seules, ce qui serait faux.

Cette délimitation temporelle a en outre un but négatif. On a soutenu que les processus à l'œuvre dans la créolisation se retrouvent dans l'évolution de langues qui échappent. L'anglais et les langues romanes seraient des créoles; on parle de "créolisation" du français dans les banlieues. Nous pensons qu'on ne gagne rien à une telle extension. Les langues créoles connues comme telles se sont formées dans des conditions très particulières, diverses mais avec des

---

<sup>180</sup> O. PETRE-GRENOUILLEAU (2005) : *Abolitionnisme et société (France, Suisse, Portugal, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*, (« Introduction » et « Abolitionnisme et nationalisme : le douloureux positionnement des abolitionnistes français »), Karthala, Paris, (Actes d'un colloque tenu à Lorient en 2004)

points communs, et de toute façon bien différentes de celles de la Gaule du premier siècle ou des banlieues parisiennes du début du vingt-et-unième. Nous n'incluons donc que celles-là dans notre inventaire.

En tout état de cause, le fait que les cinq pays énumérés aient joué le rôle principal pendant la séquence historique en cause a, en effet, pour conséquence que les créoles s'identifient au premier abord par le fait que leur lexique est manifestement hérité des langues de ces nations. C'est même le fondement de leur classification élémentaire en créoles anglais, espagnols, français, néerlandais et portugais, selon que telle ou telle des cinq nations fut pour un temps dominante dans une aire donnée. Mais la conquête du monde par l'Europe a eu des effets d'ébranlement au-delà des colonisations proprement dites, qui eurent eux-mêmes pour conséquence la formation de langues créoles "de deuxième génération"<sup>181</sup> en quelque sorte, dont les bases lexicales ne sont pas l'une des cinq langues européennes. Elles ne sont même pas (indo-) européennes du tout, puisqu'on parle ici des créoles amérindiens, arabes, bantous et polynésiens. Notre jugement nous pousse à les inclure dans la définition.

### **II.5.1.2. Conditions indispensables à la créolisation**

La créolisation, notion d'anthropologie et de linguistique, désigne essentiellement un processus de création d'une culture (ou d'une langue) nouvelle, suite à un métissage et par émergence spontanée dans un milieu nouveau. Les partisans du mouvement de la *créolité* ne sont pas tous d'accord pour que le concept se développe indépendamment de tout ancrage dans une réalité géo-historique définie ; autrement dit, ce concept ne marquerait pas une rupture radicale avec celui de la *négritude*<sup>182</sup>, inventé par Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire et Léon-Gontran Damas.

---

<sup>181</sup> Nous partageons ici le même avis qu'Henry BOYER (*Introduction à la sociolinguistique*, DUNOD, Paris, p. 66-67)

<sup>182</sup> Le terme de **Négritude** semblerait, selon différentes critiques et selon Senghor même, émaner d'Aimé Césaire dans une revue des étudiants martiniquais des années 1935 : *l'Étudiant Noir*. On retrouvera le terme en 1939 lors de la première publication du Cahier d'un retour au pays natal de Césaire; puis en 1945, sous la plume de Senghor dans

En effet, le premier pas vers une définition plus substantielle des créoles consiste à essayer de déterminer quelles sont les conditions nécessaires (mais jamais suffisantes) pour qu'il s'en forme. Commençons par une évidence: puisque les langues créoles sont apparues à date historique, cela signifie que les populations qui les ont actuellement pour langues maternelles pratiquaient d'autres langues avant cette date. La formation d'un créole met donc toujours enjeu l'abandon de langues ancestrales et l'adoption d'une autre langue. Mais cette adoption est particulière: les populations en question n'ont pas acquis une langue existante, à la façon dont les immigrants ou leurs enfants finissent par acquérir la langue du pays d'accueil. Ce qu'elles ont appris, c'est un lexique étranger autour duquel s'est formée une langue nouvelle, différente de celle à laquelle appartenait ce lexique dans toutes les composantes de la grammaire: phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique.

Voilà donc la première question à laquelle il faut répondre avant même d'examiner le processus de formation: pourquoi les futurs créolophones n'ont-ils pas appris toute la langue, mais seulement son lexique? (Naturellement, la suite des événements a fait qu'ils ont généralement fini par apprendre la langue du lexique, parfois en perdant le créole - peut-être est-ce le cas des Afro-Américains - souvent en le conservant, comme dans les Antilles françaises. Mais c'est là une autre histoire.) Quelles conditions particulières ont causé cet arrêt et cette déviation? Il semble qu'on peut les résumer comme suit. Pour qu'un créole se forme, il faut:

(a) une population multilingue rassemblée du fait d'événements catastrophiques (au sens technique ou commun du qualificatif), et qui n'aurait sans doute pas existé sans eux;

---

ses Chants d'ombre : « *Nuit qui me délivre des raisons des salons des sophismes, des pirouettes des prétextes, des haines calculées des carnages humanisés. Nuit qui fond toutes mes contradictions, toutes contradictions dans l'unité première de ta négritude* ».

Pour autant, le terme négritude n'a pas obligatoirement le même sens, il ne désigne pas nécessairement les mêmes choses chez Césaire et chez Senghor dans la mesure où le vécu de l'un et de l'autre ne semble pas identique.

(b) un groupe humain étranger responsable des événements et de ce fait en position de dominance absolue ou relative par rapport à la population dont il a provoqué la réunion;

(c) un déficit de communication dans celle-ci, parce qu'il s'y parle plusieurs langues et que beaucoup de ses membres se côtoient pour la première fois;

(d) une urgence vitale à pallier ce déficit, car les conditions nouvelles dues à l'action du groupe étranger ne laissent pas le loisir de s'en remettre aux recettes habituelles (bilinguisme, interprètes "professionnels");

(e) parallèlement à (c) et (d) et les aggravant, une rupture sociale, parfois redoublée d'une coupure géographique, qui dérouté les individus et les détourne, au moins pour un temps, des anciennes pratiques;

(f) par suite de (c)-(e), et pour tenter d'y remédier, un recours forcé à la langue du groupe étranger dominant, laquelle, de par cette dominance et cette étrangeté mêmes, n'est accessible que très partiellement durant la période cruciale, en fait par sa composante la plus "extérieure", le lexique;

(g) le maintien de toutes ces conditions (a)-(f) pendant une durée suffisante pour que, de cet apprentissage partiel, émerge une nouvelle langue qui remplace les langues ancestrales au sein de la population désormais créolophone;

(h) la survie et la reproduction durables de cette population, dans la préservation de sa langue et de son identité créoles.<sup>183</sup>

Pour faire court, la créolisation exige que ces éléments hétérogènes mis en relation « s'intervalorisent », c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange. Et pourquoi la créolisation et pas le métissage ? Parce que la créolisation est imprévisible alors que l'on pourrait calculer les effets d'un métissage. Mais la créolisation, c'est le métissage avec une valeur ajoutée qui est l'imprévisibilité. De même est-il absolument imprévisible que les pensées de la trace inclinent des populations dans les Amériques à la création de langues ou

---

<sup>183</sup> Cf. D. PEREIRA (2006): *Crioulos de base portuguesa*, Caminho, Lisboa

de formes d'art tellement inédites. La créolisation régit l'imprévisible par rapport au métissage; elle crée dans les Amériques des microclimats culturels et linguistiques absolument inattendus, des endroits où les répercussions des langues les unes sur les autres ou des cultures les unes sur les autres sont abruptes.

### **II.5.1.3. Les processus linguistiques de créolisation**<sup>184</sup>

Il faut repartir de notre définition historique. Selon cette dernière, les créoles s'identifient *grammaticalement* par une évidence et une interrogation. L'évidence est que, moyennant telles différences phonétiques ou sémantiques, ils partagent leur lexique avec une autre langue, qu'on peut nommer la "langue-source", terme imprécis, mais maniable.<sup>185</sup> L'interrogation concerne le reste : morphologie et syntaxe, et elle consiste en trois questions: quelle est l'origine de ces morphosyntaxes? Pourquoi sont-elles si différentes de celles des langues-sources? Pourquoi, avec des langues sources distinctes, montrent-elles des points communs spécifiques?

Il faut s'arrêter un peu sur ces questions. Il n'existe pas encore de métrique entièrement objective pour comparer des grammaires et en évaluer les similitudes et les différences. Nos typologies ne sont pas assez sûres pour cela. Cette limite doit nous rendre prudents, mais elle ne peut pas nous paralyser, car des observations indéniables et fructueuses en dépit de leur manque de totale rigueur restent possibles. On remarque en particulier un surprenant découplage lorsqu'on compare, d'une part, le lexique et, d'autre part, la morphosyntaxe d'un créole et de sa langue-source.

La première comparaison fait généralement apparaître une grande ressemblance formelle des lexèmes, du niveau de celle qu'on observe entre des variétés très proches de la même langue: cf. français *table* vs. Haïtien *tab*, portugais *cadeira*

---

<sup>184</sup> Nous reprenons ici, les idées de Khim VERONIQUE

[http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/texte%20intervenant/pdf/kihm\\_veronique\\_1.pdf](http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/texte%20intervenant/pdf/kihm_veronique_1.pdf)

(Consulté le 09.11.2013)

<sup>185</sup> L'anglais permet *lexifier language*, qu'on hésite à traduire par "langue lexificatrice".

'chaise' vs. kriyol *kadera* (on comparera les étymons latins de ces deux mots, *tabula* et *cathedra*). Même lorsque la comparaison n'est pas aussi triviale, les divergences n'ont presque jamais l'ampleur de celle qui sépare, par exemple, latin *aqua* de français *eau*, et elles demeurent assez transparentes: ainsi, haïtien *dlo* "eau" s'explique par l'agglutination du partitif *de* et de l'article défini à un nom lui-même phonétiquement inchangé, [o] (*de l'eau* > /dlo/); kriyol *yagu* "eau", superficiellement assez dissemblable du portugais *àgua*, ne met guère en jeu qu'une épenthèse initiale et la chute d'une voyelle finale atone. Le mauricien a de même *dilo*. D'autres créoles portugais ont *agwa* ou *awa*. Les créoles anglais ont tous quelque chose comme *wata*.

Les créoles arabes disent *ma*, comme les arabes dialectaux. Bref, du point de vue lexical externe, c'est-à-dire de l'apparence phonétique des lexèmes, les créoles s'écartent peu de leurs langues-sources.

La comparaison morphosyntaxique révèle des différences bien plus profondes. Pour s'en tenir à quelques exemples très simples, on relève ainsi que l'article défini est postposé au nom en haïtien (*tab-la* "la table", *dlo-a* 'l'eau'); et qu'il est inexistant en kriyol où, selon le contexte, *kadera* correspond tantôt à *a cadeira* "la chaise", tantôt à *uma cadeira* "une chaise".<sup>186</sup>

Mais c'est dans le domaine du prédicat ou groupe verbal que se rencontrent les différences les plus marquées. Deux phrases idiotes, tirant parti du mini vocabulaire introduit à l'instant, suffiront à le faire voir: *Tab-la ap tombé nan dlo* "La table tombe dans l'eau"; *Kadera kay na yagu (A cadeira caiu na àgua)* "La chaise est tombée à l'eau". La première montre que là où le français fait usage d'une forme temporelle du verbe (*tombe*, 3<sup>e</sup> personne du singulier du présent), le haïtien montre une forme invariable *tombé* précédée d'une particule aspecto-

---

<sup>186</sup> L'article postposée du haïtien provient de la particule déictique là que l'on trouve dans *cette table* là. Sa forme varie selon une règle phonologique : [la] après consonne, [a] après voyelle. On trouve ce même *la* dans tous les autres créoles français (guyanais, louisianais, martiniquais-guadeloupéen, mauricien, seychellois), avec des emplois éventuellement un peu différents et sans les alternances phonétiques qui caractérisent le seul haïtien.

temporelle *ap*.<sup>187</sup> En kriyol, le passé (ou l'accompli) est dénoté par l'absence de toute marque, là où le portugais emploie une forme fléchie *caiu* 'tomba'.<sup>188</sup>

En somme, tout au contraire de ce que nous avons observé avec le lexique, les créoles s'écartent de leurs langues-sources dans le domaine morphosyntaxique bien davantage que ne le font jamais des variétés, même éloignées, de ce qu'on est convenu d'appeler une même langue, voire des langues distinctes mais apparentées d'assez près, telles les langues romanes.

Du même coup, et nous en venons à la troisième des questions énumérées ci-dessus, on constate que dans ce domaine les créoles ou bien se ressemblent plus que ne le font leurs langues sources respectives, ou bien, à tout le moins, ne se différencient pas davantage - ce qui signifie qu'ils ont divergé de conserve. Cette harmonie n'allait pas de soi (pourquoi n'ont-ils pas divergé n'importe comment?); elle réclame une explication au moins autant que l'écart lui-même.<sup>189</sup> Les théories élaborées pour expliquer le comment de la formation des créoles se distinguent précisément selon les réponses qu'elles donnent à cette question et aux deux autres. Les réponses, à leur tour, dépendent de ce que propose la théorie quant à l'origine du "reste", autrement dit de tout ce qui n'est pas le lexique apparent. On distingue ainsi trois théories: celle pour qui le reste provient aussi de la langue source; celle pour qui il provient de la ou des langues que la langue-source a recouverte(s); celle enfin pour qui il ne provient d'aucune langue particulière, mais de la grammaire interne alias faculté de langage innée des formateurs du créole.

Il ne saurait être question ici de disséquer ces trois théories en toutes leurs parties, encore moins de relater et d'évaluer les débats, parfois acerbes, qui en opposent les tenants. On adoptera un point de vue vaguement platonicien: on feindra que les théories existent par elles-mêmes, et ne font que se nicher dans

---

<sup>187</sup> On pourrait aussi traduire avec une tournure périphrastique : '... **est en train de tomber...**'. Mais cet « **en train de** », **facultatif, serait nettement** plus marqué que *ap*, lequel est plus proche en fait d'une forme progressive anglaise (is *falling*).

<sup>188</sup> Comparez *na kay* 'tombe' ou 'tombera', *ta kay* 'tombe (habituellement)', *kay ba* 'était tombée'.

<sup>189</sup> Elle est particulièrement frappante lorsqu'on compare des créoles "indo-européens" à des créoles "non-indo-européen", arabes ou bantous, par exemple.



les esprits de celles ou ceux qui à tel moment les incarnent- ce qui n'est pas tout à fait faux.<sup>190</sup> Les ayant ainsi désincarnées, on les exposera rapidement, montrant ce qu'elles expliquent et ce qui leur résiste, et, surtout, ce qu'elles entraînent pour la question que nous traînons encore: quelle place les créoles occupent-ils?

### **II.5.1.3.1. Le principal vient de la langue-source**

Pour cette première théorie, un créole constitue une variété particulièrement divergente de la langue-source. Le fait, pour le dire plus exactement, n'est pas que le créole diverge de telle variété prise comme étalon davantage que ne le font les autres variétés rapportées au même étalon - disons, le normand ou le picard comparé au français parisien "cultivé" - mais qu'il diverge par rapport à toutes les autres variétés, présentant des propriétés qu'aucune de celles-ci ne possèdent. Pourquoi ?

La situation sociolinguistique en serait cause : le nivellement dialectal évoqué plus haut ajouté à la rupture des normes provoquée par l'exil aurait permis à des tendances évolutives présentes mais réprimées de se libérer (tendance à l'analyticité, par exemple, qui expliquerait la disparition des flexions verbales).

Le rôle principal échoit ainsi aux locuteurs natifs de la langue-source alors qu'ils étaient majoritaires, c'est-à-dire pendant la société d'habitation (voir plus haut), avant l'afflux d'esclaves venus d'Afrique (ou de Madagascar dans l'Océan Indien). Ces derniers auraient tout au plus accentué le phénomène en produisant dans un premier temps ce que les spécialistes en apprentissage de langues secondes (L2) "sur le tas" par des adultes nomment une "variété basique" (basic variety) de la variété déjà "créolisée" que leur parlaient les colons.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> La première théorie est généralement identifiée avec Robert Chaudenson et ses disciples (cf. Chaudenson 2003) ; la seconde a surtout été développée au Québec par des chercheurs groupés autour de Claire Lefebvre (cf. Lefebvre 1998) ; la troisième est pour l'essentiel l'œuvre de Derek Bickerton (cf. Bickerton 1981). Mais toutes trois constituent l'aboutissement provisoire de courants pensées qui se manifestent dès le milieu du dix-neuvième siècle, c'est-à-dire dès que des linguistes, professionnels ou amateurs, commencent à s'intéresser aux langues créoles (cf. les textes joints de Thomas 1869, Baissac 1880, Vinson 1882, Adam 1883, Faine 1936 ; cf. aussi Coelho 1886

<sup>191</sup> On sait que le premier sens du mot "créole" désigne les Blancs nés aux îles, comme on disait.

On objectera trois choses à cette conception. Premièrement, la notion de "tendance évolutive", réifiée et détachée des savoirs et des pratiques des locuteurs individuels, est au moins aussi douteuse qu'en matière d'évolution des espèces. Là comme ici, il n'existe pas de téléologie et une tendance ne peut être qu'une reconstruction *ex post facto*.

Deuxièmement, on ne s'explique pas la dérive parallèle, voire la convergence partielle de créoles de langues-sources différentes, sauf à prêter à celles-ci des tendances évolutives analogues, ce qui, même à prendre la notion au sérieux, apparaît hautement improbable. La recherche a, il est vrai, montré que les variétés basiques (voir ci-dessus) de langues différentes sont assez semblables entre elles. Voilà qui offrirait une explication. Notez toutefois que le résultat serait le même si la "basification" s'était appliquée directement à la langue-source. Autrement dit, le recours aux concepts venus des travaux sur l'apprentissage de L2 rend inutile l'élaboration d'une théorie spécifiquement créole. Et, pour autant qu'ils fonctionnent, ces concepts mettent en jeu une théorie bien différente, comme on le verra.

Enfin, pour des raisons qui paraîtront assez évidentes si l'on relit le scénario créologène et ses réalisations, une telle conception rend difficilement compte de la formation de créoles "non plantationnaires" comme le kriyol de Guinée-Bissau.

#### **II.5.1.3.2. L'essentiel vient du substrat**

Ce terme désigne les langues maternelles des créolophones avant qu'ils le deviennent : langues du phylum Niger-Congo, de familles kwa et bantou, à Haïti ; de même phylum, mais de familles mandé et atlantique en Sénégal. Sachant que quiconque parle une langue étrangère avec une compétence moins que complète – ce qui est le cas de 99% des personnes ayant appris ladite langue après l'âge de 13 ans - y introduit des traits phonologiques ("l'accent") et

morphosyntaxiques de sa langue maternelle, l'idée s'imposait d'elle-même que les propriétés divergentes des créoles pussent avoir une telle origine.<sup>192</sup>

C'est une idée assez ancienne. La formule que la linguiste haïtienne Suzanne Comhaire-Sylvain proposait dans sa thèse de 1936, que le créole haïtien serait du "français avec une grammaire éwé" est fameuse, même parmi les non-spécialistes.

Qui plus est, elle ne manque pas d'attraits identitaires. Le développement de la grammaire générative a permis de la mettre en forme : dès lors que les lexèmes se définissent comme des matrices de traits phonologiques, sémantiques et morphosyntaxiques, on peut concevoir que les Africains futurs créolophones, confrontés à du français, n'aient retenu des mots qu'ils en attrapaient que le son et la référence - que le son /tab(1)/, p.ex., désigne tel objet -, mais aient substitué les traits morphosyntaxiques des lexèmes équivalent dans leurs propres langues. On parle alors, de façon un peu trompeuse, de "relexification".

La comparaison systématique a en outre fait apparaître des parallèles suggestifs entre les structures des prédicats en haïtien et en fongbe<sup>193</sup>. Le processus décisif, selon les partisans de la théorie "relexificationniste" aurait été ici la réanalyse d'auxiliaires ou de tournures périphrastiques du français en particules aspecto-temporelles modelées sur celles dont les locuteurs du fongbe avaient la compétence native. De même, la structure du groupe nominal haïtien, avec son article défini postposé, paraît calquer celle du groupe nominal fongbé.

La théorie substratiste relexificationniste, assez convaincante à première lecture, se heurte pourtant au même obstacle que la précédente. Comment expliquer la similitude, partielle mais significative, des langues créoles, au-delà de l'aire antillaise où elle a connu sa première et, à ce jour, quasi unique application?

---

<sup>192</sup> La notion de substrat nous vient de la linguistique historique du dix-neuvième siècle. On invoquait ainsi le substrat gaulois pour rendre compte de certaines particularités du français apparemment inexplicables par les processus ordinaires du changement linguistique - par exemple la transformation généralisée de /u/ latin en /ü/ comme dans *lune* < *luna*, propre au gallo-roman (mais observée également dans quelques dialectes nord-italiens et portugais). Cette notion a toujours été disputée, car elle permet trop facilement d'expliquer l'incompris par l'inconnu

<sup>193</sup> Le **fongbe** ou **fon** est une langue véhiculaire employée au Bénin, au Nigéria et au Togo. Elle a fait l'objet de plusieurs études linguistiques (phonologie, lexique et syntaxe).

Seule l'identité ou, à tout le moins, la ressemblance des substrats y parviendrait. Supposer un substrat unitaire ou, en tout cas, peu diversifié dans l'aire antillaise n'est certes pas déraisonnable - quoique ce soit une hypothèse difficile à démontrer. Mais que dire de la Sénégambie dont les langues, bien que lointainement apparentées aux langues du Bénin, en sont typologiquement fort différentes? Et de l'Océan Indien, où le substrat, s'il a agi, est malgache? Et des créoles arabes d'Afrique de l'Est pour lesquels aucun substrat n'est clairement isolable?

En outre, la mise en œuvre de la relexification et, encore davantage, de la réanalyse requiert une connaissance de la langue-source bien au-delà de la reconnaissance des mots et de leur référence: elle exige par exemple de déchiffrer des tournures périphrastiques telles que être après, source plausible de la particule de présent-futur *ap*, dont le sens n'est pas compositionnel; de reconnaître en là un élément déictique compatible avec la signification définie que l'on cherchait à exprimer;<sup>194</sup> et ainsi de suite. On comprend mal, dans ces conditions, pourquoi les esclaves africains des Antilles, déjà bien avancés dans leur apprentissage, n'ont pas acquis une variété beaucoup plus proche du français que leur parlaient les colons que ne l'est le créole, d'autant que la théorie substratiste, à la différence de la précédente, n'accorde nullement à ces colons le rôle de créolisateurs.<sup>195</sup> La question est encore plus embarrassante dans une situation comme celle de la Sénégambie, où les rapports entre les futurs créolophones et les porteurs de la langue-source furent beaucoup plus

---

<sup>194</sup> Certains l'ont sans doute fait. On pense ici aux esclaves domestiques, en contact plus étroit avec les maîtres européens que les esclaves des champs. Il se peut donc que les diverses variétés plus ou moins proches de la langue-source qui constituent le "continuum post-créole" aient existé dès l'origine (cf. Alleyne 1980). Ce continuum, bien attesté dans les îles anglophones (p.ex., la Jamaïque) ne se retrouve néanmoins pas partout. Il n'existe pas, en particulier, à Haïti ni en Guinée-Bissau, où le créole, d'une part, le français ou le portugais, d'autre part, s'opposent frontalement.

<sup>195</sup> Certains l'ont sans doute fait. On pense ici aux esclaves domestiques, en contact plus étroit avec les maîtres européens que les esclaves des champs. Il se peut donc que les diverses variétés plus ou moins proches de la langue-source qui constituent le "continuum post-créole" aient existé dès l'origine (cf. Alleyne 1980). Ce continuum, bien attesté dans les îles anglophones (p.ex., la Jamaïque) ne se retrouve néanmoins pas partout. Il n'existe pas, en particulier, à Haïti ni en Guinée-Bissau, où le créole, d'une part, le français ou le portugais, d'autre part, s'opposent frontalement.

étroits qu'aux Antilles, souvent aussi étroits qu'on peut l'imaginer, et nettement plus égalitaires.

Bref, cette théorie n'est pas dépourvue de valeur - il est évident que des interférences se sont produites entre les langues maternelles et la langue-source - mais elle n'apporte pas de réponse convaincante à la question essentielle: pourquoi un créole s'est-il formé? Le scénario esquissé plus haut nous a donné les conditions nécessaires. Il nous manque encore de comprendre la condition suffisante telle que, le scénario réalisé, un créole se forme. Or, il faut en être conscient, cette formation est un événement rare. L'issue ordinaire est que la population dominée finisse par acquérir la langue des dominants, éventuellement en la modifiant, mais pas à ce point. Quelle peut donc être cette condition sans quoi il ne se fait pas de créolisation?

#### **II.5.1.3.3. Beaucoup vient de la grammaire interne**

On n'insistera jamais assez sur l'importance de la rupture au principe de toute langue créole. Cette rupture, on l'a vu, n'est pas forcément spectaculaire. Mais la théorie que nous exposons à présent tient son rôle pour essentiel, en cela qu'elle interrompt la chaîne de transmission qui, de mère à enfant, fait que la langue d'une génération se reproduit avec peu d'altérations à la génération suivante. Le mode de l'interruption, à son tour, varie sûrement selon les situations. On n'est pas requis de supposer que les mères ne cessèrent jamais de parler à leurs enfants - encore que, dans la situation des plantations, on peut bien penser qu'elles n'en avaient guère le loisir! Mais cette parole de transmission, même tenue, n'aboutissait à rien: le mêlement constitutif du nouveau groupe rendait la langue maternelle inutile dès que l'enfant, tôt laissé à elle ou lui-même, frayait avec d'autres.

En quoi communiquaient-elles, ces bandes de gosses? Les adultes avant eux s'étaient heurtés au problème au début du scénario, et ils l'avaient plus ou moins résolu en jargonant la langue des dominants qui les avaient mis dans cette situation, de force brute ou par violence plus douce, en créant telles conditions non dépourvues d'attraits. Par jargon ou pidgin, terme plus

technique, on entend un système d'expression qui fonctionne en dehors de la grammaire interne innée. Un pidgin comporte un vocabulaire, mais les éléments de celui-ci, de forme souvent peu stable, sont assemblés, non selon les principes qui règlent les syntaxes des langues naturelles, mais selon d'autres principes, plus primitifs peut-être, plus pragmatiques en tout cas. Pour certains auteurs<sup>196</sup>, ces principes définiraient le "protolangage", faculté antérieure au langage dans l'évolution de l'espèce humaine, que l'émergence de ce dernier n'a pas supprimée, mais a reléguée aux situations d'urgence où le langage complexe, entravé par sa diversité, ne marche plus.

Des adultes peuvent s'en contenter, mais pas des enfants. Voilà l'articulation cruciale de la théorie: les enfants pré-pubères se distinguent des adolescents et des adultes par le fait que leur capacité d'acquisition linguistique, qui n'est pas autre chose que leur faculté de langage ou grammaire interne même, est en pleine activité, elle n'a pas encore été frappée d'inhibition. Pour cette capacité, le pidgin qu'ils se voient contraints de reprendre de leurs aînés - car c'est le seul médium commun - n'est pas assimilable puisqu'il n'a pas de grammaire, ou du moins pas une grammaire conforme à la grammaire interne. La tâche des enfants - qu'ils accomplissent bien sûr "sans y penser" - consiste donc à conformer le pidgin aux prescriptions de la grammaire interne, par définition la même chez tous, créant ainsi un créole, c'est-à-dire une nouvelle langue naturelle.

On remarquera que, pour cette théorie, la grammaire interne est une véritable grammaire à laquelle il ne manquait qu'un lexique pour "tourner" ; c'est un programme génétiquement installé, un "bioprogramme linguistique", d'où le nom de *Language Bioprogram Hypothesis* ou LBH qu'on lui a donné et que nous lui conservons.

Le gros atout de la LBH est qu'elle explique de façon simple et élégante les similitudes entre les créoles de langues-sources et de substrats différents. Mais pourquoi, demandera-t-on alors, les langues créoles ne sont-elles pas toutes identiques, abstraction faite du vocabulaire ? On peut faire deux réponses, qui ne s'excluent pas. Premièrement, chaque créole, une fois formé, entre dans une

---

<sup>196</sup> Cf. D. BICKERTON (1975): *Dynamics of a Creole System*, Cambridge, Cambridge University Press.

histoire singulière qui va le marquer de traits particuliers. Deuxièmement, il n'est pas acquis que le bioprogramme spécifie toute la grammaire. Il est remarquable que l'uniformité grammaticale des créoles se manifeste surtout dans le domaine de la structure du prédicat (particules aspecto-temporelles préverbaux, verbes invariables, etc.) ; les groupes nominaux, en revanche, sont de formes assez variées, généralement reprises des langues sources.

Cette observation soulève un problème empirique. Il est crucial pour la théorie, on l'a vu, que les adultes ne jouent qu'un rôle passif dans le processus de créolisation, et que les enfants, seuls acteurs, n'aient accès qu'au pidgin - qu'ils soient, en d'autres termes, dans une situation analogue à celle des premiers humains chez qui le langage émergea alors qu'ils étaient entourés de congénères qui ne disposaient que du protolangage. Or, l'analogie ne tient pas. Dans les plantations et a fortiori sur les côtes africaines d'il y a trois ou quatre siècles, le paysage contenait forcément aussi du "vrai" langage auquel il est impensable que les enfants n'aient pas été exposés, si peu que ce fût.

D'autre part, la passivité des adultes est loin d'être avérée. Mieux (si l'on peut dire !) l'existence d'enfants n'est nullement toujours certaine. On a évoqué plus haut le cas du Surinam où les conditions étaient telles pendant les premières décennies de la colonisation hollandaise que les esclaves ne vivaient pas assez longtemps pour laisser une descendance. Le créole (le sranan) ne s'en développa pas moins, plus lentement qu'ailleurs sans doute, mais sans attendre que des enfants en nombre suffisant ne viennent achever la tâche.<sup>197</sup>

Il ne s'agit pas de rejeter la LBH (pas davantage que les deux théories précédemment exposées), mais de la relativiser, et cela de deux points de vue: d'une part, la conformation à la grammaire interne, pour être réelle, n'a peut-être pas l'ampleur prévue par la théorie "classique", du fait de l'inévitable voisinage de grammaires particulières et parce qu'il n'est pas exclu que les spécifications de la grammaire interne soient partielles. D'autre part, rien ne prouve que l'accès à celle-ci soit entièrement barré chez les adultes. Supposer que ces derniers sont encore capables, dans une certaine mesure, d'y avoir

---

<sup>197</sup> J. ARENDS (1995): *The socio-historical background of creoles*, in J. ARENDS, P.

Muysken & N. Smith (eds), *Pidgins and Creoles: An Introduction*, Amsterdam: John Benjamins, p. 15-24.

recours pour "régulariser" un pidgin expliquerait l'émergence de créoles à la fois typiques et distinctifs dans des environnements et des conditions historiques qui n'invitent pas à penser que les enfants aient pu jouer un rôle décisif. On peut du reste supposer que les processus de "basification" évoqués plus haut constituent la manifestation de ce recours.

#### **II.5.1.3.4. Conclusion sur la créolisation**

Au total, il semble bien que les langues créoles se distinguent des autres essentiellement par le fait d'être apparues à des dates historiquement proches et situables. Les autres langues, les vieilles langues, ne sont pas apparues: elles résultent de processus de changement continus, parfois accélérés, mais jamais rompus depuis la première émergence du langage - pour autant que nous le sachions, bien entendu. Ou alors, on dira qu'elles apparaissent chaque fois qu'un enfant produit ses premières articulations. Mais cette apparition procède d'une transmission: l'enfant, comme individu, reçoit une langue dont la grammaire est conforme *pour l'essentiel* à la grammaire interne dont il hérite comme membre de l'espèce humaine. "Pour l'essentiel": cela veut dire que cette grammaire transmise, résultat d'une évolution de plusieurs millénaires, présente le plus souvent toutes sortes de complexités et d'irrégularités qui l'éloignent du plan de la grammaire interne, sans pourtant le contredire - si bien que l'enfant acquiert cette grammaire sans la modifier; ou en la modifiant - car le changement ne s'arrête jamais - mais pas nécessairement, rarement en fait, dans le sens d'un rapprochement vers le plan de la grammaire interne.

Que les créoles soient apparus, en revanche, signifie que, dans une certaine mesure, aucune grammaire établie ne les précède. Ils procèdent donc directement de la grammaire interne - mais dans une certaine mesure seulement. Il serait évidemment capital de mesurer cette certaine mesure, qui varie au cas par cas. Nous n'en sommes pas capables.



## II.5.2. LA PIDGINISATION

### II.5.2.1. Qu'est-ce qu'un pidgin ?

Le terme de **pidgin** (nom masculin) désigne différentes langues véhiculaires simplifiées créées sur le vocabulaire et certaines structures d'une langue de base, en général européenne (anglais, français, espagnol...). Ce mot (pidgin) semble être une déformation phonologique chinoise de l'anglais *business*. Il dénote un parler qui se développe entre locuteurs de **langues très différentes** ou très éloignées pour faciliter les échanges. Il s'agit donc d'une langue composite qui s'est forgée, à l'origine, du contact de l'anglais avec diverses langues vernaculaires d'Asie et d'Océanie pour des raisons fondamentalement commerciales.

Le pidgin, rappelons au passage, se distingue du créole en fonction du niveau de structuration de la langue. Toutefois, il est courant de réserver le terme *pidgin* aux langues issues de l'anglais et le terme créole aux langues issues du français. C'est cependant un emploi abusif.

Globalement, le vocabulaire d'un pidgin provient pour l'essentiel de l'une des langues en présence, par exemple l'anglais pour le *Chinese Pidgin English* utilisé pendant tout le dix-neuvième siècle entre commerçants chinois et européens dans les ports chinois ouverts aux étrangers (Canton, en particulier). Les mots d'origine chinoise y étaient en minorité, tout comme les emprunts au français et à l'anglais dans le *Chinook Jargon* utilisé au dix-neuvième siècle (et encore, semble-t-il, au vingtième) entre Amérindiens et Européens dans l'ouest des Etats-Unis et du Canada (Oregon, Washington, Colombie britannique). Il existe toutefois des pidgins « mixtes », tel le *russnorsk* à vocabulaire également russe et norvégien grâce auquel les marchands russes venus acheter la morue dans les ports du nord de la Norvège, se comprenaient avec les pêcheurs locaux. (Le *russnorsk* a disparu avec le commerce qui l'avait fait naître peu après la révolution de 1917.) Enfin, il arrive que le vocabulaire provienne de plusieurs langues suffisamment proches pour qu'il soit difficile de les distinguer au niveau du pidgin : c'est le cas de la *lingua franca* méditerranéenne ou *sabir* où les apports lexicaux italiens, espagnols et occitans se confondent souvent.

### II.5.2.1. Le caractère limité d'un pidgin

Un pidgin n'étant la langue maternelle de personne, ne peut se transmettre de parents à enfants et ne devient jamais le vernaculaire d'une communauté. Cela constitue d'ailleurs sa distinction fondamentale du créole qui est transmissible de parents à enfants comme langue maternelle. Le caractère limité de ses emplois a pour corrélat :

a) un vocabulaire restreint ;

b) une absence quasi complète de procédés morphologiques permettant de fléchir les mots selon les catégories de temps, de nombre, etc. et d'en former de nouveaux ;

c) une syntaxe peu complexe. Les pidgins disparaissent parfois quand ils perdent leur utilité (comme le russnorsk, si une langue s'impose dans la région concernée ou que les populations deviennent plurilingues).

Lorsqu'ils persistent assez longtemps (plusieurs générations), il peut aussi se faire que leurs ressources lexicales, morphosyntaxiques et discursives s'enrichissent au point qu'ils ne se distinguent plus d'une langue « ordinaire » sans pour autant cesser de n'être qu'une langue seconde. Ce fut le cas du tok pisin de Papouasie-Nouvelle Guinée (anciennement nommé *Pidgin English*) jusqu'à il y a une trentaine d'années. C'est peut-être encore le cas du Kriyol (portugais) de Guinée-Bissau.

Malgré cela, il s'en faut peu pour que certains locuteurs s'approprient le pidgin et le transmettent exclusivement à leurs enfants. A ce stade, ce qui était **pidgin devient alors un créole**. C'est ce qui est arrivé au **bislama** du Vanuatu qui est devenu la langue maternelle des enfants des villes ; et c'est ce qui est en train de se passer pour le **tok pisin** évoqué plus haut

## CHAPITRE III

### PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE DES LANGUES

#### **Introduction**

Comment peut-on, même en plaisantant, se demander ce qu'est le plurilinguisme alors qu'il est déjà fortement installé dans le lexique linguistique ? Et pourtant cette interrogation peut avoir sa légitimité. D'une part, en effet, le public des lecteurs est très varié : certains sont certes linguistes professionnels, d'autres pas du tout ; dans ce contexte, un rappel sur l'origine et le contenu terminologique n'est pas forcément inutile. D'autre part, le mot traduit une notion qui s'accompagne d'incertitudes et flottements sur beaucoup de points. Comme pour tout terme à la mode, il convient donc de l'étudier avec précaution, quel que soit le poids des institutions prestigieuses qui en font leur cheval de bataille.

Il s'agira donc ici de rappeler quelques fondamentaux du travail sur le plurilinguisme, d'en souligner les points forts aussi bien que les points litigieux, en même temps que poser des jalons pour une réflexion sur les enjeux liés à ce concept.

#### **III.1. PLURILINGUISME, INCERTITUDES CONCEPTUELLES**

L'utilisation abondante actuelle de la notion de plurilinguisme, à tout bout de champ, ne doit pas occulter le fait qu'elle s'accompagne d'un certain flou dans plusieurs domaines. Nous présentons ici, très brièvement la notion et les notions parentes. Nous examinons ensuite sa richesse en matière de contacts de langues, qui conduit à une diversité d'enjeux langagiers, méthodologiques, éducatifs, voire idéologiques. L'incitation européenne à une méthodologie unique pour toute situation bi - ou plurilingue peut susciter des réserves au vu de la grande diversité des cas et des besoins.

En effet, le terme de plurilinguisme paraît flamboyant : pluri -, « plusieurs », ling - « langue ». Et pourtant l'incertitude commence au cœur même du mot, dans la notion de langue, et se poursuit avec celle de pluralité.

### III.1.1. LE NOMBRE DE LANGUES

Il est impossible de déterminer avec précision le nombre de langues parlées dans le monde, en raison de la difficulté qu'il y a à tracer des frontières précises entre les langues, notamment à différencier les langues des dialectes. Selon les estimations, il existerait aujourd'hui entre 3 000 et 7 000 langues vivantes. Voici ce qu'on lit sous la plume de Louis-Jean CALVET :

«Il y aurait, à la surface du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse»<sup>198</sup>.

Il faut donc souligner le problème de la distinction des **langues parlées** par rapport aux **langues écrites**. Très peu de langues sont écrites dans le monde. On en dénombre tout au plus 200 qui sont écrites sur plus de 6000 langues existantes. Or, il est moins aisé de recenser des langues parlées que des langues écrites. Étant donné que les langues uniquement parlées se diversifient beaucoup plus que les langues écrites, il devient parfois très difficile de les distinguer les unes des autres. Par exemple, les dizaines de variétés d'arabe constituent-elles *une (1) langue* ou autant de langues, ou des dialectes ? Les 4000 idiomes parlés en Inde sont-ils tous des langues ou des dialectes ? L'une des difficultés les plus considérables provient justement du sens que l'on donne au mot **langue** par rapport au mot **dialecte**.

Au plan strictement linguistique, les **dialectes** sont des **langues**, parce qu'ils constituent des codes servant à la communication. Si l'on tient malgré tout à établir une distinction, on pourrait la formuler ainsi : les dialectes sont des

---

<sup>198</sup> L.-J. CALVET (1993) : la sociolinguistique, Que sais-je ?, Paris, PUF, p. 17

formes locales d'une langue, assez particularisées pour être identifiées de façon spécifique, mais dont l'intercompréhension est plus ou moins aisée entre les personnes qui parlent une autre variété de la même langue dans une région proche d'une autre.

Par exemple, entre une langue A et une langue B, si l'intercompréhension est possible malgré les variantes, on parlera de deux variétés dialectales ; de même entre les parlers B et C, C et D, E et F, etc. Par contre, si l'intercompréhension se révèle impossible entre les parlers A et F, on parlera de «langues» différentes. Les parlers A et B, pour leur part, sont des «dialectes» différents. Donc, le parler A est considéré comme une langue par rapport au parler F, mais comme un dialecte par rapport au parler B. Dans la réalité, la ligne de démarcation entre dialecte et langue est bien imprécise en raison des interprétations possibles. Le critère de l'intercompréhension demeure ainsi dans la pratique relativement difficile à appliquer. C'est pourquoi on a recours à d'autres critères pour distinguer une langue d'un dialecte. Ces critères relèvent davantage de considérations historiques, socio-économiques, politiques et démographiques que linguistiques. Ainsi, un État considérera un parler A comme une «langue», alors que l'État voisin le tiendra pour un «dialecte». On imagine donc sans peine combien il devient malaisé, dans ces conditions, de dénombrer de manière très précise les «langues». Le groupe Ethnologue établit à 41 000 le nombre des langues et dialectes à travers le monde, mais il ne s'agit là que de données approximatives.

Une autre difficulté provient de la crédibilité ou de la valeur inégale des recensements (problèmes méthodologiques de recensements). Encore aujourd'hui, certains pays n'ont jamais fait de recensement démographique ou encore moins de recensement démolinguistique, ou n'en ont pas fait depuis 25 ou 30 ans (le cas de l'Angola par exemple) ; ils se fondent alors sur des approximations pour établir des statistiques. Il arrive aussi que les recensements ne portent tout simplement jamais sur les langues. Ce sont parfois des motifs d'ordre économique qui incitent des gouvernements à ne pas faire de recensement linguistique.

Dans de nombreux pays, on ne recueille des informations statistiques que sur les **langues écrites** ou sur la ou les **langues officielles**. On ignore alors les langues *parlées* à l'intérieur des frontières, c'est-à-dire celles qui ne jouissent pas d'un statut officiel et qui ne sont qu'orales.

Nous pouvons soulever également le problème des questionnaires mal conçus. Plus souvent qu'autrement, les recenseurs éliminent les langues qui ne figurent pas déjà sur leur liste ou forcent les gens à répondre selon une orientation préétablie. Par exemple, on demande aux enquêtés quelle est leur langue maternelle sans penser qu'ils peuvent en avoir deux. On les interroge sur la langue maternelle, alors qu'on devrait les interroger sur la langue parlée à la maison ou au travail. On oublie de leur demander s'ils connaissent une, deux ou plusieurs langues. Il peut arriver que, dans un pays officiellement bilingue, on ne considère comme personne «bilingue» que celle qui parle les deux langues officielles, les autres langues n'étant pas comptabilisées. On comprendra que, dans de telles conditions, les résultats demeurent souvent difficiles à interpréter. Tous ces problèmes d'ordre méthodologique justifieraient à eux seuls les doutes que l'on peut entretenir au sujet des recensements linguistiques, mais il y en a d'autres.

En outre, il faut compter aussi sur les interventions politiques dans les recensements linguistiques. Certains pays aux prises avec plusieurs langues en situation conflictuelle n'ont aucun intérêt à faire de tels recensements. Ils préfèrent les éviter de peur de soulever des controverses. Par exemple, en Belgique, on ne fait plus de recensement linguistique officiel, afin de ne pas attiser les querelles séculaires entre francophones et néerlandophones, les deux principaux groupes linguistiques du pays. Un recensement qui révélerait un taux d'assimilation pour l'un ou l'autre groupe pourrait produire des effets politiques désastreux pour le gouvernement. Et le cas belge n'est pas unique. Pensons à la France où l'absence de recensement linguistique officiel témoigne du peu d'intérêt que portent aux langues régionales depuis longtemps les dirigeants français.

Ces exemples ne constituent que des cas parmi d'autres. Il est certain que de très nombreux pays ont tout intérêt à minimiser ainsi l'importance statistique

de leurs minorités pour des raisons idéologiques : la Turquie, l'Algérie, le Vietnam, l'Inde, l'Iran, l'Irak, la Birmanie, l'Indonésie, etc. Bref, il faut comprendre que la publication d'un recensement linguistique peut devenir explosive, comme c'est le cas en Belgique.

### **III.1.2. PLURILINGUISME : CLARIFICATION CONCEPTUELLE**

Nous partons d'une conception selon laquelle la pluralité et la diversité linguistique et culturelle constituent une réalité ordinaire en Afrique et dans la quasi-totalité des aires géographiques quand bien même qu'en Europe, ces aspects sont en re(découverte) et elles sont souvent commentées de façon passionnée. Une des premières questions qui se pose est probablement d'ordre terminologique, avec en particulier un serpent de mer qui n'en finit plus de s'étirer : celui de la démarcation / de l'amalgame entre plurilinguisme et multilinguisme. Les deux mots sont fréquemment employés l'un pour l'autre et, même lorsqu'une distinction est effectuée, sa signification demeure parfois obscure, d'autant qu'elle peut être interprétée de manière sensiblement différente selon les auteurs et les travaux. Voici ce qu'on lit sur le site de l'Observation :

« Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre »<sup>199</sup>

Une analyse murie de cette citation tirée du site de l'Observatoire, suggère que le terme « plurilinguisme » est à distinguer de celui de « multilinguisme » et aussi, à analyser dans un paradigme déjà riche, voire encombré.

---

<sup>199</sup>

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=716&Itemid=88888944](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=88888944)  
(consulté le 01.05.2014)

Le terme « **Bilinguisme** » étant largement défini au cours de cette thèse (voir partie 2, section **II.3**), commençons par « **Multilinguisme** ».

En effet, le sens du terme multilinguisme était identique à celui de plurilinguisme en 1976, mais a été différencié depuis. Il désigne aujourd'hui la présence de plusieurs langues sur un même territoire. Un cas particulier de multilinguisme semble être la polyglossie :

« Forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle »<sup>200</sup>, par exemple Luxembourg, Singapour. La répartition entre les langues serait souvent liée à une échelle de prestige.

Mais alors, **plurilinguisme** serait-il du bilinguisme étendu à plusieurs langues ? Ce n'est pas si simple. Toujours selon la même référence,<sup>201</sup> le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques », ce qui conforte la dimension psychologique déjà entrevue dans la définition du bilinguisme. On note ensuite que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication ». La principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique.

Il apparaît que le plurilinguisme est un concept plus souple que les précédents, qui comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité ...). C'est ce concept qui fonde actuellement la politique linguistique de l'Europe.

En quelque sorte, dans une Europe multilingue de fait, la politique européenne vise au plurilinguisme des habitants, c'est - à - dire qu'elle souhaite des individus passant sans heurt d'une langue à l'autre, (avec au moins deux langues, donc des bilingues) selon les contextes, les situations, voire les

---

<sup>200</sup>CUQ, dir. 2003, p. 197

<sup>201</sup>CUQ, dir. 2003, p. 195



humeurs ! La définition du plurilinguisme moderne proposé par le Cadre Européen Commun de référence le prouve :

« On distingue le 'plurilinguisme' du 'multilinguisme' qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale.

Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre »<sup>202</sup>.

Un des objectifs les plus importants du CECR est de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens et citoyennes en Europe. Ceci est aussi un objectif primordial du Portfolio européen des langues. La **compétence plurilingue et pluriculturelle** est définie dans le Cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe comme suit :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. »<sup>203</sup>

Le plurilinguisme, considéré dans l'optique du CECR, doit donc être envisagé comme l'ensemble des compétences mises en œuvre par un individu pour communiquer langagièrement dans les différentes langues auxquelles il a accès. Il est entendu que cet individu maîtrise ces langues selon des degrés divers.

---

<sup>202</sup> CECR, p. 11

<sup>203</sup> CECR, p. 128

En outre, la notion de plurilinguisme n'implique pas seulement qu'un individu possède des compétences linguistiques, mais également qu'il ait des connaissances de la culture du (ou des) pays où cette langue est parlée.

Par ailleurs, en situation de plurilinguisme, les compétences mises en œuvre par un individu pour communiquer langagièrement dans une langue ne sont pas simplement juxtaposées et sans rapport à celles qu'il peut avoir dans une autre langue. En effet, on considère qu'il se crée "un répertoire" langagier qui comprend l'ensemble des compétences qu'il possède dans les langues auxquelles il a accès. Ainsi, grâce à la compétence partielle qu'il possède, un individu peut tirer parti de ce répertoire selon ses besoins et ses objectifs.

Cette caractérisation de la compétence linguistique et culturelle repose sur l'idée que les apprenants disposent d'un **répertoire de ressources linguistiques qui forment un tout**, réunissant «sous un même toit» toutes les langues qu'ils connaissent. Cela signifie, par exemple, qu'ils peuvent exploiter la relation entre deux langues proches pour apprendre les mots ou bien qu'ils ne doivent pas développer des stratégies de lecture et de communication pour chaque langue séparément. Les bons apprenants fixent leur attention sur ce qu'ils connaissent déjà et sur tout ce qu'ils peuvent transférer d'une langue (y compris de leur première langue ou langue maternelle) à une autre. Une telle perception laisse apparaître tout acquis comme une ressource précieuse.

Cependant, non seulement ce qui est connu et similaire à travers les langues et les cultures mérite notre attention, mais aussi l'inconnu et la différence. Chaque langue et chaque culture ont leurs caractéristiques propres. La perception aiguë et consciente de différences culturelles et de systèmes de valeurs variables joue un rôle important lors du contact avec des personnes ressortissant d'autres cultures.

Tout compte fait, nous avouons le modèle selon lequel PLURILINGUISME dénote le cas d'un individu doué de compétence plurilingue, s'appuyant sur plusieurs langues pour communiquer et s'exprimer selon le type et situations de communication. Cette vision idéale sous-tend les mesures adoptées par le Conseil de l'Europe, notamment le Cadre Européen Commun de Référence, et le portfolio, sur lesquelles nous reviendrons.

## **III.2. PROBLEMES DU MONOLINGUISME**

Le monolinguisme est le fait de n'utiliser qu'une seule langue. Il diffère dès lors du bilinguisme et du multilinguisme. Le terme décrit la pratique linguistique soit d'une personne soit d'un État ou de son administration en général.

Les habitants des États-Unis, du Royaume-Uni, ou de France, sont parfois présentés comme des locuteurs monolingues, alors que nombre d'entre eux pratiquent d'autres langues, qui ne sont d'ailleurs reconnues qu'au Royaume-Uni.

### **III.2.1. Le cas des anglophones**

Les anglophones originaires de beaucoup de pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, et la Nouvelle-Zélande sont fréquemment considérés comme monolingues, ce qui est dû à l'idée mondiale que les anglophones ne voient que peu d'intérêt à apprendre une seconde langue, dû à la généralisation de l'anglais comme langue internationale. Une observation similaire peut être faite chez les locuteurs d'autres langues généralisées, par exemple l'hispanophonie dans le cas de l'espagnol et la francophonie dans le cas du français.

### **III.2.2. Le monolinguisme détruit la pensée<sup>204</sup>**

Pour nous protéger des assauts du monde, nous avons toujours la ressource de prendre refuge dans nos pensées. Le repli sur soi peut donner le sentiment que "je me comprends", parce que je me possède toujours moi-même, parce que ma pensée m'appartient, parce que j'y suis immergé. Mais cette intimité du moi est-elle vraiment intelligente et consciente d'elle-même ? Peut-il y avoir une pensée claire là où il n'y a pas d'expression ? Le repli sur soi pourrait tout aussi bien relever du mutisme et de la confusion. Il est bien facile de

---

<sup>204</sup> Nous empruntons ce titre au site internet :

<http://debats.terrafemina.com/culture/358-langlais-detruit-il-la-pensee/15675-le-monolinguisme-detruit-la-pensee> (consulté le 02 mai 2014)

prétendre que l'homme peut s'exprimer parce qu'il « pense », mais encore faudrait-il que cette pensée soit consciente d'elle-même. Mais peut-elle être consciente en-deçà de l'expression dans un langage ?

Étrangement, la position inverse est tout aussi problématique. La linguistique, forte de ses succès, portée par la mode du structuralisme, a tenté de ramener toute la pensée au langage. Elle en vient à dire que l'homme ne pense-t-il que parce qu'il parle et qu'il est "parlé" par la langue. Mais un esprit rempli de mots et confus verbalise aussi beaucoup ! Comme l'écrit Sartre :

« Il fut un temps où l'on définissait la pensée indépendamment du langage, comme quelque chose d'insaisissable, d'ineffable qui préexistait à l'expression. Aujourd'hui, on tombe dans l'erreur inverse: on voudrait nous faire croire que la pensée est seulement du langage, comme si le langage n'était pas lui-même parlé ». <sup>205</sup>

Pour cette approche psycholinguistique du rapport entre langue et pensée, formulé dans une question, le problème serait celui-ci : Comment peut-on penser qu'une langue puisse détruire la pensée ?

En effet, une langue est un système complexe de signes sonores, graphiques, gestuels, qui permet la communication. En fait, c'est la langue qui permet à la pensée de se matérialiser, de s'extérioriser, de se confronter à la pensée de l'autre. Sans la langue, comment connaître la pensée, ou en tout cas : comment savoir que les autres êtres humains en sont capables ?

A la rigueur, ce qui limiterait notre pensée, c'est le monolinguisme. Le monolinguisme est une tendance assez dépréciée aujourd'hui en Angola (allusion faite à la classe élite) où la richesse des langues régionales s'est beaucoup effondrée au cours des siècles passés suite à la colonisation portugaise.

Le monolinguisme doit être vu comme l'impossibilité de communiquer avec quelqu'un qui ne parle pas notre langue, d'être confronté à sa pensée, à sa culture, à son opinion. Accès plus restreint à l'information. Il (monolinguisme) implique aussi un esprit conditionné par une seule langue, et donc par la façon de penser qui l'accompagne. Difficultés à comprendre les nuances entre des

---

<sup>205</sup> [http://philia.online.fr/txt/sart\\_002.php](http://philia.online.fr/txt/sart_002.php) (Consulté le 02 mai 2014)

mots placés sur des idées, à s'ouvrir à des concepts difficiles dans une langue, qui ne le sont pas forcément dans une autre.

Alors pourquoi pas l'anglais. L'anglais courant dispose d'une grammaire assez simple et facilement assimilable. Son vocabulaire est omniprésent et emprunte énormément à la langue française. Mais surtout, l'anglais est parlé par un nombre très élevé de personnes dont ce n'est pas la langue maternelle, ce qui permet d'être confronté à des gens plus divers qu'en apprenant une autre langue, des gens qui auront peut-être une autre approche de l'anglais, différente de la vôtre car "attaquant" cette langue depuis un autre angle. Et puis l'anglais sera alors le moyen de se rapprocher de ces gens dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, et alors l'anglais peut être le premier outil pour l'apprentissage d'une langue tierce.

### **III.2.3. Monolinguisme et Plurilinguisme : contraste**

Au premier égard, le fait que le Cadre européen de référence pour les langues prône une politique linguistique axée sur la diversité linguistique peut paraître surprenant. En effet, plusieurs facteurs pourraient laisser croire que le monolinguisme est la règle, du moins en Europe : en effet, l'histoire de la construction des Etats modernes est indissociable du concept de nation, ce qui implique que les groupes linguistiques minoritaires ont vu leurs spécificités disparaître progressivement. De plus, la révolution industrielle a eu pour conséquence de valoriser la "langue du pouvoir industriel" au détriment des autres langues existantes, comme on peut le voir par exemple dans le cas du français et des langues d'oc en France.

En outre, il est utile de rappeler que le monolinguisme en Angola a souvent été encouragé au cours de l'Histoire, tout d'abord à travers le processus de colonisation portugaise qui imposait le portugais comme haute et les parlers locaux ou indigènes comme des langues basses (langues de barbares). En 1975, au lendemain de l'Indépendance, l'Elite politique angolaise adopte très rapidement le portugais comme langue officielle, seule langue de scolarité et d'administration publique (c'est d'ailleurs le cas de quasiment tous les pays

colonisés en Afrique qui adoptèrent les langues de colonisateurs comme langues officielles). Ceci permit au portugais d'acquérir le statut de "langue nationale"

C'est en fait le **plurilinguisme** qui est la situation normale aujourd'hui, non seulement en Angola, mais dans le monde entier puisqu'il est plus fréquemment rencontré que le monolinguisme si l'on considère l'ensemble des pays du globe. (Voir le graphique ci-dessous.)

En effet, chaque personne évolue dans un environnement linguistique caractérisé par un contact entre plusieurs langues.

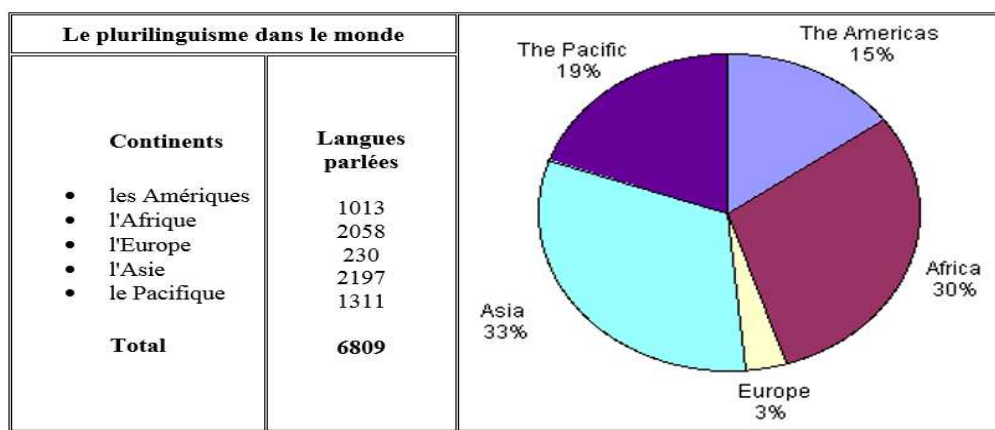


Figure 2. Représentation graphique du Plurilinguisme dans le monde<sup>206</sup>

### III.3. La didactique du plurilinguisme et approches plurielles

La didactique du plurilinguisme est « un nouveau paradigme en didactique des langues » attachée à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et aux approches plurielles comme l'explique l'ouvrage collectif dirigé par Christel Troncy autour des travaux de Michel Candelier<sup>207</sup>. Ce nouveau paradigme, explique Christel, se trouve être constitué grâce à un triptyque didactique complet :

- Nouvelle façon d'envisager les apprentissages langagiers (compétence plurilingue – à la fois finalité et principe des enseignements et des apprentissages) ;
- Nouvelles approches didactiques (les approches plurielles) ;

<sup>206</sup>Source du graphique : [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com) (consulté le 24/09/2014)

<sup>207</sup> C. TRONCY (2014) : *le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques* in Didactique du plurilinguisme, Rennes : PUR, p. 27

- Nouveau champ de référence didactique (didactique du plurilinguisme)<sup>208</sup>

Force est de constater que l'expression **approches plurielles** est loin d'être la seule utilisée pour caractériser des affluences didactiques dans ce domaine didactique. On se trouve confronté, sans toujours savoir si ces expressions renvoient à des réalités distinctes (*pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du plurilinguisme, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique, et approches plurielles des langues et des cultures*)<sup>209</sup>.

Pour Michel CANDELIER l'*approche plurielle* est «toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.»<sup>210</sup>

Danièle Moore dans son ouvrage publié en 2006 sous le titre *Plurilinguismes et école*, établit une équivalence stricte entre ce qui a été nommé ici *approches plurielles et approches plurilingues*<sup>211</sup>. Si l'on s'en tient aux trois approches plurielles "linguistiques" qui ont été citées plus haut (et c'est ce que fait D. Moore) il semble bien en effet que ce qui est dit des *approches plurilingues* peut s'appliquer aux *approches plurielles*.

Cela vaut pour la citation du *Cadre* à laquelle D. Moore emprunte l'expression *approche plurilingue*. On peut en effet dire qu'une *approche plurielle*, comme l'*approche plurilingue*, "met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent"<sup>212</sup>. C'est en fonction de cette caractérisation qui renvoie

---

<sup>208</sup> Idem, p. 28

<sup>209</sup> Notions évoquées par V. CASTELLOTTI (éd) (2001b) : D'une langue à d'autres, pratiques et représentations, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. "DYALANG".

<sup>210</sup> M. CANDELIER (2008) : *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, in Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1

<sup>211</sup> D. MOORE (2006) : op. cit. p. 223

<sup>212</sup> CECR (2001) : p. 11 ; MOORE, ibid.

à la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* que le recours à des activités portant parallèlement sur plusieurs variétés linguistiques a été justifié.

De même, les *caractéristiques* listées (p. 226) comme partagées par les *approches plurilingues* s'appliquent sans difficulté aux *approches plurielles* d'ordre linguistique. La première rejoint directement notre définition : "*Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur plusieurs langues*". Les autres ne pourraient prétendre à ce statut, puisqu'on imagine que d'autres approches pourraient s'en voir qualifier : "*Elles s'adressent à l'ensemble des élèves [...]. Elles présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures (familiales, scolaires et étrangères) dans un processus d'ouverture et d'intégration.*"

Mais le terme principal utilisé par D. Moore pour désigner l'approche didactique qui correspond à ses vœux est celui de *didactique du plurilinguisme*, qui est de loin, semble-t-il, le plus usité de tous ceux qui ont pu être cités plus haut.

C'est donc bien vis-à-vis de la *didactique du plurilinguisme* qu'il conviendrait, pour éclaircir le champ, de situer les *approches plurielles*. Et il serait pour cela souhaitable d'en trouver une définition, susceptible d'être confrontée à celle que Michel CANDELIER<sup>213</sup> propose pour les approches plurielles.

Le premier sens auquel on pourrait s'attendre, très simplement, sur le modèle de *didactique du français* ou didactique d'autres langues/sciences est sans doute celui de *didactique dont le but est de faciliter l'acquisition du plurilinguisme*. C'est là le sens qu'on peut accorder à *didactique du plurilinguisme* dans l'ouvrage publié en 1998 par Jacqueline Billiez en hommage à Louise Dabène sous le titre *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Parmi les très nombreux contributeurs à cet ouvrage, il s'en trouvait plus d'un(e) dont les propositions ou réflexions portaient, justement, sur les moyens didactiques adéquats pour aider l'apprenant à développer non pas la connaissance d'une langue, mais bien la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié.

---

<sup>213</sup> Op. cit



Cette définition suppose certes qu'on définisse le plurilinguisme – ce qui a été amplement fait depuis plusieurs années, même si c'est de diverses manières – mais a surtout l'inconvénient de ne rien nous dire sur la didactique elle-même.

Une approche particulière, comme l'éveil aux langues, est sans conteste une approche plurielle. Il me semble que rien ne s'oppose à ce qu'on la range également sous la bannière de la *didactique du plurilinguisme*, même s'il n'y est pas question d'"*alternance des langues*" au sens retenu plus haut, pour peu que la notion de *dimension* ne soit pas maniée de façon exclusive, attitude ouverte qui devrait être facilitée par la vision globale d'ordre curriculaire qui est le plus souvent développée à propos de la didactique du plurilinguisme.

#### **III.4. APERÇU DU CONCEPT DE COMPÉTENCE PLURILINGUE<sup>214</sup>**

Nous essayerons de caractériser la notion de compétence. Il s'agira ensuite de situer cette notion par rapport aux organisations de curriculums<sup>215</sup> et de programmes scolaires et de formuler un certain nombre de propositions générales qui n'auront pas nécessairement de rapport de contextualisation immédiate avec tel ou tel système éducatif.

Quelques facettes semblent utiles d'être signalées : la situation linguistique d'un pays peut devenir complexe du fait du plurilinguisme. En effet, cette notion sous-entend la collocation de plusieurs langues au sein du même pays. Un pays peut avoir plusieurs langues officielles (c'est-à-dire les langues parlées dans les institutions par exemple), à l'instar du Luxembourg, dont les habitants sont

---

<sup>214</sup> Pour cette thématique, nous exploitons très largement l'article de Daniel Coste sur **la compétence plurilingue**, disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> (consulté le 04.08.2014)

<sup>215</sup> Le terme **curriculum** en didactique des langues renvoie, pour reprendre ici les mots de Serge BORG, à «*un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminés. Le curriculum fixe ces projets, ces finalités et constitue le fil conducteur des autres instances ou étapes auxquelles il préside (sélection, gradation, syllabus et programmation), en intégrant des paramètres externes (philosophie de l'éducation, politiques, économiques, institutionnels) et internes (méthodologie, psycholinguistique, psychopédagogie, linguistique appliquée...) de la didactique des langues*».

amenés, de manière plus ou moins affirmée, à développer des compétences en français, en allemand et en luxembourgeois, les trois langues officielles du pays.

D'autres exemples peuvent être le reflet d'une situation plurilingue : les habitants d'une région frontalière vont également se trouver en situation de diversité linguistique, par exemple en étant amenés à avoir des contacts avec la "langue du voisin".

En outre, le plurilinguisme peut également se développer grâce à l'apport dans un pays, d'une langue de l'immigration. De ce fait, en Angola, on a pu constater que les descendants d'immigrés Congolais ont pu développer des compétences non seulement dans la langue de leurs aïeux (lingala, Ciluba, Swahili, etc...) mais également dans celle de leur terre d'adoption.

#### **III.4.1. Une nécessité sociale accrue du plurilinguisme**

De nos jours, il est impossible d'attester que le monolinguisme est la règle en Afrique (ni même en Europe d'où sont venues les langues dites 'officielles' en Afrique noire), car ses habitants sont plus ou moins directement concernés par la diversité linguistique, comme nous avons pu le constater au travers d'exemples. De plus, il est important de noter que les régions frontalières ne sont pas les seules à pouvoir bénéficier d'une situation de plurilinguisme puisque la vivacité des langues régionales à l'intérieur même d'un pays contribue à la promotion de la diversité linguistique.

De ce fait, il est important que chaque citoyen du monde tente de définir la mesure de ses compétences plurilinguistiques et pluriculturelles, afin qu'il puisse valoriser son capital linguistique et éventuellement le faire valoir dans son domaine socioprofessionnel.

Le plurilinguisme fait aujourd'hui l'objet, du moins en Europe, d'une attention et d'une valorisation particulières. Au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique, et ce, afin d'éviter tout risque d'uniformisation.

D'une manière générale, et sous des formes souvent ambiguës, l'École est l'objet d'une demande sociale accrue en faveur d'une diversification véritable des langues enseignées, même si, dans le même temps, la demande se manifeste avant tout en faveur de telle ou telle langue<sup>216</sup>, ce qui ne va pas sans quelque tension ou contradiction.

C'est dans un contexte à forte charge sociale et politique que l'École est invitée à renforcer, voire à repenser, son offre en matière d'enseignement des langues. L'enseignement précoce, les filières bilingues, les sections internationales sont autant d'innovations, ayant plus ou moins vocation à généralisation, qu'apportent les institutions en réponse à cette situation en partie inédite dans nos sociétés. Chacun est bien conscient, d'une part, que le problème ne peut être abordé simplement en termes incitatifs, et d'autre part, que toute adjonction affecte l'ensemble du dispositif. Ainsi, il est évident que ce qui se met en place au niveau de l'école élémentaire aujourd'hui aura inévitablement des effets sur l'équilibre du système éducatif aux autres niveaux d'enseignement.

A quoi il convient d'ajouter que si, pendant de longues décennies, la didactique des langues s'en est tenue à des considérations touchant aux courants méthodologiques ou aux approches communicatives, elle se sent de plus en plus concernée aujourd'hui par les interrogations liées à la mise en œuvre des programmes et des curriculums et donc par ces projets de diversification.

Notre propos va questionner un certain nombre de notions "circulantes" et qu'il est important de situer les unes par rapport aux autres. Ces notions sont celles de répertoire plurilingue, de compétence plurilingue, de curriculum plurilingue et de portefeuille plurilingue.

La notion la plus centrale est celle de "compétence plurilingue" parce qu'elle ouvre un certain nombre de perspectives et soulève aussi des interrogations.

---

<sup>216</sup> En Angola par exemple, l'Anglais est plus demandé que le français dans les situations scolaires et professionnelles. Ce qui laisse entrevoir une vraie situation diglossique entre ces deux langues concernées et les langues locales.

### III.4.2. Compétence et connaissance

Il est clair que la notion de compétence a déjà eu son heure de gloire dans le domaine de l'enseignement des langues, même si l'insistance sur la "compétence de communication" a suscité beaucoup de polémiques.

De nos jours, comme le constate aussi Serge BORG<sup>217</sup>, les niveaux de compétence précisés par le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe ou encore les Certificats de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) manifestent la permanence d'un intérêt pour une désignation de ce type.

Faut-il, comme tendraient à le faire croire certaines polémiques, établir un clivage entre compétences et savoirs ? Les spécialistes travaillant dans le secteur de la cognition insistent plutôt sur le fait que toute compétence se présente au premier chef comme une mobilisation de savoirs (que le Cadre commun ordonne en savoirs, savoir-être, savoir-faire, et savoir traiter du nouveau). Et, celui qui a plus que contribué il y a quelques décennies, à introduire le concept de compétence linguistique - Chomsky - a toujours posé cette dernière en termes de connaissances, renvoyant les savoir-faire du côté de la performance<sup>218</sup>. Beaucoup de choses ont changé depuis lors : les cognitivistes nous invitent à distinguer entre des connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles.

---

<sup>217</sup> S. BORG, (2013) : *Les centres universitaires de langues au sein de l'Alma Mater : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, in *L'enseignement supérieur : bilan et perspectives*, Les essentiels de Maqalid, p. 59-69

<sup>218</sup> Noam Chomsky est l'auteur de l'hypothèse de l'opposition théorique entre **COMPÉTENCE** et **PERFORMANCE** dans le cadre de la linguistique générative. Celle-ci procède d'une réinterprétation de « l'opposition saussurienne de la langue et de la parole » et est devenue un concept classique du discours linguistique général. Elle différencie chez les générativistes la capacité de construire et reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects d'une part (compétence) et l'ensemble des énoncés produits d'autre part (performance). Cette opposition est primordiale dans le sens où la tradition générativiste tente d'étudier la capacité à produire des énoncés par le biais de ces énoncés.

Selon Chomsky, la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, etc. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de notre limite mémorielle.

Mais là encore, il s'agit de mobiliser des connaissances pour des résolutions de problème ou pour l'intervention de telle ou telle compétence spécifique.

Nous avons tout intérêt, pour progresser, à dépasser ce débat autour de la distinction connaissance/compétence qui stérilise parfois les échanges à propos des objectifs ou des modalités de travail dans l'enseignement des langues.

### **III.4.3. Compétence plurilingue**

Commençons par revoir quelques définitions de *Compétence* dans le domaine des sciences du langage. Jean Dubois et ses collaborateurs, dans le *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* définissent la compétence comme étant un « système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites »<sup>219</sup>

Chez Gilles SIOFFI et Dan Van RAEMDONCK, compétence désigne «la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini des règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue...»<sup>220</sup>

Ces deux définitions convergent par le simple fait qu'elles mettent en relief les aspects liés à l'intériorisation implicite des règles et la production d'un nombre infini des phrases issues de ces règles.

Au regard de ces rappels, nous définirons provisoirement la compétence plurilingue comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle du dit répertoire.

Dans cette approche, la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés. Il s'agit là d'une compétence permettant à chaque personne de

---

<sup>219</sup> J. DUBOIS (2012) : *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, p. 100

<sup>220</sup> G. SIOFFI et D. V. RAEMDONCK (2012) : 100 fiches pour comprendre la linguistique, Paris : Bréal, p. 90

se trouver en possession d'un "**capital linguistique**" dont elle peut tirer parti en fonction de ses objectifs et de ses besoins.

### **III.4.3.1. La dimension globale et non fractionnée de la compétence plurilingue**

Une analyse minutieuse du concept de COMPÉTENCE PLURILINGUE démontre son caractère global et non fractionné. Dans les représentations classiques de programmes et d'objectifs pour les langues étrangères, la compétence de communication en LV1 ou LV2 ou LV3 (pour reprendre des désignations établies) est souvent posée comme venant s'adjoindre à une compétence de communication en langue maternelle ou en langue première. De même, une compétence à communiquer dans une langue vivante 2 s'adjoindrait à une compétence de communication en langue vivante 1.

Il est évident que dans beaucoup de représentations en vigueur aujourd'hui, cette juxtaposition est pensée sur le modèle d'organisation en ordre décroissant. Les compétences de communication sont voisines les unes des autres, plus ou moins en ordre décroissant, avec un fort rapport d'homologie entre elles. En d'autres termes, elles sont idéalement de même exigence. L'idéal d'apprentissage de la LV1 consiste à se rapprocher du profil du natif (le plus haut placé) et ainsi de suite.

En explicitant ainsi la notion de compétence plurilingue, nous ne faisons que paraphraser, en en réduisant un peu la portée, les définitions et les caractéristiques qui sont données dans le Cadre européen commun de référence où on trouvera des formulations telles que :

" On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui

inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné."<sup>221</sup>

Nous nous en sommes tenus ici plus particulièrement à la compétence plurilingue dans la mesure où les dimensions culturelles donnent lieu à une autre contribution à cette rencontre.

#### **III.4.4. La dimension dynamique de la compétence plurilingue**

Poser que la compétence plurilingue permet à la fois de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer lui confère une dimension dynamique.

Autant l'idéal de la compétence de communication, telle qu'elle apparaissait dans la didactique des langues à une certaine époque, avait quelque chose de statique, autant la compétence plurilingue, telle qu'elle se manifeste dans des parcours ou des trajectoires, donne lieu à des variations, à des mises en veilleuse, ou à des attritions de variétés linguistiques. Il ne s'agit pas d'aboutir à un objectif final idéalisé, mais de penser au contraire que la compétence plurilingue s'inscrit en permanence dans une évolution. Le parcours de vie d'un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l'usage ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire.

Il est ainsi possible d'affirmer que lorsqu'une personne évolue dans une situation de diversité linguistique, elle va développer des compétences partielles dans les langues auxquelles elle a accès. Il peut ne pas s'exprimer dans langue correcte car parler en société signifie aussi, selon Josiane BOUTET :

« ...savoir comment employer cette langue en fonction de situations sociales de communication particulières. La quantité de parole, le silence, les interruptions, les façons de parler en fonction de l'interlocuteur, sont autant de facteurs que les sociétés traitent différemment.»<sup>222</sup>

Cette personne va se constituer un "**répertoire**" de langues dans lequel elle va puiser selon ses besoins pour s'exprimer, pour articuler sa pensée, et pour

---

<sup>221</sup> Op. cit.

<sup>222</sup> J. BOUTET (1997): *Langage et société*, Paris: Seuil, p. 12

communiquer. De plus, il est important de souligner que l'ensemble du "répertoire langagier" d'une personne évolue tout au long de sa vie en fonction de son parcours personnel.

La prise en compte de cette compétence dans le processus d'apprentissage permet de mettre en place une meilleure perception des généralités et spécificités des organisations linguistiques de langues distinctes. Un des objectifs énoncé dans le CECR par le Conseil de l'Europe est « l'extension et la diversification de la compétence à communiquer langagièrement »<sup>223</sup>. Il s'agit alors de développer une composante linguistique, pragmatique, sociolinguistique sans oublier la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ces postulats sur la compétence de communication ont des retombées sur le choix des documents. Les documents doivent être, dans la mesure du possible, authentiques afin de permettre aux apprenants une exposition à la langue dans son état réel et d'être placés en situation de communication. Le choix des documents doit se faire en fonction de la définition d'objectifs précis (selon les différentes compétences de communication et aptitudes langagières). A partir des documents authentiques, des situations de communication peuvent être mises en place. Ces situations de communication doivent être des situations auxquelles pourraient être confrontées l'apprenant et doivent se rapprocher le plus possible du réel. Les documents et activités proposées aux apprenants doivent être variés afin de permettre le développement des différentes compétences et stratégies communicatives.

### **III.5. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME**

Il nous paraît utile de rappeler que le domaine de la didactique du plurilinguisme est encore récent et en pleine évolution<sup>224</sup>. Un grand nombre de concepts et de termes parfois polysémiques, dans la pratique et la recherche, compliquent l'usage homogène et univoque des instruments conceptuels.

---

<sup>223</sup> CECR, p. 10

<sup>224</sup> Cf. C. TRONCY (2014) : *op. cit*, p. 27



Cependant, la formation des enseignants ainsi que la réalisation des programmes d'enseignement appropriés et des matériels didactiques correspondant nécessitent l'existence d'une terminologie compréhensible, claire et sensiblement univoque. Dans le cadre notre thèse, nous précisons et délimitons d'une part certains termes et, d'autre part, nous fixons une série de termes cohérents les uns par rapport aux autres tout en s'inspirant du paradigme proposé par Esther Sauer et Victor Saudan<sup>225</sup>. Dans l'idée d'un processus pragmatique, il est envisageable d'aboutir, par des adaptations et développements futurs, à une terminologie univoque.

### **III.5.1. Plurilinguisme fonctionnel et didactique du plurilinguisme**

Dans nos réflexions, nous partons de l'idée que l'objectif premier de l'apprentissage des langues est un plurilinguisme fonctionnel individuel. Cet objectif de formation est non seulement valable pour l'enseignement des langues étrangères, mais concerne également l'enseignement des langues à l'école dans son ensemble. Cela implique également l'exigence d'inclure des expériences linguistiques extrascolaires.

#### **III.5.1.1. Plurilinguisme fonctionnel**

Le plurilinguisme fonctionnel dénote la capacité à utiliser des langues à des fins de communication et à participer aux interactions interculturelles, une personne étant considérée comme un acteur social disposant – à divers degrés – de compétences en plusieurs langues et d'expériences de plusieurs cultures. Voici ce qu'en dit le CECR :

«Plurilinguisme ... souligne le fait que l'expérience linguistique d'une personne s'élargit dans ses contextes culturels, ... Ces langues et ces cultures ne sont cependant pas enregistrées dans des domaines mentaux strictement séparés les uns des autres, mais forment plutôt une compétence

---

<sup>225</sup>E. SAUER et V. SAUDAN (août 2008) : *Aspects d'une didactique du plurilinguisme*, in Passepartout

communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent.»<sup>226</sup>

Un enseignement des langues visant l'encouragement du plurilinguisme a besoin d'une nouvelle didactique – une didactique du plurilinguisme. Celle-ci se construit sur l'idée d'un enseignement/apprentissage des langues combiné et coordonné.

### **III.5.1.2. La didactique du plurilinguisme**

Dans le sens d'une didactique du plurilinguisme, l'enseignement jusque-là généralement distinct de L1, L2, L3,... doit être lié. Ainsi, lors de l'apprentissage des langues, on exploite non seulement des synergies, mais on crée aussi des liens entre des compétences, formant ainsi une nouvelle compétence du plurilinguisme. Cette nouvelle façon d'envisager la didactique vise l'encouragement du plurilinguisme, dans l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage associés et combinés des langues, à la fois dans les sphères scolaire et extrascolaire. Sous l'enjeu de bonifier l'apprentissage des langues étrangères, une telle didactique nécessite de pourvoir des concepts plurilingues favorisant la motivation à apprendre plusieurs langues et faisant découvrir la richesse des langues et des cultures.

Le changement de paradigme que constitue, à bien des égards, la didactique du plurilinguisme implique aussi une conception rénovée de la formation des enseignants ; une formation qui doit prendre en compte à la fois une « *dimension sociale et personnelle* » et une « *dimension professionnelle* » (pour les contenus d'une telle formation, Beacco et Byram ont fait des prononcés judicieusement<sup>227</sup>).

Outre la compréhension de la nature même des processus d'apprentissage, tels que nous les avons envisagés, et de la capacité à les mettre en route, il convient que les enseignants disposent de connaissances à propos des langues qui ne se

---

<sup>226</sup>CECR (2001) : p. 17

<sup>227</sup>J.-Cl. BEACCO et M. BYRAM (2007) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 85

limitent pas à leur fonctionnement sémiologique, mais s'étendent aux aspects sociolinguistiques, autant sous un angle générique (connaître les rôles que les langues peuvent jouer : inclusion et exclusion, contribution à la citoyenneté / à la cohésion sociale, symboles identitaires...) que sous celui de la connaissance des caractéristiques de l'environnement. Ils doivent être conscients aussi du rôle de l'école – et donc de leurs propres rôle et responsabilité – dans la valorisation / dévalorisation des répertoires des élèves et de leurs parents ainsi que, plus généralement, des défis auxquels ils sont confrontés en matière de politique linguistique.

### **III.5.2. Cohérence didactique horizontale**

La compétence plurilingue étant l'enjeu de la didactique du plurilinguisme en évolution aujourd'hui, a tout intérêt d'être promue. Cette promotion suppose la création d'un rapport interne entre les différents domaines de l'enseignement scolaire dans lesquels ont lieu l'encouragement et l'apprentissage des langues.

Par cohérence didactique horizontale, nous voulons désigner l'utilisation systématique de domaines ou de séquences d'enseignement du même degré scolaire jusqu'à présent souvent détachés, du moins dans le système éducatif angolais qui est la cible de nos recherches.

Outre la cohérence entre les langues (didactique plurilingue), on entend par là également la cohérence entre disciplines linguistiques et non linguistiques, entre apprentissage scolaire et extrascolaire, entre programme d'études, matériel didactique et pratiques d'évaluation et entre séquences centrées sur le contenu et séquences réflexives.

Les ressources suivantes, proposées par Esther Sauer et Victor Saudan, sont par conséquent disponibles pour atteindre une cohérence didactique horizontale:

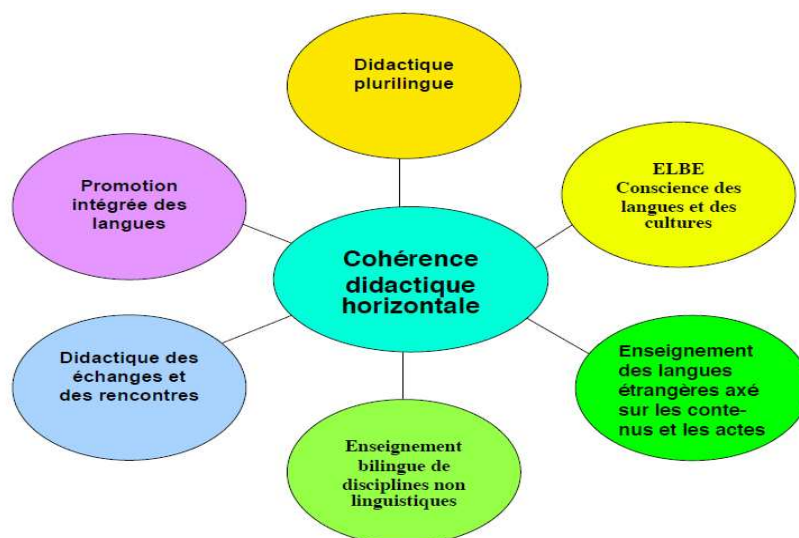


Figure 3. Ressources pour une cohérence didactique horizontale

(Esther Sauer et Victor Saudan)<sup>228</sup>

Cependant dans le débat actuel, force est de constater qu'une pluralité de termes est utilisée pour désigner ces ressources. Il en résulte différents problèmes. D'une part, un seul et même terme représente des concepts en partie différents, et d'autre part, certaines notions se recoupent fortement et sont difficiles à délimiter les unes par rapport aux autres. En outre, l'ensemble du domaine est encore en cours de développement. L'expérience pratique et les résultats scientifiques influent sur ce processus.

En tout état de cause, nous reprenons pour notre compte, la proposition de deux auteurs déjà cités (Esther Sauer et Victor Saudan), selon laquelle les sept notions sont à utiliser selon l'interprétation suivante:

- **Didactique plurilingue** pour tous les concepts qui relient entre elles les langues L1, L2, L3 ainsi que d'autres langues.

- **Enseignement bilingue de disciplines non linguistiques** pour la promotion de la conscience linguistique et l'ouverture aux langues et aux cultures.

- **Enseignement des langues étrangères axé sur les contenus et les actes** pour un enseignement faisant découvrir de nouveaux contenus stimulant

<sup>228</sup>E. Sauer et V. Saudan (août 2008): *Aspects d'une didactique du plurilinguisme*, in Passepartout. Disponible en ligne : [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

l'action linguistique avec l'aide de la langue étrangère, et dans lequel la langue étrangère est apprise au moyen de nouveaux contenus. A cet égard, le travail sur les moyens linguistiques joue également un rôle important.

- **Didactique des échanges et des rencontres** pour un apprentissage interculturel et communicatif en rencontre directe.

- **Enseignement bilingue de disciplines non linguistiques** pour un enseignement dans lequel les contenus de la discipline en question sont le plus possible transmis en langue étrangère.

- **Immersion** pour un enseignement de disciplines non linguistiques donné exclusivement en langue étrangère.

- **Promotion intégrée des langues** pour la promotion explicite de la langue d'enseignement dans chaque discipline.

La Clarification de ces notions de base d'une didactique du plurilinguisme définit les désignations susceptibles d'être appliquées dans le cadre des projets d'instauration et exploitation de ce nouveau paradigme en didactique de langues. «La carrière du plurilinguisme» porte le statut d'outil de travail interne. Elle complète, discute et commente les différents termes et leurs synonymes possibles dans l'esprit d'une anthologie ouverte.

### **III.5.3. Cohérence verticale**

Outre la relation entre les différents domaines d'enseignement d'un niveau scolaire, la continuité de l'apprentissage des langues – en d'autres termes la cohérence verticale – est elle aussi essentielle pour la promotion d'une compétence plurilingue.

Dans le contexte scolaire, la cohérence verticale est atteinte lorsque la continuité de l'apprentissage des langues est assurée au-delà des interfaces et si l'enseignement des langues étrangères crée une base pour un apprentissage tout au long de la vie.

Afin d'atteindre une cohérence verticale, des réflexions et mesures curriculaires sont de première importance. Dans ce contexte, l'instrument du scénario curriculaire représente un intérêt tout particulier.

### **III.6. NOTION D'ATTITUDES ET REPRESENTATIONS EN SOCIOLINGUISTIQUE**

La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission.

On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser<sup>229</sup>.

Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables à l'apprentissage. C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives.

Toutefois, la polysémie attachée à cette notion, du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires, rend nécessaire certaines clarifications terminologiques, dont nous nous efforcerons de tracer les principaux développements dans les paragraphes suivants.

---

<sup>229</sup> L. DABENE (1997) : *L'image des langues et leur apprentissage*, in M. Matthey (Dir.), 1997, *Les langues et leurs images*, 19-23.

Commençons par un aperçu notionnel et méthodologique des attitudes linguistiques qui sont actuellement reconnues comme un des facteurs déterminants des théories sur l'appropriation des langues. Si certaines des premières approches étaient limitées aux attitudes à l'égard de la langue elle-même, il a été vite compris que les attitudes linguistiques reflètent des attitudes à l'égard des locuteurs d'une langue et, par extension, des attitudes culturelles. Il est désormais acquis que les attitudes linguistiques et culturelles font partie intégrante de la 'culture linguistique', comme le note Schumann<sup>230</sup>, des individus et des communautés linguistiques.

On sait bien aujourd'hui que les attitudes sont individuelles mais ont des racines dans le comportement collectif, elles sont fortement sociales ; elles sont relativement stables mais peuvent aussi changer avec l'expérience. Même si les attitudes linguistiques sont des constructions psychologiques hypothétiques, elles touchent la réalité linguistique du quotidien. Les relations interculturelles sont cruciales à cet aspect.

Les recherches sur les attitudes linguistiques ont connu un essor et une multitude intéressante depuis les années 1970. Les chercheurs ont investigué des attitudes à l'égard : du langage en général, du statut d'une langue ou d'une variation linguistique et de leurs locuteurs, de l'usage linguistique, du changement linguistique, de la loyauté des locuteurs envers leur langue, de mesures et politiques linguistiques, de la motivation d'apprendre une langue.

Du point de vue méthodologique, on peut distinguer trois types d'approches de recherche portant sur les attitudes linguistiques : l'approche sociétale, l'approche directe et l'approche indirecte. En général qualitatives et planifiées à long terme, les recherches selon l'approche **sociétale** reposent sur l'observation (participante ou non) de situations de communication ou sur des études ethnographiques sur le terrain. Dans l'approche **directe**, les sujets sont invités à rendre compte eux-mêmes de leurs attitudes et à les exprimer auprès d'un enquêteur qui se présente comme tel devant eux. A ce type d'approche appartiennent des instruments oraux (sondages, entretiens) ou écrits

---

<sup>230</sup> J.H. SCHUMANN (1986): *Research on the acculturation model for second language acquisition*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, p. 380

(questionnaires, comprenant souvent des échelles d'attitudes) très populaires en sociolinguistique depuis des décennies, notamment pour des recherches de type macro-sociolinguistique. L'approche **indirecte** de recherche sur les attitudes linguistiques est plus subtile et peut potentiellement pénétrer au-delà du niveau de la prise de conscience des sujets, mais elle est également critiquable, car elle ne met pas les informateurs au courant de l'objet de la recherche. La technique la plus connue de cette approche est celle du 'locuteur masqué' (*matched guise*).

### **III.6.1. Attitudes, motivation et appropriation des langues**

Les liens entre les attitudes et la motivation pour l'appropriation d'une langue ont été vite révélés et étudiés. L'importance de la motivation dans l'apprentissage et, plus particulièrement, dans l'apprentissage des langues est un point de convergence de diverses théories : la *motivation* est en général considérée comme un des principaux paramètres déterminant le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Le modèle dit socio-éducatif de l'apprentissage d'une langue seconde, développé principalement par Gardner et Lambert<sup>231</sup>, a placé la notion de motivation au centre de ses intérêts. *Les attitudes linguistiques et culturelles à l'ère de la mondialisation et leur rôle dans l'appropriation des langues : le cas des élèves immigrés en Grèce*. Contrairement à d'autres facteurs davantage ancrés dans l'individu et dans son parcours de vie, la motivation et les attitudes devraient pouvoir être influencées par des interventions éducatives, et constituent ce que les pédagogues appellent des 'variables changeables'. Dans ce modèle, la motivation est définie comme l'orientation de l'apprenant à l'égard du but de l'apprentissage d'une langue seconde ; elle est perçue comme composée de trois éléments : l'effort (le temps investi et le parcours de l'apprenant), le désir (dans quelle mesure il veut devenir compétent dans la langue apprise) et l'affect (les réactions émotionnelles à l'égard de l'apprentissage). Une méta-analyse plus récente des recherches menées dans la foulée des travaux de Gardner et de son

---

<sup>231</sup> Voir, en particulier, Gardner & Lambert (1972)



équipe<sup>232</sup> a établi l'existence de corrélations entre, d'une part, la réussite et les compétences en langues d'apprenants et, de l'autre, les cinq variables du modèle socio-éducatif : l'*intégrativité*, définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible, l'ouverture à s'identifier avec ce groupe ; les attitudes à l'égard de la *situation d'apprentissage* ; la *motivation*, à savoir l'effort investi, le désir d'apprendre ; l'*anxiété linguistique*, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue ; l'*orientation instrumentale*, c'est-à-dire l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires, pragmatiques. La motivation est la variable la plus fortement corrélée aux résultats. Selon Masgoret et Gardner, la force de ces liens n'est sensiblement affectée ni par l'accessibilité de la langue dans l'environnement social immédiat, ni par l'âge des apprenants.

Par ailleurs, selon Dörnyei, la nature exacte des composantes qui constituent la motivation dépend largement de facteurs contextuels et l'approche située semble la plus prometteuse pour la recherche sur la motivation d'apprentissage de langues<sup>233</sup>. Czizér et Dörnyei (2005) s'appuient sur des données recueillies en Hongrie pour confirmer l'importance de l'intégrativité, qui résume ou véhicule les effets d'autres variables. Ils élargissent ce concept de façon à le rendre utilisable dans des contextes variés, même si ceux-ci n'offrent pas ou peu de contacts avec la langue cible. En référence aux théories de la motivation non spécifiques aux langues, ils passent du concept d'intégrativité au concept de 'moi idéal en langue seconde' (celui que l'individu souhaite devenir). La motivation est dès lors redéfinie comme « le désir d'atteindre son moi idéal en langues en réduisant le fossé entre le moi actuel et le moi idéal »<sup>234</sup>. Le modèle proposé par ces auteurs inclut diverses variables telles que le milieu, la vitalité de la communauté qui pratique la langue cible, l'instrumentalité de celle-ci, ainsi que

---

<sup>232</sup> MASGORET & GARDNER (2003)

<sup>233</sup> Z. DÖRNYEI (2003) : *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*, in DÖRNYEI, Z. (ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*, Oxford, UK: Blackwell, p.12

<sup>234</sup> K. CZIZER & Z. DÖRNYEI (2005) : *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*, in *The Modern Language Journal*, p. 30

la confiance en soi, l'intérêt pour la culture correspondant à la langue cible et les attitudes à l'égard de ses locuteurs.

### **III.6.2. Attitudes et représentations**

Les études portant sur les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages ont été principalement problématisées, à partir des années 1960, à travers la notion d'attitude, et ceci dans plusieurs directions. Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs.

Les deux notions, celle de **représentation** et **celle d'attitude**, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : «une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet»<sup>235</sup>. Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.

Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

---

<sup>235</sup> KOLDE (1981) cité dans LÜDI & Py (1986) : *Être bilingue*, Berne : Peter Lang p. 97

### III.6.2.1. Les stéréotypes

On considère généralement que le **stéréotype** constitue une *forme spécifique de verbalisation d'attitudes*, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence. Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est ainsi pas de décider si le stéréotype est " vrai ", mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes<sup>236</sup>.

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

### III.6.2.2. Les représentations

Au cours du XXème siècle se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des «représentations sociales».

Pour Jodelet (1989), une représentation sociale est "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social". Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

---

<sup>236</sup> Voir pour exemple CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE (1993)

Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation :

« Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes. »<sup>237</sup>. Deux processus peuvent être évoqués à ce sujet:

- celui d'*objectivation* d'abord, qui rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension ;
- celui d'*ancrage* ensuite, qui permet d'adapter pour l'incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà :

« L'ancrage permet d'**accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien**, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe »<sup>238</sup>.

Autrement dit, il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils communs d'analyse des événements.

### III.6.3. Attitudes et politiques linguistiques

La reconnaissance de l'importance des attitudes linguistiques pour les politiques linguistiques et éducatives fut plus longue à se dessiner. Baker (1992) a mis en rapport direct les attitudes et le bilinguisme et a révélé leur complexité face à des situations linguistiques bi- ou plurilingues. Le statut social (et le prestige) d'une variation linguistique et la solidarité (et la loyauté) d'une communauté linguistique sont les dimensions les plus souvent citées en rapport avec les

---

<sup>237</sup> C. BONARDI & N. ROUSSIAU (1999) : *Les représentations sociales*, Les Topos : Dunod, p. 25

<sup>238</sup> Ch. GUIMELLI (1994) : *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 14

attitudes et avec le changement linguistique (par exemple par Edwards 1995). Dans le domaine de l'éducation, le choix de langues offertes à l'école est une question politique, mais l'influence des attitudes n'est pour le moment pas très étudiée. Il est très intéressant, par exemple, de noter que, sur le plan européen, la notion d'attitudes n'est pas abordée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*<sup>239</sup>; ou bien, sur un plan national, examiner les raisons qui ont récemment dicté le choix par le Ministère de l'Education grec de l'italien comme quatrième possibilité de langues étrangères dans les écoles grecques.

Le statut des langues et leur présence dans le contexte social sont deux éléments cruciaux pour la formation d'attitudes favorables, neutres ou défavorables à l'égard de ces langues. Alors que les programmes éducatifs des divers pays ne prévoient généralement aucun travail scolaire systématique sur la catégorisation des langues selon des critères sociolinguistiques, les statuts des langues ont une influence indéniable sur les attitudes à l'égard de celles-ci. Souvent définies selon des priorités politiques, ces catégorisations (par exemple : langue officielle, minoritaire, etc.) ont un impact sur la manière dont les locuteurs et les apprenants voient les langues en question.

Une des tendances méthodologiques les plus récentes dans le domaine des rapports entre attitudes et politiques, c'est l'entreprise et l'analyse de sondages, largement dans le sillage des enquêtes d'opinion publique. Nous avons abordé ce sujet dans une autre publication, mais posons ici que l'importance et la prise en considération de sondages, comme l'Eurobaromètre ou de sondages nationaux sont en hausse.

#### **III.6.4. Les représentations linguistiques des langues**

A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de

---

<sup>239</sup> J.-Cl. BEACCO & M. BYRAM (2003)

leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir.

Sur un plan général, enseignants et apprenants apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue.

Comme le note Eddy Roulet, «on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation.»<sup>240</sup>.

Ces remarques sont corroborées par les enquêtes que nous avons pu mener auprès d'enfants ou d'adolescents : ces derniers se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter<sup>241</sup>.

Même dans le cas d'enfants mis en situation de contact répété avec des langues nouvelles, l'ancrage dans le connu, le familier, le rassurant demeure une caractéristique majeure de leurs efforts de représentation. La plupart des jeunes témoins, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes en contact avec des langues diverses, imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues : on a deux stocks de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. Ce travail de passage systématique se trouve nettement mis en danger dès lors que les locuteurs doivent manier plus de deux langues.

#### **III.6.4.1. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme**

Différentes études sur les représentations sociales autour des langues et du bi-plurilinguisme effectuées dans différents pays d'Europe, en particulier auprès d'acteurs du monde éducatif, font apparaître un certain nombre de traits

---

<sup>240</sup> E. ROULET (1999) : *La description de l'organisation du discours*, Paris : Crédif-Didier, p. 5

<sup>241</sup> CASTELLOTTI & MOORE 1999

constitutifs de ces représentations. Parmi ceux-ci, on peut noter des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes. Cavalli & Coletta (2002) distinguent plus spécifiquement, dans l'environnement scolaire, certains traits contextuels saillants à propos de l'éducation bi/plurilingue : la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la norme prescription, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, parmi d'autres<sup>242</sup>.

Tous les travaux examinés ci-dessus, plus ou moins explicitement, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues -cultures seront appréhendées.

Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du **contact** avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique.

### **Quelle conclusion sur le plurilinguisme ?**

Tout compte fait, au niveau de la recherche aujourd'hui, la position dominante évoquée plus haut pour la didactique du plurilinguisme dans certaines aires de la didactique européenne ne signifie pas non plus unanimité. Conçue par ses initiateurs comme une rupture, voire comme un changement de paradigme, la didactique du plurilinguisme peut n'apparaître pour d'autres<sup>243</sup> que comme l'effet de la reconnaissance des « *limites des injonctions de la méthode directe* »

---

<sup>242</sup> M. CAVALLI & D. COLETTA (2002) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste : Institut Régional de Recherche Educative, p. 28

<sup>243</sup> Cf. D. VERONIQUE (2005) : *Questions à une didactique de la pluralité des langues - Plurilinguismes et apprentissages*, Lyon : ENS-LSH, p. 55-56

qui depuis plus d'un siècle prônait un « *cloisonnement des contacts interlinguistiques* », dogme « *battu en brèche dans les classes* » sur le mode d'« *ajustements méthodologiques* » n'ayant rien à voir avec un quelconque grand soir théorique. Nous pensons avoir montré, au contraire, que ce qui porte la didactique du plurilinguisme, se place au niveau d'un renouvellement des représentations de ce qu'est la compétence linguistique, et donc, par enchaînement déductif, des processus d'apprentissage qu'il convient de favoriser et des démarches didactiques à déclencher. Loin d'être un rassemblement plus ou moins hétérogène de « programmes d'enseignement regroupés sous [la] bannière [de la didactique du plurilinguisme] »<sup>244</sup>, les approches qu'on a qualifiées ici de « plurielles » sont réellement soudées par cette conception commune, et le fait qu'elles ne soient « pas nées dans des contextes historiques et didactiques analogues » (ibid.) montre avec d'autant plus d'ampleur la validité des principes qui les unit.

La didactique du plurilinguisme n'est pas un « ajout », plus ou moins marginal, à la didactique des langues. Elle traverse toute la didactique des langues en intégrant les démarches entreprises pour favoriser les développements des compétences dans chacune d'entre-elles.

Une comparaison fera sans doute mieux comprendre notre propos.

Nous rappelons pour cela ce qu'écrivait Marcellesi en 1980 au sujet des relations entre sociolinguistique et linguistique : « Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable *linguistique* sans *sociolinguistique* et que de ce fait la *sociolinguistique* est la linguistique véritable »<sup>245</sup>. Marcellesi en référait à Labov lui-même, proclamant à propos de la sociolinguistique « qu'il s'agit là tout simplement de linguistique »<sup>246</sup>.

Nous serions tentés d'écrire pour notre part : Si la compétence plurilingue est chose éminemment globale, n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de

---

<sup>244</sup> ibid.

<sup>245</sup> J.-B. MARCELLESI (2003): *Sociolinguistique. Epistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs (en collaboration avec T. Bulot et P. Blanchet), p. 47

<sup>246</sup> W. LABOV (1976): *Sociolinguistique*, Paris: Minuit, p. 258



véritable *didactique des langues* sans *didactique du plurilinguisme* et que de ce fait la *didactique du plurilinguisme* est la didactique des langues véritable.

Cette didactique globale trouve donc toute sa place dans le domaine des contacts de langues, en articulation avec la (socio)linguistique et en s'interrogeant tout particulièrement sur les nécessaires contextualisations qu'elle se doit d'opérer pour répondre aux enjeux d'un monde à la fois divers et globalisé.

## CHAPITRE IV

### POLITIQUES LINGUISTIQUES ET MODALITES D'AMENAGEMENT DES LANGUES

#### Introduction

Dans le monde actuel qui se veut moderne, la diversité de traitement des contacts des langues (deux ou plusieurs) au sein du même espace sociétal, parlées par des communautés linguistiques<sup>247</sup> différentes, est étonnante<sup>248</sup>. Et s'il est un domaine où la sociolinguistique, sous l'appellation de *sociolinguistique appliquée* (nous y reviendrons plus loin)<sup>249</sup>, a acquis par le caractère thérapeutique de ses interventions une importante légitimité sociale, c'est bien celui des POLITIQUES LINGUISTIQUES.

On parle souvent de politiques linguistiques *institutionnelles*, mais il ne va sans dire que les interventions sur les questions de langue(s) ne sont pas l'apanage des États. Il faut admettre que des structures associatives locales, des organisations non gouvernementales, des collectivités territoriales comme certaines régions en Angola (au travers de politiques publiques spécifiques en faveur de langues « minoritaires » et/ou « régionales ») peuvent fort bien, précisément dans les cas de problèmes linguistiques sociétaux plus ou moins

---

<sup>247</sup> Par communauté linguistique nous voulons désigner un groupe humain qui utilise la même langue (ou dialecte, ou parler) et dont les éléments communiquent entre eux en cette langue.

Une communauté linguistique n'est pas homogène, car elle se compose de groupes humains ayant des comportements socioculturels différents, variant géographiquement, ce qui provoque des différences dans le vocabulaire, la prononciation. Une communauté linguistique ne peut donc être totalement homogène, et elle se divise elle-même en d'autres communautés linguistiques.

À l'intérieur même d'une communauté linguistique peuvent exister des variantes. Cependant les différences ou la distance peuvent ne rien modifier au sentiment d'appartenance à une communauté linguistique, comme c'est le cas pour les Québécois et les Français. Il s'agit donc de communautés d'intérêt.

<sup>248</sup> Voir par ex. Boyer et Dumont, 1987

<sup>249</sup> J. FISHMAN définit la **sociolinguistique appliquée** comme l'étude de la *Planification Linguistique*, comme le témoigne Louis-Jean CALVET (1996) : *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF, p. 4

importants, tenter de peser par une action de nature militante ou/et réglementaire sur la situation sociolinguistique concernée.

#### **IV.1. POLITIQUES LINGUISTIQUES : APPROCHES CONCEPTUELLES ET ENJEUX**

Il est nécessaire de circonscrire trois notions qui s'interpénètrent, au point qu'on les utilise couramment l'une pour l'autre, mais qu'il convient de distinguer. Elles sont désignées par les termes *politiques linguistiques*, *aménagement linguistique* et *planification linguistique*.

On observe néanmoins une tendance forte à converger vers une conceptualisation qui distingue *politique* et *planification*, voire qui les englobe dans l'*aménagement*. Pour Calvet, la *politique linguistique* est la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société »<sup>250</sup> et sa « mise en pratique » est la *planification*. On trouve la même distinction chez Boyer<sup>251</sup>. Il semble utile de développer davantage cette distinction, car «des phénomènes sociolinguistiques très actifs peuvent être la conséquence indirecte ou détournée d'autres sphères sociopolitiques (économie, éducation, etc.)»<sup>252</sup>: la *planification* et l'*action linguistiques* peuvent dépendre et provenir de politiques non linguistiques (économiques, éducatives, juridiques, etc.).

Au regard de ces réflexions de ces deux auteurs, voici une ébauche des distinctions que nous essayons de cerner entre ces trois concepts :

##### **IV.1.1. Politique linguistique**

Nous essayerons de montrer que la distinction entre « l'aménagement linguistique » et « la politique linguistique » n'est pas de pure forme, et qu'elle comporte de réels enjeux scientifiques. Il faut cependant reconnaître d'emblée

---

<sup>250</sup> L.J.-CALVET (1996) : *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF, p. 3

<sup>251</sup> Henry BOYER (1996) : *Éléments de sociolinguistique*, Paris : Dunod, p. 23

<sup>252</sup> Blanchet, 2000 : 129

que le lexique induit la confusion, puisque ces termes englobants trouvent tous deux pour concrétisation spécifique « une politique » ou «des politiques».

La notion de *politique linguistique* est, cependant la plus large, elle est celle qui a la plus grande extension. Elle renvoie à toute décision prise pour orienter et régler l'usage d'une ou de plusieurs langues dans les communications d'une organisation ou dans la diffusion d'un bien ou d'un service, quelles que soient la nature ou la taille de l'organisation et quelle que soit la forme que prend cette décision. Nous rejoignons ainsi la définition proposée par Jean-Dubois et ses compagnons dans leur *dictionnaire de linguistique et sciences du langage*. Pour ces auteurs, la politique linguistique est l'«Ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou plusieurs langues.»<sup>253</sup> Elle peut, du plus spontané au plus formalisé, se concrétiser en une simple pratique, en une liste de termes normalisés, en formulaires de gestion standardisés, en directives au personnel ou aux membres, en règlements internes, en règlements adoptés par un ministère ou un organisme paragouvernemental ou en lois dûment votées par un parlement.

Voici quelques exemples de politique linguistique : les fabricants de jeux électroniques (Nintendo et Sega surtout) ont décidé de lancer ces produits en anglais seulement, indépendamment de la langue ou de l'âge de la clientèle cible. De son côté, la compagnie Nestlé a comme politique d'utiliser la langue du pays où elle a des établissements et d'autoriser l'usage de ces langues dans les communications avec le siège social de Vevey (Suisse) ; les majors du cinéma américain diffusent rapidement les versions originales de leurs films et se font tirer l'oreille pour produire ou pour autoriser le doublage en d'autres langues.

De toute évidence, *politique linguistique* renvoie à toute action/politique conduite par un État ou une organisation internationale à propos d'une ou plusieurs langues parlées dans les territoires relevant de sa souveraineté, pour en modifier le corpus ou le statut, généralement pour en conforter l'usage, parfois pour en limiter l'expansion, ou même œuvrer à son éradication. L'emploi de la signalisation routière bilingue est sans doute le principal instrument symbolique de perception et d'institutionnalisation de la réalité bilingue d'un

---

<sup>253</sup> Jean Dubois et ali : op. cit., p.369

territoire. Une politique linguistique peut consister à faire évoluer le corpus d'une langue en adoptant un système d'écriture, en fixant le vocabulaire par l'établissement de lexiques ou de dictionnaires, en arrêtant des règles grammaticales et orthographiques, en favorisant la création terminologique pour limiter les emprunts aux langues étrangères, etc.

Elle peut encore consister à modifier le statut d'une langue, par exemple en la déclarant langue officielle ou en en faisant la langue unique de l'administration et de la justice, ou bien au contraire, en lui enlevant ces rôles.

Enfin elle peut même aller jusqu'à recréer une langue dont l'usage s'était perdu, c'est le cas de l'hébreu en Israël.

La notion de politique linguistique englobe donc, dans son sens le plus large, celles d'aménagement et de législation linguistiques. En fait, dans l'usage courant et dans un sens plus restreint et plus technique, on utilise fréquemment l'expression *politique linguistique* comme synonyme de *planification linguistique*. Par exemple dans des expressions comme la politique linguistique du Québec ou du Canada, la politique linguistique de la France, des États-Unis ou de l'ONU à New York, avec l'inconvénient qu'on ne sait plus trop. On a parfois à comprendre si l'expression se réfère à un état de fait, à des règlements de gestion interne de la communication, à une disposition de la constitution, à une loi qui définit spécifiquement le statut et les règles d'emploi des langues sur un territoire politique particulier, ou à des dispositions d'autres lois qui déterminent l'usage des langues même si elles portent sur un tout autre sujet, par exemple la commercialisation des produits pharmaceutiques.

Rappelons au passage, que tous les états ont une politique linguistique, déclarée ou non (on parlera alors de **Politique implicite**). Ceux qui ne déclarent pas de politique linguistique officielle, comme c'est le cas aux États-Unis, favorisent en fait la langue majoritaire, celle de l'État et de son administration, aux dépens d'autres langues.

Les politiques linguistiques prennent une importance particulière dans les États multilingues, qui sont parfois amenés à légiférer parfois dans le moindre détail. C'est notamment le cas en Belgique pour le néerlandais et le français. C'est

aussi un sujet sensible dans nombre de pays, dont la France, face à l'hégémonie grandissante de l'anglais.

#### **IV.1.2.Aménagement linguistique**

La conscience de la diversité linguistique et de l'influence de plus en plus marquée des pratiques langagières sur les sociétés a incité, très tôt, les collectivités à recourir à **des outils** d'organisation ou d'accommodement sociolinguistiques, non seulement pour s'approprier ou maîtriser l'usage de leurs propres langues ou variétés de langues, mais aussi pour tenter d'ajuster les relations interlinguistiques entre les groupes et les individus qui utilisaient des langues différentes à l'intérieur d'un espace social donné. La coexistence de groupes linguistiques sur un même territoire géographique est une réalité sociale qui s'est maintenant répandue et qui pose des problèmes sociolinguistiques de plus en plus épineux. Aujourd'hui, l'accroissement du plurilinguisme et de la concurrence linguistique au sein du territoire mondial délimite de nouveaux espaces linguistiques transnationaux, où l'on observe des tentatives officielles pour aménager les rapports entre les langues (ex. : politique linguistique de l'Europe, mesures linguistiques au sein de la francophonie). Les situations et les dynamiques sociolinguistiques sont de plus en plus diversifiées à l'intérieur de nos sociétés modernes et elles obligent l'État à intervenir (souvent par des politiques ou des lois linguistiques) pour tenter d'aménager les rapports entre les groupes linguistiques en présence au sein d'un territoire géopolitique donné.

La définition de l'aménagement linguistique n'a pas fait l'objet d'un consensus chez les théoriciens. En fait, **les multiples** emplois terminologiques attestent une importante **différence de** perspective selon les collectivités. On remarque également que l'expression aménagement linguistique véhicule l'ambiguïté du terme linguistique qui peut se référer tant à la langue-système qu'à l'usage de la langue qui est **une pratique** effective. Ainsi, il serait facile de classer les pratiques d'aménagement linguistique en séparant celles qui touchent le système linguistique de celles qui portent sur son usage. C'est ce que la plupart

des théoriciens et des praticiens ont fait. **Mais une définition** cohérente se doit d'articuler ces deux **composantes** en fonction d'un objectif fondamental et plus général qui est la régulation de l'usage des langues, c'est-à-dire des pratiques langagières à l'intérieur d'un espace social donné. Il importe également de prendre conscience que les pratiques d'aménagement linguistique ne relèvent pas uniquement de l'intervention sociolinguistique consciente et volontaire de certains acteurs sociaux, mais également des **phénomènes d'autorégulation** sociolinguistiques qui résultent des pratiques sociales (institutionnelles et individuelles) sans qu'il y ait une intervention externe sur l'usage des langues. C'est dans cette perspective que nous avons retenu une définition très générale de l'aménagement linguistique qui peut couvrir l'ensemble de ces composantes : organisation des situations sociolinguistiques qui résulte de l'autorégulation et de la régulation externe de l'usage des langues au sein d'un espace social donné.

Il s'agit d'abord d'un domaine qui étudie la réglementation des langues par des États (les pays, les provinces ou les états) ou des organismes officiels.

Sous ce terme, on regroupe généralement l'ensemble des mesures qu'arrête un État pour régler l'usage des langues sur son territoire. En ce sens, tout projet d'aménagement linguistique est d'abord et avant tout un projet d'ordre politique, c'est-à-dire qu'il est relatif à l'organisation globale de la vie sociale et donc à la manière dont la société définit son avenir au moyen des institutions politiques dont elle dispose. Normand LABRIE en donne, d'ailleurs, la définition suivante :

« L'aménagement linguistique fait référence à des efforts délibérés visant à influencer, ou ayant pour effet d'influencer, le comportement des autres, en ce qui concerne l'acquisition, la structure et la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques »<sup>254</sup>.

La manière dont on conçoit et réalise l'aménagement linguistique dépend directement de la conception que l'on se fait de la langue. Elle met essentiellement en cause deux fonctions de la langue, la fonction de communication (la plus évidente et la plus facilement admise, parce que sans danger) et la fonction d'intégration sociale (la plus politiquement délicate, la plus dangereuse à manipuler). Du strict point de vue de la communication,

---

<sup>254</sup>Normand LABRIE (1993) : *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris : Champion, p. 30

l'aménagement linguistique se concrétise en dispositions qui touchent à l'organisation de l'usage des langues et en choix des moyens techniques nécessaires à leur mise en place. Du point de vue de l'intégration sociale, l'aménagement linguistique se fonde sur un projet de société, sur une conception des rapports entre identité culturelle de la société globale et respect de l'identité culturelle des groupes ethnolinguistiques minoritaires. L'essentiel de l'aménagement linguistique est alors l'affirmation d'une langue commune et l'identification des domaines d'usage des autres langues, les dispositions techniques n'étant alors que les moyens d'atteindre ces deux objectifs fondamentaux.

Dès lors, ce point de vue s'oppose à celui de Robillard qui conçoit l'*aménagement linguistique* comme un hyperonyme contenant *politique linguistique* et *planification linguistique* selon le schéma suivant (Robillard, 1997 : 39).

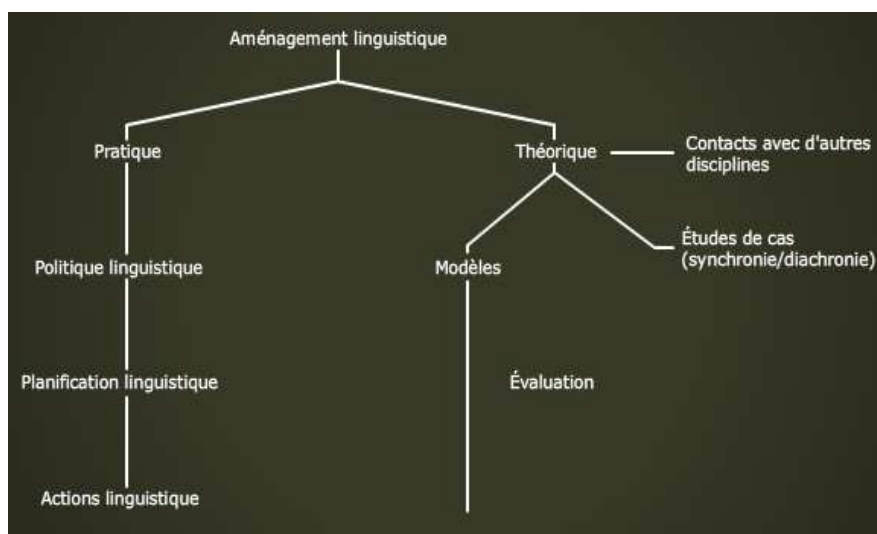


Figure 4. Schéma d'aménagement linguistique (Robillard)<sup>255</sup>

Si l'on s'en tient à Robillard, l'*aménagement linguistique* est une forme consciente, scientificisée et professionnalisée des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus<sup>256</sup>. C'est

<sup>255</sup> D. ROBILLARD (1997) : *Aménagement linguistique*, in Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B), Mardaga, p. 39

<sup>256</sup> Ibid.



ce que Calvet appelle *l'action in vitro*<sup>257</sup>, qu'il distingue, pour sa part, de *l'action in vivo*, c'est-à-dire d'une autre forme d'action linguistique, celles des pratiques sociales spontanées. L'ensemble des interventions, y compris donc celles *in vivo* plus spontanées et inconscientes et attestées depuis toujours<sup>258</sup>, est désigné par Robillard sous le terme *action linguistique*<sup>259</sup>. C'est cet ensemble que vise la notion de *glottopolitique*.

En effet, d'une part, l'action et l'aménagement linguistiques (aux sens englobants de Robillard ci-dessus), autrement dit l'intervention glottopolitique, portent toujours sur cette caractéristique majeure et fondamentale des pratiques linguistiques qu'est leur hétérogénéité. Il s'agit donc d'organiser, de réguler, de normativiser (au sens de prescrire et de faire appliquer des normes) soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme plusieurs langues distinctes, soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme des variations et des variétés d'une seule et même langue. Ces variations restent souvent liées à des contacts de langues « distinctes » (cf. par exemple les variations géolinguistiques du français), ces deux types d'hétérogénéité étant fondus dans les continuums des « interlangues », « mésolectes » et autres « métissages » linguistiques. En ce sens, toute régulation sociolinguistique porte sur des « contacts de langues ». D'autre part, il s'agit d'une intervention « externe » (consciente et distanciée par rapports aux pratiques, en méta-position) en fonction de l'« environnement » (contexte sociolinguistique au sens le plus large incluant les facteurs politiques, économiques, culturels, sociétaux...). Les pratiques linguistiques s'organisent et se réorganisent en permanence hors de la volonté et de la conscience des locuteurs, parce qu'elles fonctionnent en tant que *système ouvert* (cela correspond à *l'action in vivo* dans la terminologie de Calvet). Les locuteurs ne décident pas toujours en conscience des « structures » de la langue, des « usages » qu'ils vont en faire, et de leurs représentations sociolinguistiques. Les

---

<sup>257</sup> (1) L.J. Calvet (1997) : « *In vivo vs. In vitro* », in Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B), Mardaga, p. 179

(2) L.-J. CALVET (1993) : *Sociolinguistique*, Paris : PUF, p.112-113

<sup>258</sup> (1) L.-J. CALVET, 1996 : *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 3

(2) ROBILLARD (1997) : Op. Cit., p. 36

<sup>259</sup> Idem, p. 20

pratiques et représentations linguistiques apparaissent et changent de façon complexe, sans nécessairement l'intervention raisonnée des humains, par la seule pratique empirique<sup>260</sup>.

C'est cet aspect que l'approche *glottopolitique* propose d'intégrer dans l'analyse de la régulation de l'hétérogénéité linguistique.

De plus, dans ce monde d'aujourd'hui caractérisé par l'intensification des communications et la globalisation des marchés, chaque État doit tenir compte des contraintes qui en découlent lors de la définition de son plan d'aménagement linguistique.

Cette démarche est très soucieuse de paix sociale et d'efficacité administrative et économique.

Enfin, l'aménagement linguistique d'un État ne prend pas nécessairement la forme d'un texte de loi spécifique. Il peut tout aussi bien se formuler en dispositions éparses dans un grand nombre de secteurs de l'administration publique. Et même si une loi définit une politique linguistique, elle ne touche jamais la totalité des dispositions d'ordre linguistique qui ont été prises dans l'ensemble de l'appareil administratif. L'aménagement linguistique pose partout et toujours un problème de cohérence de l'ensemble des mesures qui touchent à l'usage de la langue majoritaire et des langues minoritaires.

Chose certaine, le débat sur le concept d'aménagement des langues reste encore ouvert d'autant plus qu'il s'agit d'un terrain de réflexion relativement récent. Heinz Kloss (l'un des premiers à en poser les fondements en 1969)<sup>261</sup>, a dû proposer une distinction restée à ce jour opératoire entre *language corpus planning* et *language status planning*. La "planification" du corpus concerne toute intervention sur la forme de la langue (système d'écriture, graphie, lexicque, etc.). La "planification" du statut relève, elle, d'un autre niveau, qui est celui du statut donné à une langue, qu'il soit constitutionnel, législatif, réglementaire ou autre. Kloss ajoute à cet endroit que le *corpus planning* est affaire de spécialistes de la langue, et le statut, des "politiciens et bureaucrates". Quoi qu'il en soit,

---

<sup>260</sup> Ph. BLANCHET (2000) : *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes. 2e édition revue et complétée, p.125

<sup>261</sup> Heinz KLOSS (1969) : *Research possibilities on group bilingualism: a report*, Québec: CIRB.

plan interne et plan externe sont étroitement liés l'un à l'autre, et plusieurs théoriciens développeront ce que Einar Haugen, l'un des plus prestigieux d'entre eux, se référant à Kloss, nommera une *happy distinction*. Il convient cependant d'ajouter que la traduction de *language planning*, expression qui se retrouve couramment dans la littérature américaine, pose en elle-même un problème. Il a souvent été question de "planification linguistique". Cette désignation n'est pas aberrante (même si elle peut avoir une résonance inquiétante), si l'on veut bien lui accorder le sens que les théoriciens anglo-saxons ne lui donnent que rarement, d'un plan concerté et fondé, comme pour l'économie, sur des données chiffrées telles que celles dont disposent aujourd'hui les Québécois sous la forme d'indicateurs linguistiques. La désignation qui a cependant prévalu en français est celle d'"aménagement linguistique".

#### **IV.1.3. Législation linguistique**

Le terme législation à l'ensemble des normes juridiques dans un pays ou dans un domaine déterminé ou à l'ensemble des lois qui règlent une matière. Quant à la législation linguistique, elle a lieu quand un État choisit d'intervenir en adoptant une loi et des prescriptions pour agencer les rapports entre les langues en présence et leurs domaines d'usage respectifs. Ainsi Louis-Jean CALVET précise :

«...les Etats interviennent fréquemment dans le domaine linguistique, comme pour répondre à cette question de façon pratique, en évitant le débat théorique, mais ils interviennent en fait sur les comportements linguistiques, sur l'usage des langues.»<sup>262</sup>

D'une façon générique, la loi définit le statut des langues (y compris par l'abstention ou absence de politique linguistique explicite), précise leur emploi dans les domaines où il y a ambiguïté ou conflit, puis énonce les mesures qui sont prises pour bonifier la prédominance de la langue commune et, au besoin, pour garantir l'usage des langues minoritaires là où il est autorisé, dans le but

---

<sup>262</sup> L.-J. CALVET (1996) : *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF, p. 55

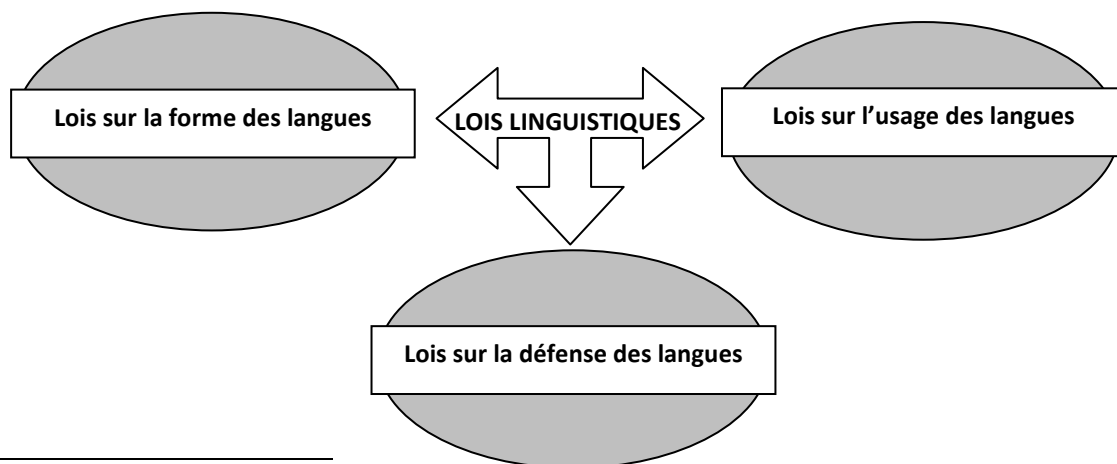
ultime de d'aménager la conduite des citoyens, personnes physiques ou personnes morales.

Mais la loi peut aussi se cerner à un seul domaine, par exemple la protection des consommateurs. Certes, aucune loi n'est, à ce jour, globale au point d'énumérer la totalité des mesures de nature linguistique ou propres à influencer le destin de l'une ou l'autre langue. Il se pose donc, ici aussi, un problème de cohérence entre la législation linguistique proprement dite et les autres dispositions qui touchent à la langue, notamment en matière d'éducation, d'immigration, de communication, de culture et même de politique familiale. La législation linguistique est, le plus souvent, la pièce maîtresse de l'aménagement linguistique d'un pays, mais elle est, en pratique, complétée par d'autres mesures dans des domaines qui n'y sont pas traités.

Plusieurs conceptions des lois linguistiques existent selon les chercheurs et les décideurs. Calvet propose de distinguer trois approches de lois linguistiques :

- Les lois qui portent sur **la forme de la langue**, fixant par exemple la graphie, ou intervenant sur le vocabulaire, par le biais de listes de mots.
- Les lois qui portent sur **l'usage que les hommes font des langues**, indiquant quelle langue il faut parler dans telle ou telle situation (...)
- Les lois qui portent sur **la défense des langues**, qu'il s'agisse de vouloir leur assurer une promotion plus grande, par exemple internationale, ou de les protéger comme on protège un bien écologique<sup>263</sup>

Cette catégorisation des lois linguistiques à trois entrées telle que proposée par CALVET, peut être schématisée à travers la figure suivante :



<sup>263</sup> Ibid.

Figure 5. Trois conceptions des lois linguistiques

Une évolution récente notable du concept est son implication dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (didactique des langues, didactique du plurilinguisme) : la notion de *politique linguistique éducative* a été développée au cours des années 1990 et répandue au cours des années 2000. Elle couvre non seulement les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs notamment étatiques et officiels, mais également l'ensemble de la problématique d'une éducation « civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique.

Les *aménagements* et/ou *politiques linguistiques* portent donc sur des élaborations de la pluralité linguistique (diglossie, bilinguisme, plurilinguisme...), notamment sous la forme de construction de normes (le plus souvent prescriptives) et de standardisations, autant de concepts auxquels elles sont liées.

## IV.2. TYPOLOGIE DE POLITIQUE LINGUISTIQUE

On peut distinguer deux grandes formules de traitement politique du plurilinguisme, bien qu'il existe des situations mixtes :

(1) Les politiques linguistiques basées sur le **principe de territorialité**, selon lequel l'État est divisé en différentes régions ayant chacune une langue officielle déterminée (c'est le cas par exemple de la Suisse, du Canada et de la Belgique). L'utilisation de la langue est donc liée au sol ;

(2) Les politiques linguistiques basées sur le **principe d'individualité**, selon lequel l'État reconnaît sur l'ensemble de son territoire plusieurs langues officielles, qui sont toutes utilisées par l'administration, chaque citoyen étant en principe libre de faire usage et d'être pris en charge par les institutions dans la langue de son choix. L'utilisation de la langue est rattachée à la personne dans ce cas (d'où principe d'individualité).

(3) Enfin, le **principe de personnalité collective** permet aux individus de parler leur langue dans le domaine public. À nouveau, l'utilisation de la langue est rattachée à la personne et non au sol.

De nombreux pays, comme nous l'avons signalé plus-haut, mènent une politique linguistique, qu'elle soit officielle ou implicite. Ceux qui se lancent dans la concrétisation d'une politique linguistique voient plusieurs options s'offrir à eux :

Ils peuvent décider d'aménager le **statut** de la langue. Définir le statut d'une langue implique également de déterminer dans quels domaines elle sera utilisée (Ex : dans l'enseignement, les relations commerciales, dans le monde professionnel, etc.). Ce type d'intervention vise à promouvoir une langue, lui permettre de survivre, voire de renaître. Il permet aussi de faire respecter les droits des minorités linguistiques.

Il est également possible d'aménager le **code**. Il faut définir si l'on s'intéresse davantage à la langue générale ou à la langue de spécialité, puis choisir si l'on va s'occuper de l'écrit (création d'un alphabet, réforme orthographique, enrichissement du vocabulaire,...) ou de l'oral.

L'aménagement du code a pour objectif de réformer ou standardiser la langue en simplifiant la stylistique, en normalisant et en modernisant la terminologie.

### **IV.3. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET EMERGENCE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE APPLIQUEE**

La notion de *politique linguistique*, appliquée en général à l'action d'un État<sup>264</sup>, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique ou parfois même ouvertement conflictuelle (comme c'est le cas de la Belgique aujourd'hui).

---

<sup>264</sup>Le n° 52 (septembre 1997) de *Mots. Les langages du politique* était intitulé, sur la première de couverture : *Politiques linguistiques et, dans le sommaire, L'État linguiste.*

L'expression *politique linguistique* employée ici comme entrée dans ce sous-champ de la sociolinguistique qu'est la sociolinguistique appliquée (à la gestion des langues) semble avoir été utilisée tardivement (dans les années soixante-dix du 20<sup>e</sup> siècle) à la fois aux États-Unis et en Europe<sup>265</sup>, bien après celle de *planification linguistique*, traduction de *language planning* dont la paternité revient, selon Louis-Jean Calvet<sup>266</sup>, à Einar Haugen (1959). L'expression qui se verra par la suite concurrencée par *normalisation linguistique* (pour le domaine catalan-espagnol) et *aménagement linguistique* (pour le domaine québécois-francophone). Enfin Jean-Baptiste Marcellesi et Louis Guespin proposent le terme *glottopolitique* avec, semble-t-il, le souhait d'élargir la qualification afin d'« englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique »<sup>267</sup>

Dernièrement, Louis-Jean Calvet a introduit un degré supplémentaire dans le paradigme : celui de la « politologie linguistique ». Considérant les politiques linguistiques comme des « pratiques », Calvet souhaite œuvrer pour « une science [politique] de ces pratiques, la politologie linguistique »<sup>268</sup>.

Néanmoins l'ensemble des analyses contenues dans l'ouvrage qui affiche ce projet continuent de se focaliser essentiellement sur la mondialisation et les politiques linguistiques.

Force est de constater, ne serait-ce qu'en classant des références bibliographiques, à quel point il est difficile de marquer une limite entre les domaines communément appelés sociolinguistique et politique linguistique.

La dimension politique est présente au cœur même de la sociolinguistique, et la politique linguistique traite essentiellement des réalités qu'essaye de décrire et de comprendre la sociolinguistique. Dans une large mesure, on peut dire que la politique linguistique est une "sociolinguistique appliquée". D'ailleurs, comme toute "application", elle court le risque de devenir une simple technologie (voire une technocratie ?) si elle ne réfléchit pas suffisamment à son inscription historique et à ses valeurs.

---

<sup>265</sup> L.-J. CALVET (1996) : op. cit., p. 6

<sup>266</sup> Idem, p. 4

<sup>267</sup> L. GUESPIN & J.-B. MARCELLESI (1986) : *Pour la glottopolitique*, In *Langages*, n° 83, p. 5

<sup>268</sup> L.-J. CALVET (2002) : *Le marché aux langues*, Paris : Plon, p. 10

En effet, nous ne pensons pas qu'il soit possible d'appréhender le phénomène « langue » de façon purement synchronique ni de façon a-sociale ou a-historique.

Dans la pratique, la sociolinguistique peut intervenir au niveau de la standardisation d'une langue, soit pour établir des variétés normalisées, soit pour faciliter leur enseignement. Relèvent également de cette sociolinguistique appliquée les problèmes de planification linguistique, d'établissement de systèmes graphiques ou de grammaires, de production de textes de toute sorte.

#### **IV.3.1. Trois paradigmes de planification linguistique**

Il nous semble utile de rappeler que la planification linguistique, est, selon CALVET, la «la mise en pratique concrète d'une politique linguistique»<sup>269</sup> Et dans cette sphère de planification linguistique qui relève d'une volonté consciente de changer une langue ou ses fonctions dans la société, trois (3) paradigmes peuvent être esquissés :

##### **IV.3.1.1. Planification du corpus**

Elle consiste à changer la structure de la langue. Dans les langues ethniques une institution linguistique, par exemple, peut introduire de nouveaux mots et expressions (ou officialiser des mots entrés dans la langue récemment). Calvet soutient que :

«Les politiques linguistiques, lorsqu'elles se proposent d'intervenir sur la forme de la langue, peuvent avoir différents objectifs : fixation d'une écriture, enrichissement du lexique, lutte contre les influences étrangères («épuration»), standardisation, etc.»<sup>270</sup>

Créer des grammaires, des dictionnaires et une orthographe (et introduire des réformes de l'orthographe) font partie de la normalisation linguistique : établir une norme linguistique ou changer une norme existante. Le purisme linguistique fait aussi partie de la planification du corpus.

Il n'y a pas un abîme entre les langues ethniques et les langues construites à partir de langues ethniques concernant la planification du corpus, seulement

---

<sup>269</sup> L.-J. CALVET (1993) : Op. Cit., p. 110

<sup>270</sup> L.-J. CALVET (1996): Op. Cit., p. 64



une différence d'échelle. Les langues ethniques écrites ont été normées par une planification du corpus. Les langues ethniques changent non seulement par une évolution spontanée mais aussi par une planification linguistique. Quand une langue construite est créée, la planification du corpus a lieu pour aller de zéro à un système linguistique. Mais à partir du moment où une langue construite a acquis une structure stable et a été utilisée pendant un certain temps, des changements interviennent presque comme dans une langue ethnique, c'est à dire spontanément et de façon planifiée. L'espéranto est une telle langue.

#### **IV.3.1.2. Planification du statut**

C'est l'ensemble de manières politiques de changer le statut d'une langue dans une certaine société. Faire d'une certaine langue ou d'un dialecte une langue officielle ou nationale, c'est de la planification du statut, de même que de donner un statut officiel minoritaire à une certaine langue. Ceci correspond à ce que Louis-Jean CALVET explique :

« dans les situations de plurilinguisme, les Etats sont parfois amenés à promouvoir telle ou telle langue jusque-là dominée, ou au contraire à retirer à telle autre un statut dont elle jouissait, ou encore à faire respecter un équilibre entre toutes les langues, en bref à gérer le statut et les fonctions sociales des langues en présence»<sup>271</sup>

Les systèmes d'écriture sont souvent le résultat de la planification du statut, car un système d'écriture est souvent fondé sur un dialecte choisi officiellement.

#### **IV.3.1.3. Planification de l'enseignement**

Il appartient à ce paradigme d'influencer l'enseignement et l'apprentissage, et le nombre des apprenants des langues. Décider quelles langues enseigner dans un certain système scolaire, c'est de la planification de l'apprentissage, de même que consacrer des ressources à la formation d'enseignants pour certaines langues. Ces décisions sont souvent faites au niveau des autorités nationales, régionales ou locales. Les institutions linguistiques nationales, comme le British

---

<sup>271</sup> Idem, p. 88

Council et le Goethe-Institut, sont aussi actives dans la planification de l'enseignement, en cherchant à augmenter le nombre d'apprenants étrangers de leur langue. Les organisations privées, comme l'Association Universelle d'Espéranto, sont aussi engagées dans la planification de l'enseignement.

Donc la planification linguistique peut être l'œuvre d'autorités, ethniques, religieuses, ou de groupes professionnels, d'organisations privées, et d'individus.

Il est important de remarquer que la démocratie linguistique dépend de deux éléments : a) la planification linguistique, en particulier du statut et de l'enseignement, et b) que la planification linguistique soit utilisée pour promouvoir la démocratie linguistique.

#### **IV.4. ASPECTS TECHNIQUES ET JURIDIQUES LIÉS AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES**

Les États modernes dans le monde développé se sont bâtis sur une fondation de mythologies unificatrices, dont une mythologie de la langue. La formulation de politiques linguistiques dépend de certaines conceptions contemporaines de « langues » et de « communautés linguistiques ». Ces conceptions dépendent, à leur tour, de l'histoire particulière de la société où elles sont nées (mais sont parfois en rupture avec elle), et de la mythologisation de cette histoire dans la communauté linguistique. À cette mythologie s'ajoutent les métaphores quotidiennes utilisées dans la description linguistique. Exposer ces influences trop souvent ignorées permet de mieux comprendre la théorie et la pratique des droits linguistiques.

Certains conflits en droits humains se révèlent être, en effet, le résultat de l'interaction entre mythologie nationale, théorie linguistique et politique linguistique.

Il sera question ici de recenser quelques notions correspondant pour l'essentiel à deux niveaux d'intervention (et donc d'analyse) en matière de gestion des langues. Car pour qu'une *politique* linguistique (comme toute politique

publique : éducative, sanitaire, environnementale...) ne s'arrête pas au stade des déclarations et passe à l'action, il faut qu'elle mette en place un *dispositif* et des *dispositions* : on passe à un autre niveau, celui de l'intervention concrète, et c'est alors qu'on peut parler de *planification*, ou d'aménagement ou de normalisation linguistiques.

À cet égard, une politique linguistique peut :

– concerner telle langue dans ses *formes* : il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers) ;

– *concerner les fonctionnements socioculturels* de telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire(s) d'une autre/d'autres langue(s) également en usage dans la même communauté, avec des cas de figures variables (complémentarité, concurrence, domination, etc.).

- Une politique linguistique peut aussi présenter une double visée : *linguistique* et *socioculturelle*, et les deux types d'intervention évoqués sont alors parfaitement solidaires. C'est ce qu'on entend par *normalisation* en Espagne dans la période actuelle où, en Catalogne par exemple, la *normalisation sociolinguistique* officielle du catalan implique la prise en compte de la *normativisation* linguistique (grammaticale, lexicale, orthographique...), déjà largement réalisée dans le premier tiers du 20<sup>e</sup> siècle ainsi que l'enrichissement terminologique permanent<sup>272</sup> et par ailleurs la promotion de *normes d'usage* du catalan dans tous les domaines de la vie sociale.

Du reste, le couple notionnel *normalisation/normativisation* correspond assez bien à la dichotomie proposée par Heinz Kloss<sup>273</sup> et adaptée par Einar Haugen (1983)<sup>274</sup> dans le cadre d'une modélisation plus complexe, en vigueur dans la

---

<sup>272</sup> H. BOYER (1996) : *Éléments de sociolinguistique*, Paris : Dunod, p. 103-104

<sup>273</sup> H. KLOSS (1969) : Op. Cit.

<sup>274</sup> Cf. L.-J. CALVET (1996) : Op. Cit.

littérature anglo-saxonne du domaine : *status planning* (planification du statut) / *corpus planning* (planification du corpus) ; le *status planning* « vise le statut social de la langue » ; quant au *corpus planning*, il s'agit de « l'aménagement de la langue elle-même » (notions largement traitées plus-haut).

Si l'on veut mettre en synergie l'essentiel des modélisations et notions disponibles et dont il a été fait état dans ce qui précède, on obtient la figuration suivante :

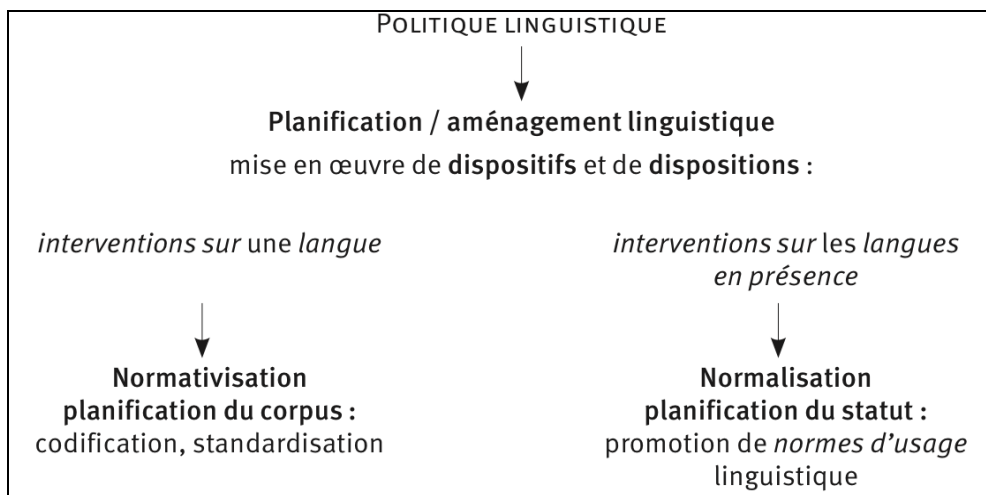


Figure 6. Schématisation de la politique linguistique<sup>275</sup>

Pour ce qui concerne l'appareil juridico-administratif au service des politiques linguistiques étatiques (dont le coût en termes financiers peut être très important), il y a donc diversité, qu'il soit mis en place au niveau central ou au niveau des collectivités territoriales (comme la Communauté autonome en Espagne, le *district* en Finlande, le canton ou la commune en Suisse...) ou à plusieurs niveaux à la fois.

Cependant, des régions où une ou deux langues territorialisées autres que le français (l'occitan, le breton, le catalan, le basque...) sont en usage, peuvent faire l'objet de politiques linguistiques de protection, appuyées sur des enquêtes sociolinguistiques<sup>276</sup>, mettant en œuvre des campagnes de sensibilisation et de promotion, d'enseignement, de production de matériels divers, en particulier

<sup>275</sup> Téléchargé du <http://mots.revues.org/docannexe/image/19891/img-1.png> (consulté 27.09.2014)

<sup>276</sup> Cf. BOYER, Henry (1996) : *Éléments de sociolinguistique*, Paris : Dunod

pédagogiques, etc. On observe souvent une instrumentalisation de l'identité linguistique (et donc culturelle) régionale. Cependant, ces politiques publiques contribuent à légitimer la survie de ces langues (en général stigmatisées en même temps que célébrées), à accroître leur visibilité dans l'espace public (au travers de signalisations bilingues ou de manifestations festives, par exemple)<sup>277</sup>.

Le dispositif au niveau étatique peut se limiter à une Académie de la langue et, en guise de dispositions, on peut ne trouver qu'un article dans la Constitution. Mais on peut aussi observer la création d'autres instances de gestion, comme un ministère, un office, une direction, des commissions, des conseils et la prolifération de textes réglementaires : décrets, arrêtés, circulaires et parfois le vote de lois linguistiques.

Par ailleurs, la réalisation d'une politique linguistique se doit d'être attentive au respect de deux principes fondamentaux du droit en matière de plurilinguisme :

- le *principe de personnalité*, selon lequel « le choix de la langue [relève] des droits personnels de l'individu »<sup>278</sup> ;
- le *principe de territorialité*, qui suppose une territorialisation de la gestion du plurilinguisme, laquelle peut revêtir des dimensions très variables, comme on l'a dit (région, canton, commune...). C'est ce principe qui inspire majoritairement les aménagements/planifications linguistiques.

#### **IV.5. IDEOLOGIE(S) ET CHOIX DE POLITIQUE LINGUISTIQUE**

Généralement, on évalue à plus de 6 000 le nombre des langues en usage dans le monde : il est donc clair que le monolinguisme y est l'exception et que le

---

<sup>277</sup> Étienne Hammel, qui fut chargé de mission pour les langues régionales (catalan, occitan) en Languedoc-Roussillon, distingue trois modèles d'interventions : « Le plus ancien fait principalement appel au mouvement associatif pour orienter et dynamiser l'action. Il prend fréquemment la forme d'un Conseil [...] de personnalités qualifiées [...]. Un second modèle, développé après 1985, repose sur la prise en charge directe par l'institution, au moyen d'une ligne budgétaire et de personnel administratif. [...] Une forte volonté politique, enfin, manifestée récemment par certains élus qui prennent directement les affaires en main, se traduit par des développements rapides et une diffusion de la préoccupation pour les langues et cultures régionales dans tous les secteurs de l'action de la collectivité, en fonction de ses compétences (tourisme, formation, signalisation, documents écrits, etc.). » Hammel, 1996, p. 15-16.

<sup>278</sup> W. F Mackey (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck, p. 82

plurilinguisme est la situation la plus répandue sur l'ensemble des États. Il en va de même en Europe, certes avec une pluralité moindre, mais cependant souvent menacée : d'où la mise en œuvre par le Conseil de l'Europe d'une disposition supra-étatique de politique linguistique : la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, car l'espace géopolitique européen est souvent celui où s'est le plus développé l'idéal de l'État-Nation, c'est-à-dire un idéal d'État monolingue qui tend à associer un même territoire, une seule organisation politico-administrative et une langue unique. L'État français est la concrétisation de cet idéal d'État-Nation qui obsède bon nombre de revendications identitaires (et nationalistes) sur le continent européen<sup>279</sup>

En matière de plurilinguisme et en relation avec la « mondialisation », on peut considérer que les options de politique linguistique ne sont pas légion : à un pôle libéral, qui fait prévaloir le laisser-faire, s'oppose un pôle interventionniste à deux variantes, parfois associées : celle des *droits universels en matière linguistique* et de l'*écologie linguistique*, qui défend le principe de sauvegarde de la diversité linguistique et donc de défense systématique du plurilinguisme, et le *positionnement identitaire en faveur de la langue communautaire*, dont le *nationalisme linguistique* est le cas de figure le plus achevé<sup>280</sup>.

Le « pôle libéral » n'est pas difficile à caractériser : il accepte la logique du marché des langues *dominant* (localement, internationalement). On peut en trouver des versions caricaturales (s'appuyant sur des discours d'inspiration étroitement économiste) aux meilleures sources.

Quant au pôle interventionniste, il est aujourd'hui prioritairement représenté par l'écologie linguistique. Ce qui est intéressant dans cette vision « altermondialiste », c'est le double mouvement des interventions qui est prôné, qui articule des « stratégies de haut en bas » visant à « mettre en place des politiques linguistiques à un niveau local, régional et international qui fassent partie d'une planification politique et de gestion générale des ressources »<sup>281</sup>, mais aussi des « stratégies de bas en haut » car « accorder trop d'attention aux

---

<sup>279</sup> Cf. l'« espace ex-yougoslave » (Baggioni, 1997 ; Boyer éd., 2004).

<sup>280</sup> H. Boyer (2008) : *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges : Lambert-Lucas.

<sup>281</sup> Idem, p. 213

politiques officielles peut s'avérer contre-productif en l'absence d'autres activités aux niveaux inférieurs »<sup>282</sup>. Ainsi, « la préservation d'une langue doit d'abord commencer dans la communauté elle-même, grâce à des efforts volontaires, et être financée de bas en haut par les ressources de la communauté » (*ibid.*, p. 202).

Le même pôle interventionniste présente une deuxième variante, la revendication identitaire, qui peut se présenter sous la modalité du *nationalisme linguistique* : une option qui semble avoir eu le vent en poupe durant la dernière période. Cette option est, quoi qu'on en dise, la base idéologique de certains retournements de *substitution linguistique* (*Reversing Language Shift*, dans les termes du sociolinguiste Fishman) dans lesquels la *loyauté linguistique* des usagers n'a pas failli, dont trois cas proprement spectaculaires : l'hébreu moderne en Israël, le français au Québec et le catalan en Espagne dans la Communauté autonome de Catalogne

Pour prendre l'exemple catalan, durant le 20<sup>e</sup> siècle, les catalanistes ont su enrichir la construction idéologique du *nationalisme linguistique* (commencée dans les dernières décennies du 19<sup>e</sup>), et tout particulièrement dans la lutte contre la dictature franquiste. Le pouvoir nationaliste qui a présidé aux destinées du gouvernement autonome de la Catalogne (la *Generalitat de Catalunya*) durant deux décennies a su se faire le chantre et le défenseur intraitable de la langue catalane, en contribuant à instaurer en Catalogne autonome un dispositif de politique linguistique exemplaire, et en sachant tenir un discours public à vocation consensuelle mais inspiré par un ferme positionnement nationaliste non-indépendantiste. Il est clair cependant que la « langue nationale » des Catalans n'a pas totalement neutralisé à son avantage la dynamique de substitution héritée du franquisme en faveur du castillan : des faiblesses dans la *normalisation* officielle sont patentées, malgré d'incontestables succès dans presque tous les secteurs de la communication sociale et de la vie de la communauté, qui autorise certains observateurs à considérer qu'il y a bien globalement un retournement de situation sociolinguistique.

---

<sup>282</sup>*ibid.*, p. 191

Et c'est bien dans le domaine de l'évaluation des politiques linguistiques que des avancées devraient être faites. Certes, il existe au sein des dispositifs les plus sophistiqués des structures spécifiques mises en place pour observer et évaluer rigoureusement les résultats obtenus.

Par ailleurs, une évaluation des politiques linguistiques digne de ce nom ne saurait se satisfaire des notions trop générales de « réussite » et d'« échec »<sup>283</sup>, comme le montre en particulier l'exemple catalan : la complexité des processus en cause requiert à la fois des évaluations macro-sociolinguistiques (d'ordre quantitatif) et des observations micro-sociolinguistiques (d'ordre qualitatif), secteur (communicationnel) par secteur, et aussi bien sur le plan des *représentations* et *attitudes* que sur le plan des pratiques et comportements effectifs.

#### **IV.6. LES MODALITES D'AMENAGEMENT LINGUISTIQUE**

La Politique d'aménagement linguistique est bien plus qu'un simple document. En effet, elle se veut la matérialisation d'un rêve et d'une vision d'une collectivité ayant mobilisé ses forces vives pour se doter d'une stratégie qui contribuera non seulement à l'épanouissement des générations présentes et à venir, mais aussi à sa propre vitalité ainsi qu'à celle de sa langue et de sa culture.

Intervenir pour changer le statut des langues est une démarche tout aussi périlleuse, car si les conflits linguistiques génèrent d'intenses passions, les solutions peuvent entraîner des frustrations encore plus odieuses. Toute planification linguistique improvisée, qui vise des objectifs trop vagues, qui est mise en œuvre sans les moyens et les ressources nécessaires et dont les conséquences sociales possibles n'ont pas été évaluées, aboutira à un échec ou à des résultats néfastes pour les sociétés. Il est préférable de s'abstenir que d'agir à l'aveuglette et sans objectif global. Il faut donc bien réfléchir à la

---

<sup>283</sup>TRUCHOT C., HUCK D. éd. (2008) : *Les Cahiers du GEPE*, n° 1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques. Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*



question et étudier à fond la situation sociolinguistique, les objectifs et les moyens possibles ainsi que les stratégies à élaborer, en tenant compte des ressources disponibles et des conséquences prévisibles de la planification.

Les modalités d'aménagement des langues demeurent relativement simples bien que lourdes de conséquences politiques, sociales et économiques. Elles peuvent être ramenées aux trois principes décrits par Jean-Claude Corbeil.<sup>284</sup> Jacques Leclerc présente pour son compte, six points essentiels pour la mise en œuvre d'un aménagement linguistique. Nous prenons soin de présenter fidèlement une synthèse de l'ébauche établie par Leclerc<sup>285</sup> en six points : connaître la situation linguistique (1), déterminer la situation cible (2), élaborer une stratégie (3), les ressources financières et humaines (4), les ressources linguistiques (5) et le calendrier (6).

#### **IV.6.1. Connaître la situation linguistique**

Le débat sur le statut des langues dans un pays soulève des enjeux qui sortent du cadre de la planification linguistique *stricto sensu*. Il est marqué désormais de considérations idéologiques qui méritent d'être décelées préalablement dans le cadre d'un aménagement linguistique. Ainsi, il faut d'abord procéder, comme le signale Leclerc, à une description murement détaillée de la situation sociolinguistique avec le maximum de rigueur scientifique. Ceci suppose et exige la formation d'une équipe de chercheurs responsable, non partisane et multidisciplinaire, qui effectuera les collectes de données sur les langues et les populations en présence, qui veillera à sonder l'opinion publique et qui entreprendra des campagnes d'information et d'animation dans les différents milieux.

A ce stade, une rigueur s'impose. On prendra soin de décrire la réalité sociolinguistique telle qu'elle est, non telle qu'on voudrait qu'elle soit. Toute

---

<sup>284</sup> J.-Cl. CORBEIL (1980) : *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal : Guérin, p. 112-115.

<sup>285</sup> [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/4intervention\\_modalite.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/4intervention_modalite.htm) (consulté le 02.10.2014)

cette activité d'enquête est primordiale dans la mesure où elle permet de partir du constat de la réalité ; il est plus aisé ensuite de jauger les avantages et les inconvénients en fonction des objectifs que l'on peut se fixer tout en sachant que la langue constitue un système symbolique de l'espèce humaine qui puisse caractériser socialement ses locuteurs par rapport à leur culture. Cette façon de paraphraser montre que la langue est certes toujours liée à ses usagers, à leur mode de vie. Ainsi donc, partir d'une étude d'état de lieu s'avère indispensable car toute langue subit des variations quelquefois structurelles dès lors qu'elle est soumise aux variables d'ordre conjoncturel, essentiellement relatives à la géographie et à l'organisation sociale des locuteurs.

#### **IV.6.2. Déterminer la situation cible**

Une fois que la situation sociolinguistique est décrite par les spécialistes avec des éléments d'information permettant de prendre des décisions politiques éclairées, il appartiendra aux gouvernants à faire des choix. Il est impératif de déterminer les objectifs et de les dresser en fonction de la situation souhaitée que Jacques Leclerc appelle la '*situation cible*'.

A titre d'exemple, on peut décider d'assimiler la minorité ou quelques-uns des groupes minoritaires. D'ailleurs cet objectif, qu'il soit avouable ou non, tous les États le choisissent en partie.

On peut vouloir protéger certaines minorités, ordinairement celles que l'on ne peut assimiler. En ce cas, il faut décider si l'on accorde aux minoritaires le même statut juridique. Il est plus facile de concéder l'égalité juridique tous les citoyens sont égaux devant la loi que d'octroyer l'égalité de fait sur les plans politique et économique.

Une autre possibilité consiste à forcer l'égalité entre deux ou plusieurs groupes inégaux. C'est sûrement l'un des objectifs les plus difficiles à réaliser dans un processus d'aménagement des langues. L'égalité de fait entre des groupes trop disproportionnés relève plus de l'utopie que du réalisme, à moins de séparer les langues en zones unilingues sur le territoire (comme en Suisse).

Il est aussi extrêmement difficile d'inverser le statut des langues en présence : par exemple, de rendre une minorité majoritaire et une majorité minoritaire. Il y a peu de cas de ce genre à travers l'histoire. Plus souvent, l'objectif consiste à choisir une minorité parmi d'autres pour la faire accéder à un statut majoritaire.

Quels que soient les objectifs retenus, il faut que les dirigeants soient conscients du fait qu'ils devront justifier leur choix à l'ensemble de la population et lui démontrer le bien-fondé de leur politique. Si celle-ci ne recueille pas un large consensus auprès des usagers, il faudra s'attendre à des résistances ou à des révoltes, à moins d'être en mesure de recourir à la répression pour réussir comme ce fut le cas pour la langue portugaise en Angola et dans de pays colonisés où les colonisateurs recoururent aux représailles pour imposer leurs langues au détriment des langues des colonisés.

#### **IV.6.3. Élaborer une stratégie**

Une fois les objectifs fixés, explique J. Leclerc<sup>286</sup>, il reste à élaborer une stratégie qui permettra de passer de la situation de départ à la situation cible. Auparavant, il faudra avoir choisi les moyens tout en tenant compte des ressources disponibles, tant financières que linguistiques et humaines.

Sur le plan des moyens, l'État doit choisir entre la persuasion et la coercition. La persuasion jouit de la préférence générale des majoritaires surtout lorsqu'il s'agit de promouvoir le statut d'une langue infériorisée ; elle est cependant tellement inefficace dans la plupart des cas qu'elle ne contribue souvent qu'à attiser les revendications des minoritaires pendant qu'elle endort les majoritaires. La coercition demeure la seule façon réaliste d'obtenir des résultats ; encore faut-il utiliser le pouvoir législatif avec prudence, car les lois adoptées risquent de soulever la colère du groupe linguistique qui se sent lésé.

Toujours sur le plan des moyens, il faut opter pour des droits personnels ou des droits territoriaux, ou encore effectuer un dosage des deux, choisir dans quelle mesure on intervient à la fois sur le code et le statut, s'entendre enfin sur les modifications structurelles de l'État.

---

<sup>286</sup> Idem

Après que les objectifs et les moyens ont été déterminés avec précision, on doit concevoir la stratégie en fonction des ressources disponibles. On analysera quatre types de ressources : les ressources financières, les ressources humaines, les ressources linguistiques et les délais.

#### **IV.6.4. Les ressources financières et humaines**

On ne fait rien sans ressources financières. Un gouvernement qui entreprend une planification linguistique doit trouver les moyens d'y affecter les sommes nécessaires pour mener les enquêtes, mettre en œuvre des travaux terminologiques ou pédagogiques, instituer et faire fonctionner les organismes de contrôle, prévoir des campagnes de sensibilisation, de persuasion, etc.

Les ressources humaines sont de la plus grande importance parce que l'aménagement linguistique dépend essentiellement de la compétence de spécialistes (linguistes, démographes, pédagogues, sociologues, statisticiens, etc.) et de personnes responsables chargées de veiller à ce que la politique se traduise dans les faits. Il faut aussi disposer d'un nombre important de compétences linguistiques dans une langue donnée ; par exemple, il est inutile de promouvoir une langue infériorisée si l'on est dans l'impossibilité de recourir à des professeurs capables d'appliquer les nouvelles mesures à l'école. Bref, il faut s'organiser pour contrôler d'abord le comportement linguistique des institutions (écoles, administration publique, monde de l'industrie et du commerce, médias, etc.) de telle sorte que les changements s'effectuent à ce niveau et provoquent ensuite un effet d'entraînement chez les individus.

#### **IV.6.5. Les ressources linguistiques**

Une langue qui n'a jamais été valorisée par la société ne dispose généralement pas d'un lexique suffisamment élaboré pour faire face à de nouveaux besoins. La renaissance de l'hébreu, considéré comme langue morte depuis de nombreux siècles par les linguistes, a nécessité quarante ans de travaux préliminaires en vue de la création et de la normalisation d'une terminologie adaptée à la vie contemporaine. Rendre une langue autochtone officielle en Afrique suppose un

travail analogue, sans compter la fabrication du matériel didactique nécessaire du primaire à l'université.

La création du vocabulaire technique et scientifique peut soulever des controverses dans la mesure où les ressources de la langue autochtone ne suffisent pas. Il faut alors adopter une politique concernant les emprunts aux autres langues. En général, plus les planificateurs terminologiques sont nationalistes, plus ils évitent d'emprunter à la langue qui a dominé la leur.

Lors de la réforme de la langue turque, les terminologues ont tenté d'éliminer l'influence de la langue arabe et du persan; les linguistes mexicains ont recours d'abord aux mots amérindiens, ensuite aux mots espagnols et enfin aux mots anglais; les terminologues québécois utilisent les mots anglais en dernier ressort, après avoir épuisé les ressources du français; en Indonésie, selon que les linguistes sont d'origine javanaise, musulmane ou américano-européenne, ils ont tendance à privilégier les mots javanais, arabes, anglo-saxons ou néerlandais. Dans le domaine de la langue, il est très facile de heurter les susceptibilités, et effectuer un choix linguistique révèle, de toute façon, les tendances idéologiques.

#### **IV.6.6. Le calendrier**

Toutes les mesures ne peuvent être applicables au moment de l'adoption de la politique. Les coûts des changements linguistiques augmentent d'autant plus que les délais sont courts. La mise en œuvre de la politique linguistique ne peut se réaliser avant la fin des études préliminaires, des travaux terminologiques, de la conception du matériel et de la formation pédagogique nécessaires ; il faut aussi s'assurer qu'on dispose d'un personnel qualifié, dont la formation peut être longue ; sans compter la rédaction de milliers de documents administratifs dans la nouvelle langue et l'écoulement des imprimés déjà existants.

Au strict point de vue linguistique, il a été plus aisé de franciser le Québec, dont la langue reposait déjà ailleurs dans le monde sur une longue tradition administrative, culturelle et scientifique, que de promouvoir le malais en Indonésie, le malgache à Madagascar, l'hébreu en Israël et l'arabe dans les pays

du Maghreb, où tout était à faire. On comprendra que le facteur temps constitue dans certains cas un élément avec lequel on doit composer.

Un État qui improvise ou qui néglige de tenir compte de ces modalités d'aménagement linguistique court fatalement à un échec dont les coûts financiers, politiques et sociaux peuvent être considérables. Légiférer sur des normes régissant la construction domiciliaire est une chose, faire des lois sur la langue en est une autre. Les lois linguistiques peuvent bouleverser la vie des citoyens. Une mauvaise planification peut générer d'intolérables frustrations et attiser les conflits au lieu de les régler.

#### **IV.7. PLANIFICATION LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES**

La mise en application de telles directives implique tout un travail de planification linguistique qui, pour être efficace, ne peut faire l'économie d'une réflexion didactique. C'est ce qui va retenir notre attention maintenant.

##### **IV.7.1. La didactique des langues**

Jusqu'aux années 80, les acteurs du champ éducatif parlaient tout uniment de pédagogie du français pour évoquer les problèmes d'enseignement de la matière.

Ils ont dit ensuite, pendant un temps, didactique et pédagogie. Ils disent maintenant, de plus en plus, didactique du français ... D'une expression à l'autre socio-institutionnelle et des phénomènes plus profonds dans la manière de penser le champ.

Paradoxalement, le terme de didactique se propage dans les milieux du français langue maternelle, au moment où la pédagogie connaît dans le système éducatif une diffusion sans précédent. L'entreprise de rénovation des collèges lancée par L. Legrand et le ministre A. Savary au début des années 80 a propulsé des problématiques indubitablement pédagogiques. Il suffit de citer, sans souci d'exhaustivité : les modes de travail pédagogiques, la pédagogie par objectifs, la pédagogie de (ou le travail en) projet, la pédagogie différenciée, la pédagogie de groupe, l'évaluation, le travail autonome... toutes théories qui ont fourni — et

fournissent encore — les arguments de base d'un travail de formation sans précédent dans le système éducatif.

Une fois admise l'autonomie épistémologique d'une discipline, Cuq et Gruca s'emploient à modeler ce champ multiforme en un système d'éléments organisés et hiérarchisés qui interagissent les uns avec les autres. Trois niveaux d'analyse permettent ainsi d'inclure tous les aspects de la didactique du FLE. Premièrement, un niveau « méta-didactique » pour définir un appareil conceptuel et répertorier les disciplines « voisines » dont il est issu. Le deuxième niveau présente et analyse les applications de ces concepts du point de vue de méthodologique. Enfin, le dernier niveau, appelé « niveau technique » dresse un inventaire des approches pédagogiques et de ce que les auteurs appellent « les outils d'intervention » tels que grammaire, lexique, littérature ou traduction dont disposent les pédagogues et dont l'utilisation manifeste des choix méthodologiques. Le lecteur y trouve une analyse des différentes manières d'aborder la grammaire ou le lexique en classe de langue ; une typologie des exercices et activités pour la compréhension et l'expression ; et, enfin, une partie centrée sur la mise en œuvre de techniques de classe. Cette dernière partie « technique », est l'aboutissement très concret d'un chemin en « entonnoir » qui passe d'un champ sociologique multiforme en passant par l'analyse épistémologique aux sciences et méthodologies pour aboutir enfin à sa finalité pratique : la pédagogie. Le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde constitue un ouvrage de référence pour les étudiants et les jeunes chercheurs. Par la redéfinition du didactique du FLE comme un « sous-ensemble d'une discipline nouvelle en sciences humaines : la didactique des langues étrangères et secondes » les lecteurs disposent d'un condensé organisé de la discipline au travers de 30 années de recherche. Le « cours » constitue ainsi un panorama sans précédent sur le champ du FLE et sur ses « origines et implications didactiques ». Les nombreuses informations pratiques et bibliographiques à l'issue de chaque chapitre ont permis aux auteurs de « rendre à César ce qui lui appartient » et offrent aux étudiants, chercheurs, professeurs et auteurs de méthodes les références théoriques fondamentales pour exercer « leur métier ». Parce qu'enfin : qu'elle soit champ ou discipline, métier, mission

ou science, la didactique du français langue étrangère et seconde se trouve enfin contenu dans un livre dont l'exergue résume l'utilité : « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie » (Kurt Lewin).

D. COSTE (1989) définit la Didactique des Langues comme «un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui en vue de quoi ?) et produits, sur des supports généralement spécifiques (par ex. des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs)»<sup>287</sup>.

Dans cet "ensemble de discours", nous nous appuyerons surtout, pour les propositions que nous ferons ci-dessous, sur ceux qui s'inscrivent dans une approche pragmatique des langues dont les axes les plus importants sont les suivants :

- priorité aux savoir-faire en matière de langues ;
- utilisation du métalangage grammatical comme un *moyen* susceptible de faciliter l'enrichissement des possibilités de production et/ou de compréhension écrite et/ou orale des apprenants en LM comme en LE (pas comme un but en soi) ;
- intégration (ou, au moins, rapprochement) de l'enseignement/apprentissage de la LM et de la (des) LE ;
- travail sur les représentations que l'on a des cultures et des peuples dont on enseigne/apprend la langue.

#### **IV.7.2. Propositions didactiques pour la mise en route d'une politique linguistique en Angola**

Lors de la mise en route de l'enseignement/apprentissage des LE dans les systèmes scolaires angolais, nous pensons qu'il est important de veiller à ce que l'appropriation des langues ne soit pas superficielle ni ne se limite aux seules compétences réceptrices, mais qu'il y ait appréhension rigoureuse de toutes les

---

<sup>287</sup> D. COSTE(1989) : *Débats à propos des LE à la fin du XIX<sup>ème</sup> S. et Didactique du FLE depuis 1950*, in Langue Française, n°82



compétences et prise en compte de tous ses aspects (culturels, communicationnel, métalinguistique et métadiscursif...).

La généralisation de l'enseignement précoce d'au moins une langue nous paraît être une voie porteuse d'avenir. On peut commencer par la langue de proximité (le français) ou encore, dans les villes ou régions à flux touristique important, par la(les) langue(s) parlée(s) par la majorité de ces touristes (anglais, espagnol, français). Comme l'anglais est de toute façon assuré d'une forte motivation et d'un environnement porteur, [il] ne serait proposé qu'à partir de l'entrée dans le secondaire<sup>288</sup>.

Une autre possibilité didactiquement intéressante pourrait être celle de viser, dès le primaire, l'apprentissage des compétences réceptrices (compréhension orale et écrite) de langues de la même famille du portugais (français, espagnol...). Cela permettrait à court terme<sup>289</sup> une communication plus riche entre les locuteurs de langues néolatines car chacun serait en mesure de s'exprimer plus aisément dans sa LM et de comprendre l'autre qui s'exprimerait dans la sienne. Ils développent ainsi un type de bilinguisme que Marisa CAVALLI<sup>290</sup> désigne sous le nom de bilinguisme **passif, réceptif, d'intellection ou asymétrique**<sup>291</sup> qu'elle oppose au bilinguisme **actif ou symétrique**<sup>292</sup> (notions déjà évoquée plus haut : chapitre II, **tableau n.º7**)

Des expériences intéressantes dans ce domaine sont en cours depuis quelques années en Europe (par ex : celle que mène Blanche-Benveniste à Aix-en-Provence avec des collègues italiens, portugais et espagnols).

Cette proposition n'est pas incompatible - au contraire - avec celle de promouvoir, partout où cela s'avère possible la réalisation d'un bilinguisme précoce<sup>293</sup>, différé, effectif, en utilisant, progressivement, dès les premières

---

<sup>288</sup> cf. Cl. HAGEGE (1996) : *l'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob

<sup>289</sup> La proximité de ces langues favorise une compréhension (orale et écrite) assez poussée en peu de temps par l'utilisation de techniques appropriées (essentiellement jeu de transferts linguistiques et méthodologiques).

<sup>290</sup> M. CAVALLI (2005) : *Education bilingue et plurilingue (le cas du val d'Aoste)*, Paris : Didier, p. 10-11

<sup>291</sup> Bilinguisme consistant à la maîtrise d'une langue au seul niveau de la compréhension

<sup>292</sup> Acquisition des compétences effectives de production et de réception

<sup>293</sup> Dans ce type de bilinguisme, l'appropriation des deux langues se réalise en même temps que le développement général de l'enfant.

années de l'école, une langue étrangère pour enseigner une partie des programmes scolaires. Les bénéfices d'une telle démarche paraissent évidents : les élèves deviennent bilingues tout en développant une compétence plus fine sur le fonctionnement des langues ; ils apprennent mieux leur LM et, par les passages fréquents d'un code à l'autre, ils développent «une grande agilité intellectuelle, une flexibilité cognitive et aussi une plus grande créativité»<sup>294</sup>. Ajoutons aussi, toujours à la suite de DUVERGER<sup>295</sup>, qu'«avoir des couples Sa/Sé qui n'existent pas de la même manière dans les deux langues, cela permet de penser et de découvrir le monde de façon moins unidimensionnelle, plus ouverte et aussi plus tolérante» et que le bilinguisme de départ débouche forcément sur le plurilinguisme.

Par ailleurs, on connaît aujourd'hui d'une crise d'identité culturelle et linguistique due à la dévalorisation des langues locales, surtout dans les milieux urbains. Le territoire angolais abrite au moins une quarantaine de langues africaines qui servent à la communication quotidienne de communautés linguistiques nationales dont la taille démographique est variable. De ces langues de communication intra-ethnique, six (6)<sup>296</sup> d'entre elles ont récemment été élevées au statut de «langues nationales» et comptent pour près de 80 % des locuteurs. Il s'agit d'**umbundu**, **kimbundu**, **kikongo**, **Chokwe**, **Nganguela** et **otchikuanhama**. Bien que le **lingala** (une autre langue bantoue du Congo-Kinshasa et Congo-Brazzaville) ne constitue pas une langue angolaise, cette langue est pratiquée par beaucoup d'Angolais ayant séjourné au Congo-Kinshasa pendant un temps relativement long (voir l'Introduction générale de cette thèse). Leurs descendants qui naissent en Angola sont très tôt en contact avec cette langue dans l'enceinte familiale et finissent aussi par la maîtriser tant soit peu et à des niveaux des compétences variés.

Toutes ces langues nationales n'ont pas le même dynamisme sur l'étendue du territoire national. Certaines sont d'un usage majoritaire, soit dans une localité, soit dans une région.

---

<sup>294</sup> J. DUVERGER & J.P. MAILLARD (1996) : *Enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris : Albin Michel Education, p. 53

<sup>295</sup> Idem

<sup>296</sup> Voir carte géolinguistique : ANNEXE N° 2

Cependant, Luanda est devenue une véritable ville carrefour où convergent toutes les communautés linguistiques souvent pour des raisons socio-économiques. À côté des langues dites nationales, le portugais se trouve comme langue de communication interethnique dans tous les centres urbains du pays et même dans certains milieux ruraux. L'usage du portugais est fréquent où les langues locales ne sont pas forcément utilisées, ce qui lui assure son statut de langue véhiculaire (outre son statut de langue officielle du pays) dans le champ du répertoire linguistique des Angolais. Le portugais n'est plus perçu comme langue du colonisateur mais plutôt comme une composante du patrimoine linguistique national.

A notre sens, en Angola (tout comme dans toute l'Afrique), les langues européennes (portugais, français et anglais, largement pratiquées en Angola) doivent inscrire leur maintien et leur dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique angolais (africain). Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont ses partenaires. Mettons donc en œuvre ce partenariat aussi sur le plan didactique.

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription des langues européennes dans le multilinguisme, ce qui ouvre alors la possibilité d'examiner la politique linguistique et éducative appliquée ou suggérée en Angola.

Face à cette situation de crise didactique s'attaquant à nos langues, que faire ? Il est urgent de repenser le système éducatif en entier en tenant compte, d'une part de l'environnement sociolinguistique dans lequel doit s'exercer le métier d'enseignant du portugais, du français, d'anglais ; et, d'autre part, de la nécessaire corrélation entre les impératifs d'une éducation en langues nationales et d'un apprentissage obligatoire des langues étrangères.

Une démarche de type contrastive devrait être à la base de toute réflexion méthodologique car la situation sociolinguistique est telle qu'il est impossible de faire table rase des langues de souche angolaise et ou de renoncer aux langues étrangères présentes dans le pays. Enseigner le français, l'anglais ou le portugais aujourd'hui suppose également mettre en place une structure ou une

stratégie permettant d'exploiter les ressources et (ou) les représentations acquises en même temps que les langues nationales. Cela peut se faire dans des structures para ou préscolaires (école maternelles post-scolarisation, écoles bibliques, écoles religieuses, écoles communautaires de base, etc.).

L'enseignement des langues nationales n'interviendrait dans l'éducation de base (école primaire) que comme matière d'enseignement au même titre que les autres matières participant à la formation et plus précisément à l'éducation de l'apprenant. Les langues nationales n'interviendraient comme langue d'enseignement que dans le cadre de l'éducation civique et morale, de l'éducation pour l'environnement et la santé. Les langues nationales seront alors les langues de l'enracinement et la langue véhiculaire qu'est le portugais (et aussi l'anglais et le français) la langue d'ouverture. C'est dans ces conditions et avec une grande précaution (en étant prudent sur l'option enseignement en langues nationales sur tout le cursus et en optant plutôt et d'abord pour l'enseignement des langues nationales du primaire à l'université et dans les écoles de formation) qu'on organisera de manière fiable et en l'inscrivant dans le long terme, le partenariat entre le portugais, le français, l'anglais et les langues nationales. Une conséquence inévitable de ce partenariat où le français (langue objet de notre étude dans cette thèse) est en situation de langue étrangère sera le développement d'une norme endogène, marque de l'appropriation du français, dont l'école doit tenir compte dans l'appréciation des compétences communicatives des apprenants.

Toutes les propositions précédentes gagneraient à être mises en œuvre dans un cadre didactique et institutionnel qui favoriserait l'intégration de l'enseignement/apprentissage de la LM et des LE. Nous tenons beaucoup à cette intégration, car il s'agit en fait de deux disciplines très proches qui s'ignorent complètement et qui ont tout intérêt à faire jouer une plus grande synergie entre elles en rapprochant leurs fondements théoriques, leurs objectifs, leurs contenus et leurs méthodologies.

Dans cette Didactique à réinventer, il faudrait accorder une place importante à une pédagogie de l'échange qui faciliterait l'acquisition d'une communication interculturelle surtout, mais pas exclusivement, entre l'Angola et les pays

voisins. Pour ce faire, il semble nécessaire non seulement que les situations de communication authentique à l'occasion de ces échanges soient bien préparées en classe, mais aussi qu'on y accorde une place importante à la connaissance d'autres cultures et, par contraste, à une meilleure compréhension de la culture nationale.

Enrichissement des visions de monde donc, et non pas acculturation. Il faudrait aussi encourager le travail (individuel et en groupe) avec le support de médias (internet, Cd-rom, télévision par satellite, vidéo, EAO...) sans toutefois en être l'esclave. Ne confondons pas fins et moyens pédagogiques : ces apports techniques doivent être au service d'une démarche didactique et non l'inverse. Dans ce sens, la multiplication des didacthèques, des médiathèques... où les élèves et les professeurs pourraient trouver des ressources concernant les EAO, la vidéo, les multimédias ne seraient pas du gaspillage.

Pour ce qui est, enfin, des communautés indigènes, nous proposons de jouer la complémentarité entre le portugais et leur LM. Les enfants seraient alphabétisés dans leur LM. Pour les deux premières années du primaire, tous les contenus d'enseignement/apprentissage seraient véhiculés exclusivement dans cette langue. Dès la 3<sup>ème</sup> année, le portugais serait introduit comme LE (prioritairement à l'oral, au début surtout) à raison de trois heures par semaine. A partir de la 1<sup>ère</sup> année du collège, le portugais deviendrait véhicule d'enseignement et la LM serait enseignée à raison de trois ou quatre heures par semaine.

Cette proposition est très proche de celle qui a été expérimentée avec succès au Mali et qui se développe depuis plusieurs années au Niger. Son intérêt est qu'elle facilite le processus d'enseignement/apprentissage, valorise les langues indigènes aux yeux même des populations qui les parlent, et permet le maintien de ces langues autrement vouées à la disparition. Précisons cependant avec VIGNER<sup>297</sup>, qu'une langue ne peut être utilisée comme langue de scolarisation que si elle satisfait préalablement à un certain nombre de conditions :

- avoir fait l'objet d'une description phonologique qui servira de base aux opérations de transcription ;

---

<sup>297</sup>Op. cit., p.370

- être transcrite par le moyen d'un système d'écriture approprié aux caractéristiques de la langue et aux conditions de son apprentissage par des enfants ;
- disposer d'une nomenclature grammaticale permettant de construire des descriptions susceptibles d'être enseignées aux élèves ;
- disposer d'un répertoire lexical permettant de représenter le monde contemporain, transcrit selon une orthographe normalisée ;
- s'appuyer sur l'existence d'une littérature (...) validant en quelque sorte son statut de langue écrite porteuse d'un savoir (...).

Il y a donc encore tout un travail de planification linguistique à faire avant d'aboutir à mise en œuvre efficace de cette proposition.

L'éventail des propositions est déjà bien long. Cependant, nous aimerions encore, en guise de conclusion, proposer au gouvernement de constituer un groupe de travail ayant pour mission

- de définir clairement une politique linguistique pour le pays ;
- d'élaborer un projet de planification linguistique pour la rendre effective ;
- et d'accompagner sa mise en œuvre.

Ce groupe serait composé de hauts fonctionnaires mandatés par les organismes fédéraux concernés (Ministères de l'éducation, de la culture, des affaires extérieures...), de linguistes, de didacticiens des langues et de juristes ayant tous déjà réfléchi sur le sujet.

Il est évident que tout cela prend beaucoup de temps et coûte très cher. Mais, dans le monde d'aujourd'hui, peut-on négliger la diffusion du portugais, du français, de l'anglais et des cultures qu'elles véhiculent ? Doit-on laisser mourir les langues et les cultures minoritaires ? Va-t-on continuer à former des citoyens handicapés linguistiques ?

Rendre vraiment prioritaires l'éducation et la culture dans notre pays est une condition incontournable pour affronter les défis du XXIème siècle.

## Conclusion

Qu'il nous soit permis ici, insister sur le fait que l'époque où la didactique « des langues » (en l'occurrence « du français ») se centrait sur des langues isolées les unes des autres dans le cadre de politiques linguistiques éducatives consacrées elles-mêmes à chacune de ces langues, est révolue. Depuis la fin du XXe siècle, il est clair pour les chercheurs<sup>298</sup> et la plupart des instances de politiques linguistiques internationales, que c'est l'ensemble de chaque situation plurilingue qui doit être pris en compte, qu'on ne peut ni enseigner ni apprendre ni diffuser une langue en elle-même et pour elle-même, mais au contraire qu'il s'agit de diffuser et de développer des plurilinguismes (au sein desquels certaines ressources peuvent relever de la langue française dans sa pluralité). On parle donc désormais de plus en plus de *didactique du plurilinguisme* et de *compétences plurilingues et interculturelles*<sup>299</sup>. C'est notamment le concept qui est au cœur du *Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues*), lequel est devenu en une dizaine d'année le référentiel le plus utilisé dans la plupart des pays du monde.

---

<sup>298</sup>Dabène, 1994 ; Beacco et Byram 2003 ; Zarate, Levy et Kramsh, 2008

<sup>299</sup>Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Castellotti et Py, 2002

**TROISIEME PARTIE**  
**LE CORPUS**



## CHAPITRE V

### CADRE EXPERIMENTAL

#### **Introduction**

Cette partie s'inscrit dans une démarche de compte rendu d'enquête. Nous présentons l'état de lieux du français pratiqué dans la province d'Uíge en Angola sous une optique sociolinguistique inspirée par des théories patentes du plurilinguisme et de la dynamique des langues en contact. Cette expérience s'est déroulée à l'« *Instituto Superior de Ciências da Educação* » (ISCED - Uíge) étant une institution universitaire à vocation pédagogique avec 14 filières dont le métier d'enseignant du FLE qui est cœur de nos recherches dans la mesure où on y trouve des francophones avec des compétences largement plurilingues. Ces francophones ont dû retenir toute notre attention par le fait qu'ils sont revenus, en majorité (70 % environ) de la R. D. Congo, pays voisins d'accueil pendant les époques des guerres civiles et représailles coloniales portugaise où ils ont été en contact avec le français et le lingala, outre le kikongo et le portugais, deux langues qui coexistent dans la province de Uíge. Le kikongo est la langue vernaculaire de la province et aussi langue maternelle majoritaire dans les zones rurales et le portugais reste la langue de scolarité et de l'administration publique d'autant plus qu'il s'agit bien d'un pays lusophone.

Nous aborderons tout d'abord la mise en place de l'enquête. Puis, nous analyserons les données recueillies et émettrons quelques préconisations.

#### **V.1. MISE EN PLACE DE L'ENQUETE**

En vue de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons entrepris de recueillir des données à la fois quantitative et qualitative à partir de trois méthodes différentes.

Dans un premier temps, nous avons administré un questionnaire à un nombre représentatif d'étudiants issus de diverses classes de notre d'échantillon en vue de recueillir des informations sur leur profil sociolinguistique, de déterminer leurs habitudes à pratiquer le français dans diverses situations de communication, identifier leurs principales difficultés de communication dans ces situations ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour surmonter ces difficultés. Cette approche nous a permis d'obtenir des données quantitatives auprès de 280 d'étudiants en filière de métiers d'enseignants du français langue étrangère et qui sont eux-mêmes, apprenants de la langue française, le niveau requis pour pendre une inscription dans cette filière étant le A2 du CECR. Une fois inscrits à l'ISCED, ces étudiants/apprenants sont préparés jusqu'à atteindre le B2, le niveau requis pour enseigner le français en Angola. Ceci n'exclut pas la possibilité d'être inscrit à l'ISCED avec un niveau supérieur à A2, d'ailleurs beaucoup d'étudiants revenus du Congo font preuve d'un niveau de français supérieur à A2 et sont classés en tête dans les concours d'admission.

Dans un deuxième temps, nous avons estimé que l'analyse de la compétence de communication d'apprenants d'une langue étrangère ne peut s'effectuer efficacement qu'à travers une étude de leurs productions spontanées. Dans cette perspective, nous avons procédé à l'observation des productions écrites des étudiants en situation réelle de classe.

Ainsi, avons-nous jugé bon de soumettre nos sujets à l'épreuve en les engageant dans un entretien semi directif avec un enseignant de français qui devrait les interroger individuellement sur des thèmes déterminés à l'avance.

En adoptant ce type de situation qualifiée d' « exolingue<sup>300</sup> », c'est-à-dire « caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants »<sup>301</sup>, nous voulons placer les apprenants dans un contexte où ils seront obligés de s'exprimer en français. Car, comme le souligne COLLETA « dès lors, lorsque le non-natif entreprend un échange langagier avec un francophone, il doit maîtriser non seulement l'usage de la langue française, mais aussi la production-interprétation

---

<sup>300</sup>Relatif à un échange entre deux ou plusieurs personnes qui ne possèdent pas la même langue maternelle

<sup>301</sup>J.-Lc. ALBER& B. PY (1986) : *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation*, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 61, janvier-mars 1986, p. 153

des signaux intégrés aux règles et stratégies conversationnelles pour s'y conduire de façon satisfaisante. »<sup>302</sup> Notre corpus est donc constitué d'une série d'entretiens filmés dans une salle où seuls étaient présents l'apprenant et le locuteur francophone (un journaliste béninois).

Dans une troisième approche, nous avons organisé des entretiens individuels avec les apprenants pour les interroger sur leur expérience communicationnelle. Chaque apprenant devait commenter ses conduites communicatives de résolution de difficultés de production et de compréhension. L'objectif visé était celui de recueillir des données supplémentaires pouvant nous aider à mieux comprendre les stratégies de compensation de nos sujets. Nous voulons placer les apprenants dans un contexte où ils seront obligés de s'exprimer en français. Notre corpus est donc constitué d'une série d'entretiens dans une salle où seuls étaient présents l'apprenant et le locuteur francophone (un enseignant francophone).

### **V.1.1. Objectifs du questionnaire**

Le recueil des données s'est déroulé sous forme de questionnaire, d'entretien et d'analyse des productions écrites des étudiants, outre les observations participatives dans les situations authentiques de classe. L'objet des questionnaires était, tout d'abord, de vérifier notre hypothèse de départ ainsi que de compléter nos observations et d'aider à les interpréter. Ensuite, ce questionnaire était également un moyen d'évaluer les dimensions plurilingues des enquêtés, les aspects diglossiques liés à la configuration sociolinguistique de la province et les capacités d'intercompréhension et d'alternance entre les différentes langues. Nous avons choisi d'intégrer, dans notre questionnaire, un nombre restreint de questions (24 pour les étudiants et 25 pour les enseignants).

Par ailleurs, notre étude a pour idéal de répertorier les différents faits de style dans les copies des étudiants (à la fois apprenants des langues), afin de les

---

<sup>302</sup>J.-M. COLLETA (1991) : La conversation "exolingue" : quel objet, quelles spécificités, quelle compétences en jeu ?, in RUSSIER, C. *et alii* : Interactions en langues étrangères, Aix-Provence, Publication de l'université de Provence, p. 105

analyser. C'est en fait le résultat de cette sélection qui constituera le support d'analyse de l'expression des bantouphones angolais. Ceci se justifie par le fait que parler une langue n'est pas nécessairement dans l'intention phénomène d'interférence, c'est plutôt un désir obscur du mieux dire. Autrement dit, nos apprenants ne transforment jamais un outil dans l'intention de le détruire mais de se faire mieux comprendre.

En réalité, il s'agit d'attirer l'attention des enseignants de français sur l'existence de certains traits socioculturels dans l'expression écrite des apprenants dominés par l'emploi abusif de leur L1. Par ricochet, l'idéal serait de mettre un accent particulier non pas sur la norme du français, mais plutôt sur la norme endogène. Aussi, faudrait-il rechercher des méthodes de renforcement de l'enseignement de l'expression écrite, surtout au cycle de licence. Non seulement dans le but de valoriser leur culture, mais aussi d'amener ceux-ci à acquérir efficacement les compétences à l'écrit ou à l'oral de la langue française.

### **V.1.2. Échantillon global**

Nous avons travaillé avec les étudiants et enseignants en filière de métier d'enseignants du français langue étrangère (FLE) de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de la province de Uíge (ISCED - Uíge) en Angola.

Il s'agit d'un public composé des étudiants qui, en grande majorité, sont des francophones ayant fait des études secondaires au Congo au moment où l'Angola était encore en guerre. Comme nous l'avons dit à la partie introductive de cette thèse, une fois retournés au pays, ces étudiants angolais 'ont importé' la langue française et le lingala et ils oublient parfois leurs langues maternelles (Kikongo). Pour les plus jeunes, le lingala est leur langue maternelle et le français, leur langue seconde dans la mesure où ils sont nés au Congo où leurs parents étaient en refuge pendant la guerre. Ils sont censés faire des études universitaires en portugais (langue officielle et de scolarité en Angola) qu'ils apprennent désormais comme langue étrangère malgré leur nationalité.

Notre étude s'est étendue jusqu'au niveau des enseignants du département de lettres modernes qui sont largement francophones. Même ceux qui sont affectés

à la section d'anglais et portugais sont majoritairement francophones car ils n'ont pas échappés aux fléaux migratoires forcés par la situation politico-militaire du pays, le Congo-Kinshasa étant le plus grand voisin et aussi le plus généreux pays d'accueil. On trouve à l'ISCED de Uíge 14 enseignant affectés à la section de français (tous francophones bien entendu), 9 de la section d'anglais dont 6 francophones et 12 en section de portugais dont 6 francophones aussi.

Outre le portugais (langue officielle et maternelle de la plupart de la population dans les grandes villes), six autres langues bantoues ont le statut de langue nationale : Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Chokwe, Nganguela et Kwanyama. Au total, près d'une quarantaine de langues bantoues sont parlées comme langue maternelle ou seconde langue par les Angolais. Le lingala est aussi présent depuis les années 1970 avec les quelque 400 000 Angolais de l'ethnie kongo qui ont fui du Nord-Ouest de l'Angola à la suite de la répression coloniale, réponse à l'insurrection anticoloniale de l'UPA, en 1961, et qui se sont installés en République démocratique du Congo (ancien Zaïre).

Ce cadre de travail nous a permis d'engager une réelle réflexion dans la mesure où l'Angola est un pays du sud-ouest de l'Afrique, limitrophe de la République démocratique du Congo, la République du Congo, la Namibie et la Zambie et que les frontières actuelles résultent de la colonisation européenne. Il s'agit d'un contexte où les identités sociales ethniques se maintiennent, mais un sentiment national s'est développé dans les dernières décennies influençant même les attitudes langagières.

### V.1.3. Répartition du public échantillon par sections, cycles et par niveau de langue

#### A. ENSEIGNANTS

Tableau 12. REPARTION DES ENSEIGNANTS PAR SECTION

SECTION DE FRANÇAIS		SECTION D'ANGLAIS		SECTION DE PORTUGAIS	
Francophones	Non-francophones	Francophones	Non-francophones	Francophones	Non-francophones
14	0	6	3	6	6
<b>Total: 14</b>		<b>Total: 9</b>		<b>Total: 12</b>	

Ces statistiques confirment bien l'état de lieux de la dimension plurilingue du corps-enseignant de l'ISCED. Le français se trouve être la langue la plus partagée en commun parmi les enseignants. On trouve aussi des enseignants francophones dans d'autres départements et sections, outre dans les Lettres Modernes. Ces enseignants sont aussi des ressortissants de la R. D. Congo mais, formés dans d'autres cursus universitaires comme les sciences exactes, humaines, sociales et les sciences de l'univers. Ils enseignent en portugais, langue officielle du pays, sans toutefois laisser de recourir au français comme langue de communication entre collègues. Cela démontre, à n'en point douter, que Uíge est vraiment une province quasi-francophone avec un multilinguisme extrêmement incontestable et des aspects sociolinguistique très intéressants.

## B) ETUDIANTS

Tableau 13. Répartition des étudiants par cycles

REPARTITION PAR CYCLES		
LICENCE	MASTER 1	MASTER 2 <sup>303</sup>
170	65	45
REPARTITION PAR NIVEAU DE LANGUE		
A2	B1	SEJOUR DANS UN PAYS FRANCOPHONE (Congo-Kinshasa)
49	35	196

Ces chiffres sont à nuancer. Nous constatons une large majorité d'étudiants ayant vécu à l'étranger (R. D. Congo) mais, cela ne justifie pas forcément leur niveau de français. On y trouve quand même des étudiants avec A2, B1 et voire C1. Cette différence de niveau varie selon le niveau d'études faites au Congo et l'environnement linguistique au sein duquel l'on a évolué car le lingala se trouve être la langue la plus parlée au Congo. Nous avons plutôt séparé les étudiants avec un long séjour au Congo-Kinshasa d'avec ceux qui ont appris le français en Angola soit dans le bain familial (parents francophones), soit par la scolarité, le français étant une langue étrangère apprise à l'école à côté de l'anglais.

### V.1.4. Critères de sélection

Nous avons considéré quatre (4) facteurs dans la sélection des étudiants inclus dans notre échantillon : **le niveau de langue française, la connaissance d'au moins une langue bantoue (kikongo ou lingala), la maîtrise parfaite ou non de la langue portugaise, l'intérêt avoué pour la langue française.**

<sup>303</sup> Il est à noter que dans ce tableau, le terme 1<sup>er</sup> cycle correspond à la Licence (3 ans) ; le 2<sup>e</sup> cycle correspond au Master 1 (1 ans) et le 3<sup>e</sup> cycle fait allusion au Master 2 (étudiants de l'ISCED de Uíge qui font leur Master à l'ISCED de Luanda et qui continuent à fréquenter les espaces francophones de l'ISCED de Uíge). Qu'ils ne soient pas confondus aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du système éducatif angolais d'une façon globale. Ce classement s'inspire au cursus de tous les ISCED d'Angola.

En effet, pour le niveau de français, nous avons priorisé les apprenants ayant été soumis aux tests de DELF A2 et B1<sup>304</sup> les étudiants ayant un séjour prolongé dans certains pays francophones (études secondaires faites en République Démocratique du Congo et ceux qui avaient des séjours prolongés en France). La priorisation de ces deux niveaux nous aiderait à faire face à la complexité des

<sup>304</sup> Voici comment de CECR décrit ces deux niveaux dans le tableau suivant :

**DESCRIPTEURS DE NIVEAUX (CECR, page 25)**

Utilisateur Indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur Élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.



niveaux de compétences linguistiques avec une focalisation sur les comportements et attitudes que cela génère dans les quotidiens des enquêtés.

Nous avons finalement sélectionné des étudiants qui avaient comme filière, la Didactique du Français langue étrangère parmi lesquels il y avait des fonctionnaires de la presse nationale (Télévision Publique d'Angola – TPA et Radio Nationale d'Angola - RNA) et des enseignants du FLE (cas majoritaire) dans les collèges et lycées de la province de Uíge. Il s'agissant donc des étudiants-travailleurs dont l'âge varie entre 22 et 45 ans.

Etant majoritairement des enseignants de français aux collèges et lycées de la langue, leurs pratiques et attitudes linguistiques ont mérité une attention particulière dans nos recherches. Soulignons au passage que le style écrit n'est pas du tout apprécié par l'oreille, donc l'enseignant ne doit jamais expliquer comme s'il lisait un passage d'un livre. Le style écrit est très différent du style oral qui est plus humain et plus difficile pour certains.

On doit savoir à quel sens on s'adresse et s'adapter en conséquence. Dans la communication orale par exemple, il vaut mieux utiliser des phrases courtes, simples et indépendantes et éviter les phrases avec conjonction et avec pronom relatif qui sont plutôt du domaine de la communication écrite. Le négatif retarde la compréhension et la mémorisation. Le recours à des mots très spécialisés ou de style soutenu peut être un mauvais choix surtout si le niveau des étudiants n'y correspond pas. L'affluence des interférences linguistiques et l'incapacité à gérer le bilinguisme ou plurilinguisme dans des situations authentiques de communication peuvent être gênants à l'oreille des interlocuteurs. Donc partir sur des analyses des pratiques langagières de ce public avait tout intérêt d'être.

#### **V.1.5. Forme du questionnaire**

L'envergure de notre recherche nous a exigé une méthodologie minutieuse et intelligente. Ainsi, pour aboutir au terme de notre recherche avec succès, tout en tenant compte du thème que nous nous sommes proposés, nous sommes

partis des questionnaires comme technique de recueil des données. Nous avons fait des sondages d'opinions à travers des questionnaires adressés au public visé (questionnaires distribués après toutes les éditions des cours que nous avons organisés). Le questionnaire, étant un recours méthodologique dans la recherche scientifique, constitue une enquête permettant de réunir des données mesurables, pour vérifier les hypothèses et enfin tirer des conclusions finales.

Outres ces sondages, nous avons fait des enquêtes sur le terrain en utilisant l'entretien et des observations participantes derrière les comportements langagiers des étudiants en filière de FLE à l'ISCED de Uíge. Ces observations portant sur les pratiques langagières axées autour du plurilinguisme et l'aisance dans l'alternance des langues nous ont permis de faire le point sur la compétence plurilingue des étudiants aussi bien que sur l'état de lieux du français pratiqué à Uíge et en Angola.

Cela dit, les enseignants devraient répondre en français mais les étudiants en portugais ou en français tout de même. Pour les enseignants l'enquête devrait comporter 25 questions et pour les étudiants 24 questions. L'objectif de ces enquêtes était de recueillir des informations et des opinions autour de la pratique du français, la dimension didactique des enseignants, les compétences plurilingues ainsi que l'aisance de l'alternance codique dans l'enseignement/apprentissage du français à l'ISCED de Uíge.

Par ailleurs, nos expériences personnelles en qualité d'enseignant des sciences du langage dans cet établissement universitaire (ISCED) n'ont pas manqué d'inspirer et de souffler sur ce travail. Ces expériences accumulées nous ont servi de rétroviseur permettant de porter un regard sur le passé et de projecteur permettant de construire l'avenir des politiques linguistiques et éducatives à Uíge en particulier et en Angola en générale.

## V.2. PRESENTATION DU CORPUS

Nous allons présenter ici, un panorama des données recueillies à travers les questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants du Département de lettres modernes de l'ISCED de Uíge. Outre les questionnaires, nous avons organisé quelques exercices de production écrite avec un nombre d'étudiants très réduit et aussi quelques entretiens, au moins courts, avec les enseignants et les étudiants sous l'enjeu de pallier certaines insuffisances des questionnaires. Néanmoins, il sera question ici, de ne présenter que les données chiffrées issues des deux questionnaires et sous forme des tableaux. Les analyses et interprétations seront enrichies par d'autres données recueillies par les entretiens et les activités de production faites par les étudiants.

### V.2.1. Résultats issus du questionnaire destiné aux étudiants

TABLEAU 1		
Pratique du français	Nombre d'étudiants	%
Seulement au cours	202	72,1
Hors cours	70	25
Sans réponse	8	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>208</b>	<b>100</b>

TABLEAU 2		
Pratique du français	Nombres d'étudiants	%
Seulement à l'écrit	112	40
Seulement à l'oral	47	16,8
Oral / Écrit	110	39,3
Sans réponse	11	3,9
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

TABLEAU 3		
Pratique du français	Nombre d'étudiants	%
Penser en portugais/écrire et parler en français	156	55,7
Penser en kikongo/ écrire et parler en français	91	32,5
Penser en français/ écrire et parler en français	8	2,9
Penser en anglais / parler en français	21	7,5
Sans réponse	4	1,4
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

## Pratique du français par les enseignants

**TABLEAU 1**

Pratique du français par les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Seulement à l'écrit	22	7,9	13	4,6	12	4,3
Seulement à l'oral	13	4,6	6	2,1	7	2,5
A l'oral et à l'écrit	8	2,9	27	9,6	149	53,2
Sans réponse	5	1,8	11	3,9	7	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>17,1</b>	<b>57</b>	<b>20,4</b>	<b>175</b>	<b>62,5</b>

**TABLEAU 2**

Pratique du français par Les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Uniquement en français	13	4,6	22	7,9	161	57,5
Alternance portugais/français	37	13,2	16	5,7	6	2,1
Alternance kikongo/français	8	2,9	5	1,8	0	0
Sans réponse	3	1,1	7	2,5	2	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>14,6</b>	<b>169</b>	<b>60,4</b>

## Compétence linguistique des étudiants

Compétence linguistique des étudiants	Nombre d'étudiants	%
A l'oral	49	17,5
A l'écrit	126	45
A l'oral et à l'écrit	83	29,6
Ni à l'oral ni à l'écrit	22	7,9
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

### Types d'interférences chez les étudiants

Types d'interférences chez les étudiants	Nombre d'étudiants	%
Phonétique	69	24,6
Lexical	81	28,9
Syntaxique	38	13,6
Morphologique	49	17,5
Sémantique	24	8,6
D'autres	12	4,3
Sans réponse	7	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

### Degré de fréquentation des espaces francophones par les étudiants

Degré de fréquentation des espaces francophones par les étudiants	Nombre	%
Fréquentent	98	35
Ne fréquentent pas	168	60
Sans réponse	14	5
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

### Importance accordée à la langue française

Importance accordée à la langue française	Nombre	%
Très importante	156	55,7
Pas importante	11	3,9
Pas très importante	20	7,1
Plus ou moins importante	93	33,2
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

### Objectifs d'étude du français

Objectifs d'étude du français	Nombre	%
Tourisme	9	3,2
Plaisir	4	1,4
Vivre dans un pays francophone	51	18,2
Etudier dans un pays francophone	101	36,1
Entrer dans le monde du travail	87	31,1
Pour obligation	28	10
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

### V.2.2. Résultats issus du questionnaire destiné aux enseignants

Pratique de la langue française par les enseignants						
Pratique du français par Les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	N°	%	N°	%	N°	%
Uniquement en français	4	20	14	70	18	90
Alternance portugais/français	15	75	4	20	2	10
Alternance kikongo/français	1	5	2	10	0	0
Sans réponse	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### Types de transferts chez les étudiants

Types de transferts chez les étudiants	Nombre	%
Phonétique	7	35
Lexical	6	30
Syntaxique	2	10
Morphologique	4	20
Sémantique	1	5
D'autres	0	0
Sans réponse	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

## Compétence linguistique

Compétence linguistique	Nombre	%
A l'oral	12	60
A l'écrit	4	20
A l'oral et à l'écrit	4	20
Ni à l'oral ni à l'écrit	0	0
Sans réponse	4	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### V.2.3. Représentation des particularités stylistiques

	Calques traductionnels	Calques lexicaux	Calques syntaxiques	Néologismes morphologiques par préfixation	Néologismes morphologiques par suffixation	Traits morphosyntaxiques	Total
Nombres d'occurrences	35	46	24	5	40	150	300
Fréquence (%)	12%	15%	8%	2%	13%	50%	100%

### V.2.4. Rôle assigné à l'oral

Rôle assigné à l'oral	%	Rôle assigné à l'oral	%
Maîtriser des compétences de la discipline	19,4	Traduire par écrit des résultats d'expérience	2,8
Garder la trace des cours	19,2	Mémoriser	1,6
Structurer le raisonnement	14,0	Développer l'esprit critique	0,5
Construire sa pensée	12,5	Réussir aux examens	0,5
S'exprimer de manière autonome	9,3	S'épanouir	0,5
Pratiquer la langue de manière réfléchie	7,0	Se forger sa propre opinion	0,4
Consolider des acquis disciplinaires	6,7	Communiquer ses émotions	0,3
Partager des savoirs et savoir-faire	4,1	éveiller à la sensibilité esthétique	0,2
S'approprier des contenus, des références culturelles	3,3	Autres	00
Nombre d'enseignants	20		

### V.3. ANALYSES DU CORPUS, INTERPRETATIONS ET PRECONISATIONS

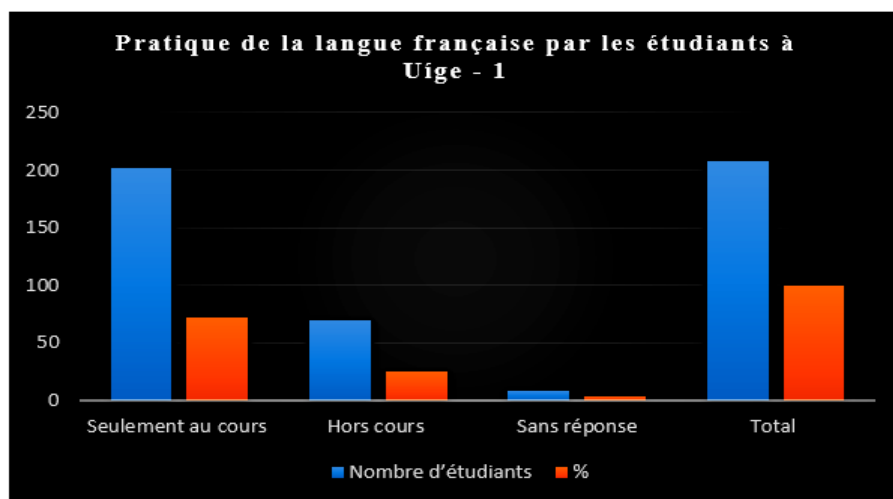
#### V.3.1. Données recueillies des étudiants

Ce questionnaire contient de questions simples, avec de phrases courtes et faciles à répondre, en portugais et en français, où les étudiants devraient cocher la ou les réponses qui leurs convenaient, en montrer leur connaissance aussi bien que leurs difficultés par rapport à l'enseignement/l'apprentissage de la langue française. Ils y montreraient les langues en contact et leurs emplois et surtout ils décriraient le phénomène de transferts linguistiques entre les langues en contact à Uíge dans la pratique du français. Ainsi 280 étudiants ont été interrogés et 24 questions ont été posées, dont les résultats se présentent dans les tableaux et graphiques qui suivent.

##### V.3.1.1. Pratique du français par les étudiants à Uíge

Tableau 14. Pratique de la langue française - 1

Pratique du français	Nombre d'étudiants	%
Seulement au cours	202	72,1
Hors cours	70	25
Sans réponse	8	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>208</b>	<b>100</b>



Graphique 2. Pratique de la langue française - 1



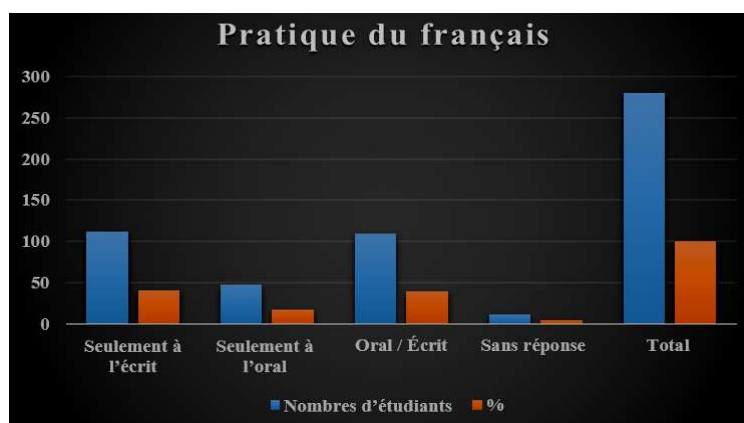
Si un nombre majoritaire d'étudiants pratique le français seulement dans les cours de français, il est nécessaire de les faire pratiquer cette langue en dehors de l'université. Comme j'ai déjà dit, la réalisation des activités culturelles inciterait les étudiants à aimer la langue en question. Par exemple, les projets pédagogiques<sup>305</sup>. Ce projet a pour but présenter des propositions qui peuvent aider les étudiants à pratiquer le français sans se limiter au contexte scolaire où l'acquisition est purement formelle et d'amener les étudiants à s'intéresser à la langue française et la pratiquer tant à l'oral comme à l'écrit dans une situation de communication réelle. De l'autre côté, il peut donner aux enseignants la possibilité de trouver d'autres mécanismes qui peuvent orienter les étudiants dans l'acquisition de la langue française.

L'usage du français est d'autant plus formel que les étudiants Angolais du FLE recourent assez souvent aux langues locales dès qu'ils se retrouvent dans une situation de communication en dehors du cadre institutionnel. La production langagière qui est par ailleurs plus orale qu'écrite, se réalise de moins en moins en français même parmi les étudiants ayant vécu longtemps en République Démocratique du Congo. Ceci s'explique notamment par le fait que le français reste l'apanage des Angolais lettrés et instruits (surtout en RDC) qui représentent une infime minorité de la population nationale. C'est pratiquement une langue apprise et presque non acquise, une langue étrangère dont l'apprentissage se fait essentiellement par la scolarisation, pendant que la compétence linguistique et communicationnelle de beaucoup de ses locuteurs demeure sujette à caution.

**Tableau 15. Pratique de la langue française - 2**

<b>Pratique du français</b>	<b>Nombres d'étudiants</b>	<b>%</b>
Seulement à l'écrit	112	40
Seulement à l'oral	47	16,8
Oral / Écrit	110	39,3
Sans réponse	11	3,9
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

<sup>305</sup> Un thème que j'ai présenté dans le cadre d'un séminaire pédagogique avec les enseignants du lycée Simão Nioka (4070) à Luanda.



**Graphique 3. Pratique du français**

Par rapport à la pratique de la langue (la compétence linguistique du français), 40% des étudiants utilisent le français seulement à l'écrit contre 16,8% qui l'utilisent seulement à l'oral et 39,3% qui l'utilisent tant l'oral comme à l'écrit. Seulement 3,9 de ces étudiants n'ont pas répondu à la question.

Nous constatons ici un usage assez excessif de l'écrit au détriment de l'oral. Et pourtant, l'enseignement d'une langue en milieu institutionnel vise généralement à développer, chez les apprenants, la maîtrise de cette langue pour des fins communicatives verbales ou écrites. Sur le plan verbal, parler une langue c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes. Cependant, lorsque les apprenants baignent dans un milieu plurilingue et que la langue apprise est une langue étrangère - comme c'est le cas avec les apprenants angolais en général et particulièrement ceux de Uíge - la maîtrise ou encore la pratique d'une telle langue étrangère devient un exercice souvent difficile. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des pratiques pédagogiques appropriées capables d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

Certes, la culture de l'écrit imprègne tous les moments de la vie de l'étudiant, en classe ou hors les murs de la classe, puisque les exercices écrits dominent dans le travail donné à faire aux élèves en dehors des cours. Du tableau noir au tableau blanc interactif, du stylo au clavier d'ordinateur, du cahier au classeur, le matériel pédagogique, reflet de son époque, est, le plus souvent, au service de l'écrit. C'est ainsi que pour nombre d'étudiants sensibles à la possibilité de produire un travail de qualité, valorisant et facilement diffusable, l'usage

scolaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) a renforcé la place de l'écrit, qui, pour être virtuel n'en répond pas moins aux exigences qui lui sont traditionnellement attachées.

Il est aussi, tout particulièrement, un domaine dont les pratiques révèlent la domination écrasante de l'écrit, celui de l'évaluation. La place éminente de l'écrit au cycle universitaire de l'ISCED se nourrit de la nécessité de préparer les étudiants à la rédaction de mémoire qui, comme la plupart des examens et des concours angolais, repose essentiellement sur l'écrit. En effet, il s'attache à l'écrit une connotation de sérieux et de rigueur, qui fait revendiquer des épreuves écrites pour l'examen terminal (rédaction d'un mémoire et soutenance y afférant) et les examens d'autres cours<sup>306</sup>. À cet égard, il est aussi significatif de noter, qu'en dehors des épreuves de langues vivantes, l'oral dans les universités angolaises est réservé aux épreuves de rattrapage. Les examens façonnent le processus d'enseignement : un tiers des enseignants reconnaît que ces épreuves ont des effets sur les types d'activités qu'ils donnent aux étudiants à l'écrit, sur leurs façons de leur apprendre à écrire, sur leurs pratiques d'évaluation.

En dehors des épreuves d'examens, 92 % des enseignants (à l'exception des professeurs de langues vivantes) estiment qu'il est particulièrement pertinent à l'ISCED d'évaluer les étudiants par des épreuves écrites. Inversement, les réponses à la même question en faveur des épreuves orales ne concernent que le tiers de professeurs, parmi lesquels ceux de langues vivantes sont de nouveau l'exception. L'une des raisons la plus fréquemment avancée est que l'écrit permettrait de mieux apprécier la qualité du raisonnement et de l'argumentation. La place éminente de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage pose le problème des finalités qui lui sont attachées.

Par ailleurs, l'oral est difficile à mettre en œuvre en classe, pour des raisons d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel.

---

<sup>306</sup> Les étudiants en filière de Didactique du FLE ont des cours en français et en portugais. Les cours attachés au métier d'enseignant de FLE se professent en français et les cours d'ordre général (les troncs communs) se font en portugais, ce qui forge un système d'éducation bilingue dans ces classes.

Les tâches les plus simples quand il s'agit de l'écrit en classe se compliquent singulièrement quand il s'agit de l'oral. C'est ainsi que pour bon nombre de professeurs, un groupe d'étudiants penchés sur la feuille blanche est plus facile à gérer que des étudiants qui prennent la parole de façon intempestive ou désordonnée ou qui, *a contrario*, refusent obstinément de s'exprimer, ce qui n'est pas le moins fréquent.

Sans doute est-ce là une des raisons pour lesquelles la prise de parole des étudiants est le plus souvent guidée dans le cadre du cours dialogué, de questions-réponses ou de débats.

L'analyse des propos recueillis des enseignants enquêtés, atteste de l'importance que tient le questionnement des étudiants à chacune de ses grandes étapes constitutives : c'est ainsi que les échanges oraux démarrent *très souvent* par des *questions des enseignants pour vérifier que les étudiants ont bien compris* (dans 53 % des cas étudiés, notamment en français : 62 %) et par des *interventions pour donner des consignes* (51 %), puis, au fil de la séance, des questions sont très souvent posées *pour vérifier que les élèves ont bien retenu ou bien écouté* (38 %), pratiques confirmées par plus des trois quarts des étudiants (78 %).

Considéré comme de peu d'utilité tant pour celui qui parle que pour ceux qui écoutent, le rite de l'interrogation de début de cours, souvent fondé sur l'apprentissage préalable par cœur de la leçon précédente ou, plus rarement, sur la volonté de diagnostiquer les connaissances et compétences déjà maîtrisées avant d'aborder de nouveaux apprentissages, est en voie de disparition. On invoque pour le réfuter des raisons qui ont trait ou à *la lourdeur des effectifs*, ce que disent 44 % des enseignants ou au *manque de temps*, pour 29 %. Les professeurs savent aussi que huit étudiants sur dix, dont, à l'ISCED, une majorité de garçons et d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence, trouvent qu'il est *peu ou pas du tout agréable d'être regardé* quand on s'exprime à l'oral et un étudiant sur trois reconnaît aussi qu'il est *très difficile de surmonter sa timidité* (37 %) ou *d'être clair* (35 %).

Les activités de prise autonome de parole, comme faire des exposés devant les camarades, sont mineures et ne concernent *souvent*, aux dires mêmes des étudiants, que le quart d'entre eux (25 %) et *peu souvent*, la moitié. Les trois

quarts des enseignants de l'ISCED de Uíge interrogés au cours de cette étude disent organiser des débats en classe. Mais cette pratique reste *peu fréquente* pour la moitié des enseignants, *assez fréquente* pour 19 %, *très fréquente* pour 4 % seulement et toujours plus souvent organisée en fin de scolarité qu'au début. Même si les déclarations des étudiants présentent un point de vue un peu plus positif sur cette question, puisque 45 % d'entre eux disent *souvent* participer à un débat et 35 % *peu souvent*, il n'en reste pas moins que la parole en classe est surtout celle du professeur ; c'est ce que montre l'étude fine des échanges intervenant au cours d'une séance de référence choisie par les enseignants interrogés, qui reconnaissent eux-mêmes, *participer abondamment* aux échanges oraux (*très souvent*, 56 % et *assez souvent*, 30 %).

De tout ce précède, il nous semble prudent d'insister sur le fait qu'apprendre une langue, qu'elle soit seconde ou étrangère, c'est avant tout, acquérir une certaine compétence de communication<sup>307</sup> dans cette langue. Il n'est pas toujours facile de développer cette compétence à l'oral surtout lorsque l'on est apprenant et que l'on est peu exposé à cette langue en dehors du cadre institutionnel.

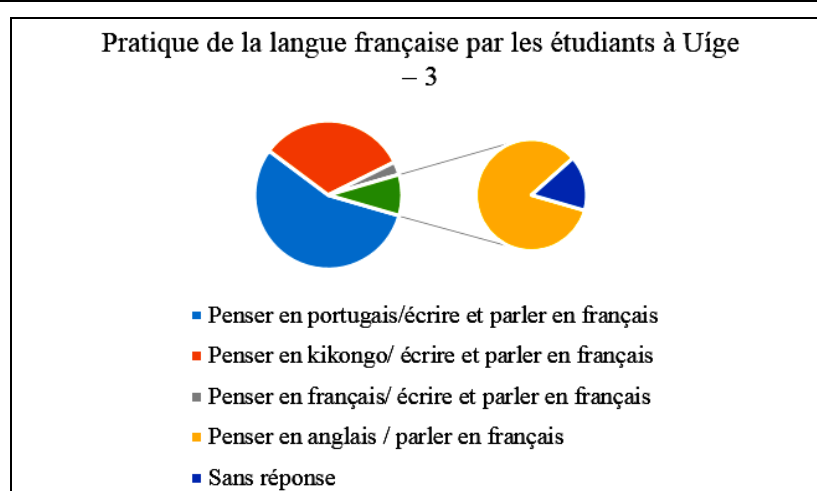
Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension et productions orales les aideront à découvrir du lexique en situation, à découvrir différents registres de langue en situation, des faits de civilisation. Ces activités les aideront aussi à reconnaître des sons, à repérer des mots-clés, de comprendre de façon générale, de comprendre en détails mais aussi de reconnaître des structures grammaticales en contexte, de prendre des notes et surtout d'y investir dans des situations authentiques de communication.

---

<sup>307</sup> D. HYMES (1984) : *Vers la compétence de communication*, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris : Hatier-Crédif

**Tableau 16. Pratique de la langue française - 3**

Pratique du français	Nombre d'étudiants	%
Penser en portugais/écrire et parler en français	156	55,7
Penser en kikongo/ écrire et parler en français	91	32,5
Penser en français/ écrire et parler en français	8	2,9
Penser en anglais / parler en français	21	7,5
Sans réponse	4	1,4
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>



**Graphique 4. Pratique de la langue française - 3**

D'après l'analyse de ce tableau, 55,7% d'étudiants pensent en portugais quand ils écrivent ou parlent en français, 32,5% pensent en kikongo, 7,5% pensent en anglais et seulement 2,9% pensent directement en français. Ceci impliquerait, comme il est bien évident, des situations d'interférences et transferts linguistiques. Le phénomène de transfert peut être envisagé comme étant l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue-cible et toute autre langue ayant été précédemment acquise (possiblement de manière imparfaite). Cette influence peut être double : « *le transfert est un facteur tant facilitateur que limitatif, et donne à l'apprenant une base sur laquelle il peut former et tester des hypothèses au sujet de la langue seconde qu'il est en train d'apprendre* »<sup>308</sup>. En d'autres mots, le transfert peut être identifié comme étant positif ou négatif. Le transfert positif est le transfert d'une compétence inspirée

<sup>308</sup> Ringbom, 1985, abstract (résumé)

de L1 (ou toute autre langue précédemment acquise) qui facilite l'apprentissage d'une compétence propre à L2, étant donné des similarités entre les deux compétences en question. Le transfert négatif est le transfert d'une compétence différente de celle utilisée dans L2, et de ce fait peut nuire à l'apprentissage. Les interférences, qui sont liées au transfert négatif, sont des « erreurs dans l'utilisation de la langue étrangère qui peuvent être retracées à l'utilisation faite dans la langue maternelle »<sup>309</sup>.

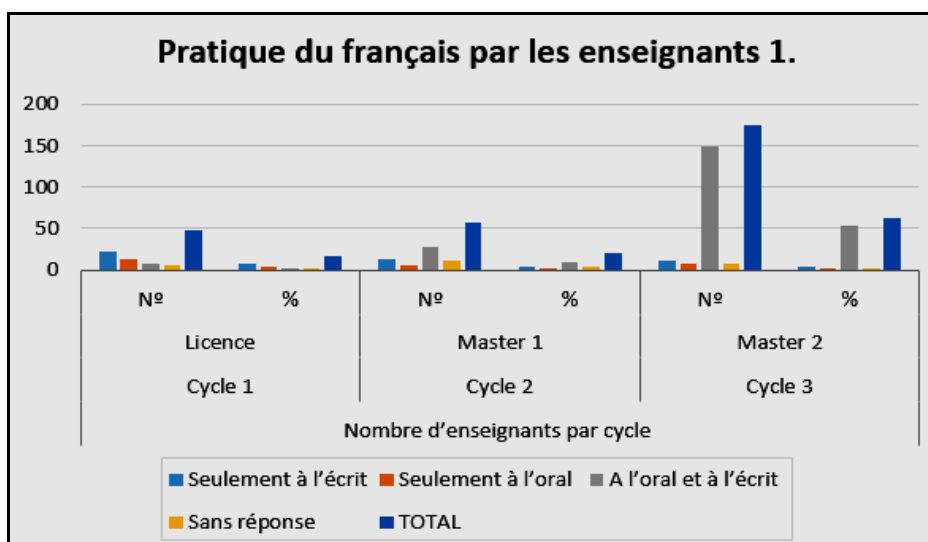
Bien sûr, et comme nous l'avons d'ailleurs constaté au sein des étudiants de l'ISCED Uíge, les erreurs faites peuvent provenir de multiples influences, puisque l'apprentissage d'une langue implique bien plus qu'un procédé de remplacement de mots provenant de L2 placés dans des structures syntaxiques propres à L1. Ceci dit, le phénomène d'interférences peut néanmoins expliquer plusieurs erreurs commises par les étudiants d'Uíge, particulièrement dans les phases initiales de l'apprentissage de L2.

### V.3.1.2. Pratique du français par les enseignants

*Tableau 17. Pratique du français par les enseignants - 1.*

Pratique du français par les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Seulement à l'écrit	22	7,9	13	4,6	12	4,3
Seulement à l'oral	13	4,6	6	2,1	7	2,5
A l'oral et à l'écrit	8	2,9	27	9,6	149	53,2
Sans réponse	5	1,8	11	3,9	7	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>17,1</b>	<b>57</b>	<b>20,4</b>	<b>175</b>	<b>62,5</b>

<sup>309</sup> Lott 1983, p. 256



**Graphique 5. Pratique du français par les enseignants - 1.**

Ce tableau montre que 3,6% des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle utilisent le français seulement à l'écrit, 4,2% des enseignants du 2<sup>e</sup> cycle à oral, contre 90,4% du 3<sup>e</sup> cycle que l'utilisent à l'écrit et à l'oral. 1,8% de ces étudiants n'ont répondu. Cette analyse nous montre que les enseignants sont conscients de l'importance de la pratique du français parce qu'ils essaient d'utiliser le français le plus possible, à l'oral et à l'écrit selon le niveau et selon leurs attentes.

Rappelons au passage que l'oral et l'écrit constituent deux modes langagiers autonomes, distincts mais complémentaires dans la construction d'un individu. Dans le cadre notre recherche, nous étions amenés à faire quelques entretiens pour vérifier la fiabilité des réponses obtenues dans les questionnaires. En effet, il semble plus facile aux professeurs interrogés à l'ISCED de faire écrire (70%) les étudiants, que de les faire parler (59%). Certes, un professeur sur deux dit encourager autant, dans sa discipline, l'expression écrite que l'expression orale de ses étudiants, mais près de quatre enseignants sur dix (38%) reconnaissent plutôt soutenir, par les activités conduites en classe, l'expression écrite, quand une minorité seulement (8%) le fait pour l'expression orale.

Cette adaptation des enseignants aux niveaux et attentes des étudiants peut être une démarche tout à fait judicieuse pourvue qu'elle soit faite de façon réfléchie et programmée tout en gardant à l'esprit la notion de complémentarité entre ces modes langagiers à un certain moment du cursus. Une priorisation



absolue voire excessive d'une seule compétence serait indésirable. Chaque situation d'enseignement comporte plusieurs variables selon le public à qui l'on s'adresse : un public précoce, scolaire, universitaire, d'adolescents ou d'adultes, salariés ou non, juristes, enseignants, techniciens, etc.

Les étudiants de Uíge étant un public d'adulte dont les compétences linguistiques connaissent un amalgame des langues avec des niveaux variés et parfois conflictuels, il faut prendre en compte plusieurs caractéristiques chez ce public adulte : commencerons par l'âge. L'enfant ou le jeune adulte est plus privilégié pour apprendre et pratiquer une langue étrangère. Il a des caractéristiques propres qui lui facilitent l'apprentissage et l'aisance dans la production des énoncés communicatifs : des caractéristiques psycholinguistiques ainsi que le besoin de communiquer et l'absence de blocage cognitif.

Si ces facultés, à part de rares exceptions, n'existent plus chez l'adulte, du moins au même niveau, celui-ci en possède cependant d'autres, comme la motivation d'apprendre une langue, la capacité de travail et l'esprit théorique.

Malgré cela il nous faut chercher comment faciliter l'apprentissage des adultes. Il faut connaître leurs exigences et leurs besoins, puis étudier comment ils passent d'une compétence à l'autre. Enseigner aux adultes implique donc de rechercher les moyens les plus facilitateurs et qui encouragent leur perception de la langue, la mémorisation et la production. Ces moyens doivent être jugés en fonction de leurs résultats et non à priori.

Par ailleurs, il faut aussi savoir si notre public subit la situation d'apprentissage volontairement ou involontairement. Certaines personnes en classe de langue peuvent être obligées de suivre cette formation pour de multiples raisons et cela rend leurs motivations presque inexistantes. Certains apprenants se sentent captifs dans un cours si la méthode et la méthodologie choisies ne leur plaisent pas, ou ne répondent pas à leurs besoins.

Ce public ressent une absence de choix qui peut mener à deux résultats si l'enseignant n'intervient pas :

- L'apprenant accepte, essaie de s'intégrer en s'adaptant à la situation,
- L'apprenant refuse, il devient passif et ne communique plus avec les autres,

L'enseignant doit faire son possible pour attirer l'attention et l'intérêt de ses apprenants et si nécessaire changer de méthodologie pour ne pas se retrouver avec une classe vidée de ses étudiants. Dramatiser le cours de langue pour dédramatiser la production orale peut se traduire par la mise en place d'exercices prenant la forme de jeux (activités de pairwork, roleplay...) mais dont le contenu pédagogique est motivé par des objectifs et des règles clairement définis. L'apprenant commence par apprendre son rôle, puis à force de s'entraîner, il prend confiance et peut prendre des risques pour peut-être finir par improviser librement.

Bien entendu certains étudiants ne sont pas réceptifs à ces stratégies et il arrive que l'enseignant soit impuissant face à certaines situations. Cependant, s'il adopte une attitude d'ouverture, il peut innover et embarquer la classe, ainsi que d'autres collègues, dans ses explorations et aventures pédagogiques pour permettre à tous de prendre la parole et d'y prendre plaisir. Les apprenants qui n'ont pas appris à apprendre, ceux dont les croyances et l'attitude peuvent entraver l'apprentissage sont ceux qui ont le plus besoin d'aide. On pourra alors envisager des **interventions aidantes** qui portent sur la langue, sur la personne, sur les stratégies et sur la tâche :

(1) Amener ces apprenants à prendre conscience que le premier but de l'apprentissage de la langue est d'être capable de communiquer et que la communication est la transmission de messages et la négociation de sens. Les autres buts, apprendre les règles de la grammaire et le vocabulaire, vont suivre naturellement.

(2) Amener ces apprenants à prendre conscience du **rôle** des conventions sociolinguistiques, des registres et de la communication non verbale.

(3) Faire appel aux **connaissances antérieures** de l'apprenant en lui soulignant que ce qu'il connaît **dans sa langue maternelle** peut lui servir et que l'apprentissage de la langue étrangère peut être un défi intéressant plutôt qu'une tâche malaisée.

(4) Amener ces apprenants à prendre conscience de leur **perception d'eux-mêmes** face à l'apprentissage de la langue étrangère : aptitudes, motivation, façon d'apprendre.

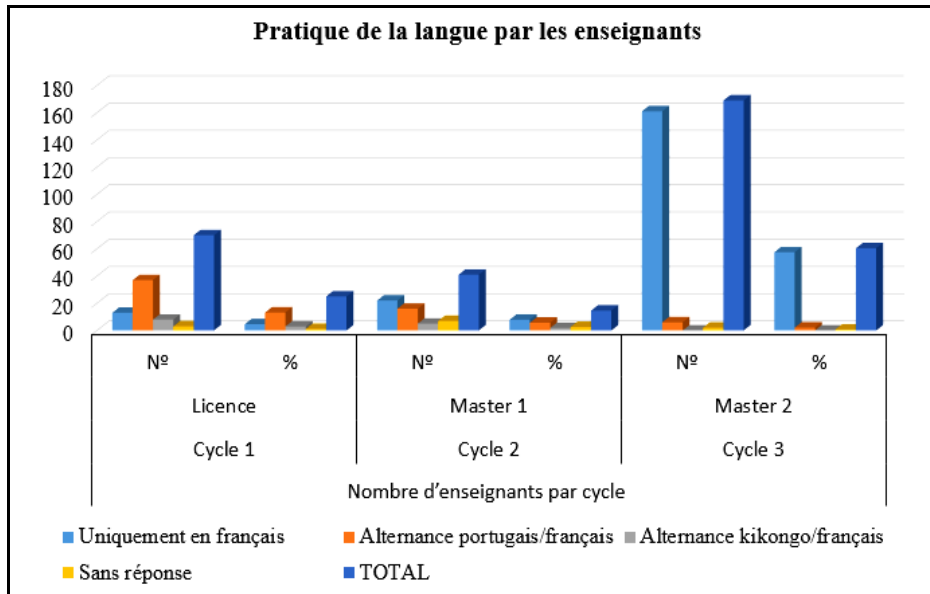
(5) Amener ces apprenants à découvrir la nature et le but de la **tâche**, comment s'y prendre, quelles ressources utiliser.

(6) Susciter, éveiller et engager des discussions avec les apprenants sur différentes stratégies qu'ils utilisent pour **s'améliorer** : s'organiser, pratiquer en plusieurs occasions, ne pas avoir peur des erreurs, apprendre certaines expressions par cœur, utiliser des techniques pour améliorer sa mémoire, utiliser ses connaissances langagières, être créatif...

**Tableau 18. Pratique de la langue par les enseignants<sup>310</sup> - 2**

Pratique du français par Les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uniquement en français	13	4,6	22	7,9	161	57,5
Alternance portugais/français	37	13,2	16	5,7	6	2,1
Alternance kikongo/français	8	2,9	5	1,8	0	0
Sans réponse	3	1,1	7	2,5	2	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>14,6</b>	<b>169</b>	<b>60,4</b>

<sup>310</sup>**Observation** : dans ce tableau, le terme 1<sup>er</sup> cycle correspond à la Licence (3 ans) ; le 2<sup>e</sup> cycle correspond au Master 1 (1 an) et le 3<sup>e</sup> cycle fait allusion au Master 2 (étudiants de l'ISCED de Uíge qui font leur Master à l'ISCED de Luanda). Qu'ils ne soient pas confondus aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du système éducatif angolais d'une façon globale. Ce classement s'inspire au cursus de tous les ISCED d'Angola.



**Graphique 6. Pratique de la langue par les enseignants - 2**

Force est de constater que 4,6% des étudiants du 1<sup>er</sup> cycle disent que leurs enseignants posent des questions uniquement en français, contre 13,2% qui disent qu'ils font l'alternance du français avec le portugais et 2,9% affirment qu'ils font l'alternance entre le kikongo et le français. Seulement 1,1% n'a pas répondu.

Par rapport aux étudiants du 2<sup>e</sup> cycle les chiffres changent. 7,9% de ces étudiants sont tous d'accord que leurs enseignants posent des questions uniquement en français, tandis que pour 5,7% leurs enseignants font l'alternance entre le portugais et le français.

Mais 8,5% trouvent qu'ils font l'alternance entre le kikongo et le français. 2,5 de ces étudiants n'ont pas d'opinion.

Touchant le 3<sup>e</sup> cycle, les chiffres sont complètement différents parce qu'ils pensent que 57,5% des enseignants utilisent seulement le français. Uniquement 2,1% disent que leurs enseignants font l'alternance portugais/français et concernant kikongo/français, il n'y a aucun professeur qui le fait. 0,7% des étudiants n'ont pas répondu.

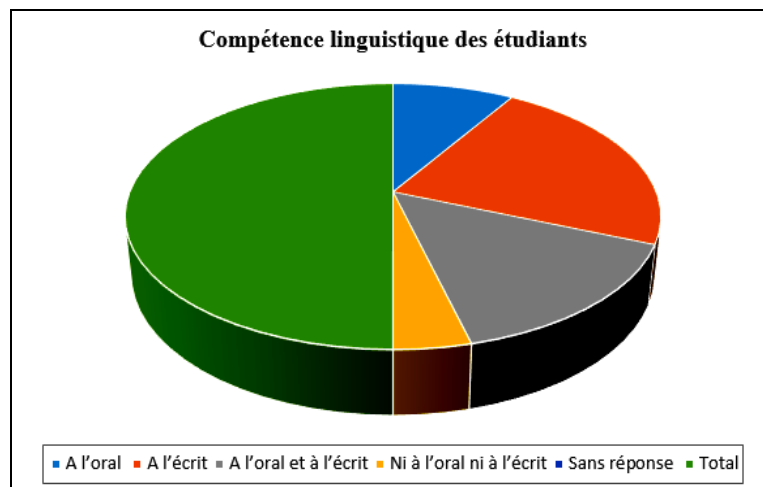
Cette position des étudiants montre que les enseignants font des efforts pour utiliser plutôt le français que les autres langues et s'ils les utilisent c'est quand

il est nécessaire. Si nous voyons, le degré d'utilisation de kikongo et du portugais réduit au fur et à mesure que le niveau augmente. Cela veut dire qu'on utilise ces langues plutôt au 1<sup>er</sup> cycle, mais au 3<sup>e</sup> cycle son utilisation est presque nulle.

### V.3.1.3. Compétence linguistique des étudiants

**Tableau 19. Compétence linguistique des étudiants**

Compétence linguistique des étudiants	Nombre d'étudiants	%
A l'oral	49	17,5
A l'écrit	126	45
A l'oral et à l'écrit	83	29,6
Ni à l'oral ni à l'écrit	22	7,9
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>



**Graphique 7. Compétence linguistique des étudiants**

Ce tableau illustre la compétence linguistique des étudiants, un point important pour évaluer les problèmes des étudiants. Ainsi 17,5% des étudiants ont des difficultés à l'oral, 45% à l'écrit et 7,9% n'en n'ont pas. Comme il est notoire, l'oral occupe une place de choix dans le quotidien, l'écrit n'étant qu'une transcription de celle-ci. Ayant vécu majoritairement au Congo-Kinshasa, les étudiants de Uíge font preuve des bonnes performances linguistiques à l'oral et cela semble surmonter le paradoxe traditionnel de la complexité de l'oral dans

une classe des langues. Très souvent pour l'enseignant, l'oral en classe est souvent synonyme de problèmes (chronophage, bruit, prononciation, motivation...). D'un point de vue de la gestion de la classe, la mise en œuvre d'activités orales nécessite plus d'organisation, d'énergie et de techniques de classe ; si l'enseignant ne parvient pas à canaliser l'attention des apprenants il peut rapidement être submergé par une trentaine d'apprenants qui se dissipent. Accorder une place à la production implique une prise de risque de la part de l'enseignant.

Si l'on est bien d'accord avec ce constat selon lequel les étudiants de Uíge font preuve des bonnes performances déjà à l'oral, il va falloir donc que les enseignants travaillent un peu plus l'écrit et sans toutefois négliger l'oral, mais plutôt, chercher à équilibrer et à bonifier la complémentarité entre ces deux modes langagiers. Il faudra alors s'inscrire dans une démarche qui puisse amener les étudiants de la compétence de lecture vers l'expression écrite.

En linguistique, lire renvoie à une activité consistant à s'approprier le sens d'un message, pour cela le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir, représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et extralinguistiques, et d'un savoir-faire, constitué de stratégies permettant la réalisation de trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier et vérifier.

Pour Janine COURTILLON, la facilité d'accès au sens pour certaines parties du texte est indispensable pour que la lecture soit une activité qui puisse susciter du plaisir d'un côté, et favoriser l'apprentissage de l'autre côté.<sup>311</sup> Ceci nous amène à inférer finalement que, la lecture ne se résume pas au simple fait que déchiffrer ou de décoder les lettres de l'alphabet. Il va sans dire que la compréhension de ce que l'on lit, est une tâche cognitive nécessaire sinon indispensable quand il s'agit de donner à la lecture son vrai sens dans les pratiques de classe.

---

<sup>311</sup> Cf. J.-COURTILLON (2003): Op. Cit., p.88

D'après Wikipedia, «La **lecture** est l'activité de compréhension d'une information écrite. Cette information est en général une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue, ou par le toucher (Braille)»<sup>312</sup>

Les recherches en psychologie cognitive et en linguistique textuelle ont permis d'énormes progrès dans la connaissance de l'acte de lire. C'est ainsi que, pour Vinciane Vanderheyde, «la compréhension d'un document écrit est considérée, d'une part, comme un **processus interactif** qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est conçue, d'autre part, comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur **décode** (identifie des signes) et **construit** du sens (confère une signification à ces signes).»<sup>313</sup>

En effet, le lecteur doit mettre en œuvre un certain nombre de procédures mentales appelées stratégies de lecture afin de lire efficacement et atteindre les objectifs de la tâche de lecture qu'il s'est assignée. Janine COURTILLON, dans le cadre de classe des langues, résume ces stratégies de lecture dans le tableau suivant :

**Tableau 20. Principes et Stratégies de lecture et de production (J. COURTILLON)**<sup>314</sup>

<b>Principes</b>	<b>Stratégies</b>
Lire n'est pas traduire	Ecrémer et balayer en se servant des mots transparents
Comprendre, ce n'est pas comprendre tout ou rien	Tolérer l'ambiguïté
La compréhension est graduelle	Relire plusieurs fois
Comprendre, c'est parfois deviner	Inférer
Pour comprendre et mémoriser, il faut retourner souvent au texte et le relire	Repérer mentalement des phrases.
Pour produire, il faut commencer par faire des phrases simples à partir de ce qui est compris et mémorisé	Elaborer
Il faut souvent travailler en petits groupes	Coopérer/contrôler les émotions
Il ne faut pas avoir peur de faire des fautes en prenant des risques	Solliciter la vérification (peut-on dire ?)
Reformuler des phrases dont on n'est pas sûr.	S'autoévaluer.

<sup>312</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lecture>

<sup>313</sup> <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm>

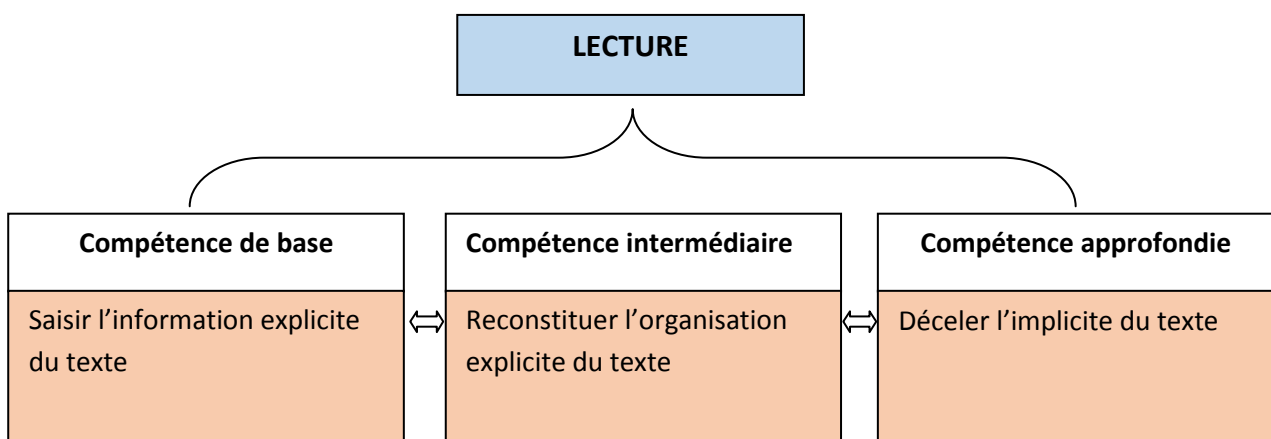
<sup>314</sup> J.-COURTILLON : 2003, p. 90

La compréhension écrite est l'une de compétence à travailler dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à côté de la compréhension et production orale ; et la production écrite.

La compréhension de documents écrits (comme le soutient un site<sup>315</sup> de cours d'initiation à la Didactique de FLE) est liée à la lecture. Pour ce site «lire en langue maternelle revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail des techniques de lecture, apprises les plus souvent à l'école»

En didactique du français langue étrangère, on peut esquisser plusieurs compétences à faire acquérir et à développer chez l'apprenant par le biais de la lecture :

- une **compétence de base** qui vise à saisir l'information explicite (exprimé) de l'écrit.
- une **compétence intermédiaire**, qui vise à reconstituer l'organisation explicite (exprimé) du document.
- une **compétence approfondie**, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.



L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte.

L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture

<sup>315</sup> [http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2\\_CE/comp\\_ecr/cours2\\_ce02.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_ecr/cours2_ce02.htm)



dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français.

Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

En principe, l'apprenant doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (cause, conséquence, enchaînement chronologique...), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il acquit une très bonne connaissance de langue.

Tout comme en compréhension orale, l'apprenant découvrira grâce au texte, du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures, qui vont l'amener à enrichir largement sa compétence communicative.

Face à un texte nouveau, la réaction la plus flagrante remarquée chez les universitaires d'Uíge est celle d'ouvrir immédiatement le dictionnaire et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus. Soulignons ici au passage que *lire n'est pas traduire* comme le soutient J.-COURTILLON<sup>316</sup> ; sinon on tombe dans le piège d'une focalisation excessive aux lexiques, aux structures et aux détails isolés. Etouffé par le détail, l'apprenant est désormais incapable d'avoir une vision globale du texte. D'autre part, par peur de répondre « faux », il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle.

L'explication de ces difficultés réside essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension, qui procède par accumulation de significations, sans perspective globale. Placé devant un document écrit, l'apprenant attaque

---

<sup>316</sup> Op. cit, p. 90

aussitôt sa lecture à la première ligne du texte et progresse mot à mot, sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document. Les activités de compréhension dans la classe du FLE viseront donc à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra appliquer ensuite à toute situation de compréhension, à de fois transférer à des activités similaires dans sa langue maternelle.

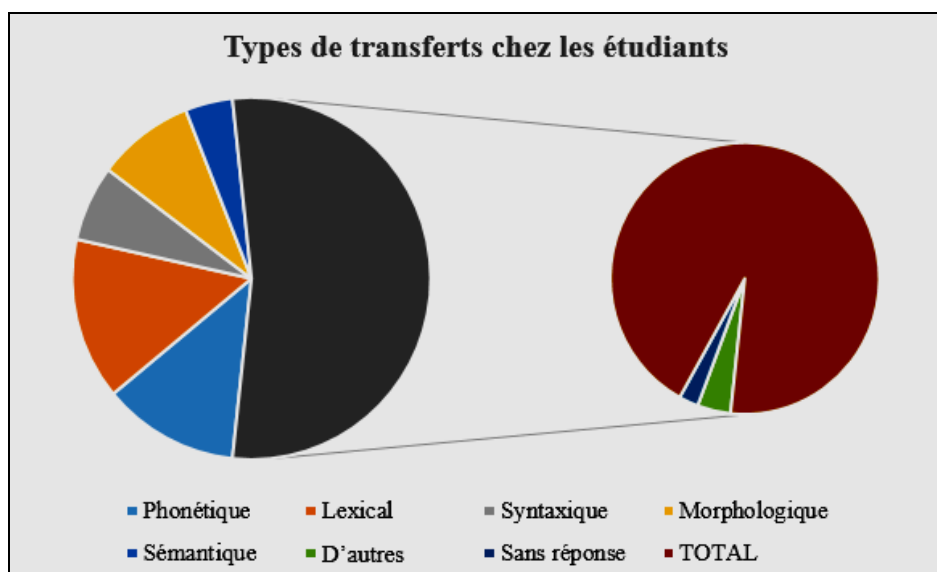
Il faut rappeler qu'en Angola le rapport des apprenants à la lecture n'est pas aussi fort que dans les pays européens par exemple, et qu'il est indispensable de stimuler aussi leur intérêt durant ces activités de compréhension écrite, en choisissant des documents authentiques en relation avec ce qu'ils apprécient (centration sur l'apprenant)

Etre également créatif lorsque qu'on prépare des questionnaires, et ne pas hésiter pas à varier la typologie des exercices proposés. Proposer de la même manière des supports différents. Les apprenants aiment à être surpris dans leur apprentissage, à partir du moment où ils ne sentent pas la note comme une sanction.

#### **V.3.1.4. Types d'interférences chez les étudiants**

*Tableau 21. Types de transferts chez les étudiants*

<b>Types d'interférences chez les étudiants</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>%</b>
Phonétique	69	24,6
Lexical	81	28,9
Syntaxique	38	13,6
Morphologique	49	17,5
Sémantique	24	8,6
D'autres	12	4,3
Sans réponse	7	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100</b>



**Graphique 8. Types de transferts chez les étudiants**

La problématique des transferts et/ou interférences linguistiques est un des points les plus importants de cette thèse. En effet, à l'issue de ce tableau, on a pu constater que presque tous les étudiants ont des problèmes d'interférences, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, parmi les 280 étudiants abordés par ce questionnaire, 24,6% accusent des problèmes d'interférence au niveau phonétique, 28,9% au niveau lexical, 13,6 au niveau syntaxique, 17,5% au niveau morphologique, 8,6% au niveau sémantique et seulement 4,3% ont d'autres problèmes seulement 2,5% n'ont donné des réponses. (Plus loin, nous reviendrons sur ce point d'interférences linguistiques à Uíge).

On peut en déduire que les étudiants font plus d'interférences sur le plan phonético-phonologique, lexico-sémantique et morphosyntaxique. Il est alors pertinent, que l'on voit ces problèmes en jetant peut-être un d'œil sur le cursus et les pratiques de classe imprimées par les enseignants. Un effort axé sur les théories linguistiques et didactiques, avec des passerelles allant des unes vers les autres, afin d'envisager de solutions possibles qui aideraient les enseignants aussi bien que les étudiants à surmonter ce problème. On doit donc s'inscrire dans une démarche méthodologique qui puisse se focaliser sur ces thématiques.

Certes, comme l'explique Henri Portine, "une méthodologie ne peut traiter de tous les aspects des apprentissages. Il faut donc procéder à des focalisations thématiques". Il ajoute :

« Un apprenant doit à la fois structurer correctement ses énoncés (correction/accuracy) et se préparer à agir en temps réel (habilité langagière ou fluency), mais il ne peut pas faire les deux en même temps, thématiquement, il faut donc subordonner l'un à l'autre. »<sup>317</sup>

Autrement dit, on doit choisir entre les deux pôles qui, Henri PORTINE le rappelle, délimitent la linguistique, "*le pôle formel*" et "*le pôle anthropologique*", la didactique pouvant donc faire le choix d'entrer prioritairement dans la problématique de l'apprentissage soit par la langue, soit par les pratiques.

Le choix anthropologique de la perspective actionnelle est clair : l'entrée se fait par les pratiques, le sujet étant vu avant tout comme un acteur social et l'apprentissage n'étant qu'un des usages possibles de la langue. C'est en fait par le biais de la confrontation avec les aléas du processus de gestion collective et collaborative de la tâche que les connaissances et compétences sont censées se modifier, s'adapter, dans une sorte de boucle rétroactive, mais sans avoir à se centrer explicitement et spécifiquement sur l'apprentissage lui-même, qui est censé être un effet induit du pilotage par la tâche. Ceci apparaît clairement dans la définition de la perspective actionnelle que propose le CECR, sous le titre "*Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue*"<sup>318</sup>

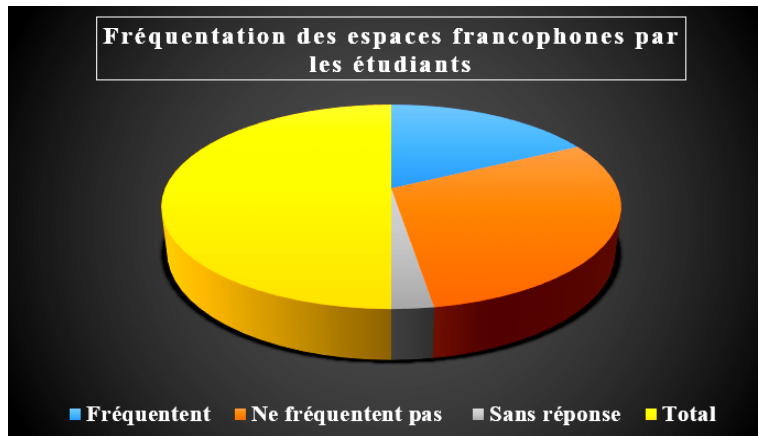
### V.3.1.5. Degré de fréquentation des espaces francophones par les étudiants

**Tableau 22. Fréquentation des espaces francophones par les étudiants**

<b>Fréquentation des espaces francophones par les étudiants</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Fréquentent	98	35
Ne fréquentent pas	168	60
Sans réponse	14	5
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>

<sup>317</sup> H. PORTINE, (2009) : *Activités langagières, énonciation et cognition, la centration sur les apprentissages, Cahiers de l'Acedle*, n° 2. pp. 13-37.

<sup>318</sup> CECR (2001 : 15)



**Graphique 9. Fréquentation des espaces francophones par les étudiants**

Si l'on analyse les tableaux n° 8 et 9, on peut voir que 60% des étudiants ne fréquentent pas les espaces francophones et 35 les fréquentent. Au sein de ces 35% qui les fréquentent, 5,4% c'est pour lire et voir des spectacles ; 5,7 pour écouter des musiques ; 1,7%, uniquement pour parler français ; 6,8% pour voir des films contre 10% qui le font pour faire des travaux de groupe.

Nous avons constaté que c'est par ignorance que certains étudiants ne fréquentent pas ces espaces francophones, ils ne savent même pas qu'ils existent car leurs enseignants ne leur en parlent quasiment pas. Il y a, cependant, des enseignants qui poussent les étudiants à s'y rendre pour faire des travaux de groupe et c'est déjà une initiative judicieuse.

On peut en déduire qu'il y a un manque d'information et de divulgation des espaces francophones aux étudiants de la part des enseignants et des responsables de ces endroits. Dans ce cas, nous voudrions lancer un appel aux enseignants et responsables de ces endroits de faire des efforts pour convaincre des gens à y fréquenter pour accéder à la langue française, mais aussi pour diffuser cette langue de façon à faciliter l'enseignement/apprentissage du français dans la ville de Uíge

Avec l'essor des nouvelles technologies, de plus en plus d'outils linguistiques sont disponibles, s'adaptant à chaque stratégie d'apprentissage. Chacun de ces outils, disponibles dans les espaces francophones, permettent de travailler une compétence particulière : voir des films, écouter un CD-ROM, lire la presse

étrangère, écrire le résumé d'un film, d'un article, jouer en ligne (structure de la langue et vocabulaire), s'enregistrer et s'écouter, etc.

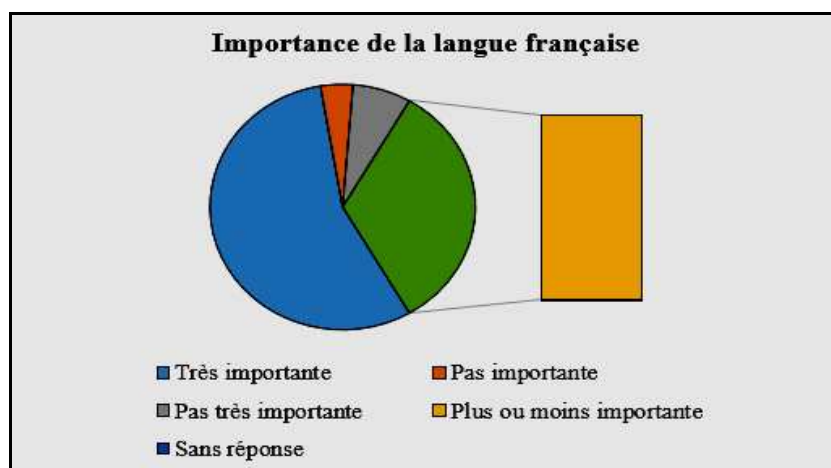
De la mise en pratique par des activités de transfert dans des situations nouvelles permettant de stocker ces nouvelles représentations intermédiaires. Si possible, aller souvent dans ces espaces et même dans les pays.

Les étudiants de l'ISCED qui aspirent aux métiers d'enseignants de FLE doivent chercher à s'immerger dans la langue et la pratiquer. Apprendre par cœur des règles de grammaire, c'est bien, mais rien ne vaut la pratique. Plus on écoute, on lit, on pratique, plus vite on comprend les phrases et mots. On apprend alors d'une façon relativement facile.

Par contre, les étudiants trouvent qu'il est très important d'apprendre la langue française. Voyons le tableau suivant :

**Tableau 23. Importance accordée à la langue française.**

<b>Importance accordée à la langue française</b>	<b>N. °</b>	<b>%</b>
Très importante	156	55,7
Pas importante	11	3,9
Pas très importante	20	7,1
Plus ou moins importante	93	33,2
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>



**Graphique 10. Importance accordée à la langue française**

Outre le fait d'être une langue apprise et pratiquée pour des raisons professionnelles chez les futurs enseignants du FLE à Uíge, l'apprentissage du français se fait aussi sous l'enjeu d'ouvrir des portes vers d'autres cultures (mondialisation), de rendre l'étudiant conscient de sa propre identité de citoyen du monde, de renforcer les capacités cognitives de l'étudiant dans le domaine de la recherche scientifique, de préparer l'étudiant face aux défis du marché professionnel et de promouvoir finalement l'enrichissement personnel de l'étudiant.

En effet, 55,7% des enquêtés pensent qu'il est très important d'apprendre la langue française, 33,2% pensent qu'il est assez important contre 7,1% qui pensent qu'il n'est pas très important et 3,9, pas important. Si les étudiants méconnaissent l'importance de cette langue, il incombe aux enseignants et responsables pédagogiques, rappelons-le encore une fois, d'en parler aux étudiants pour enfin bonifier l'enseignement/apprentissage de cette langue qui occupe une place de choix parmi les langues étrangères qui coexistent en Angola.

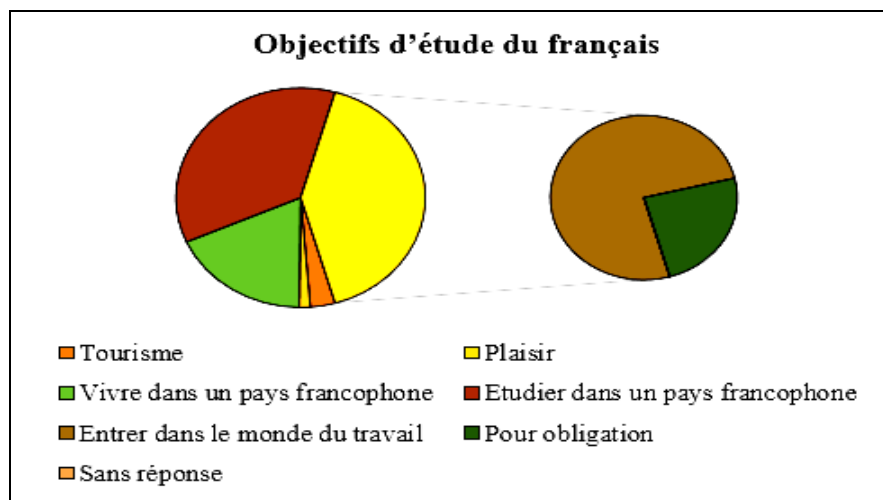
Les langues étrangères sont une nécessité de la planète : tout le monde a besoin de les connaître. Les langues étrangères sont apprises partout. Elles jouent un grand rôle dans notre vie. « Qui connaît une langue, va à Rome », ce qui veut dire que si une personne connaît au moins une langue étrangère, elle pourra mieux réussir dans la vie, elle aura plus de chance d'avoir une belle carrière.

Tant qu'une langue est parlée, elle vit parmi nous. Le français et l'anglais sont parmi les langues les plus apprises et parlées partout en Angola. Grâce à cela elles vivent parmi angolais.

### V.3.1.6. Objectifs d'étude du français

*Tableau 24. Objectifs d'étude du français*

<b>Objectifs d'étude du français</b>	<b>N. °</b>	<b>%</b>
Tourisme	9	3,2
Plaisir	4	1,4
Vivre dans un pays francophone	51	18,2
Etudier dans un pays francophone	101	36,1
Entrer dans le monde du travail	87	31,1
Pour obligation	28	10
Sans réponse	0	0
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100</b>



*Graphique 11. Objectifs d'étude du français*

Malgré des difficultés que les étudiants éprouvent par rapport à l'apprentissage de la langue française, ils s'intéressent à continuer à l'étudier pour des raisons qu'on va expliquer, d'après le tableau ci-dessus.

Pour 3,2% des étudiants, il faut étudier le français pour développer le tourisme en Angola. 1,4% l'étudient parce que cette langue leur plaît. 18,2% pensent vivre dans un pays francophone et 36,1% pensent étudier dans ces pays. 31,1% c'est pour entrer dans le monde du travail et 10% l'étudient parce qu'ils étaient obligés de la choisir.



Avec ces données, on est arrivé à la conclusion que plus de la moitié des enquêtés aiment le français et qu'ils veulent continuer à étudier cette langue. Le grand problème qu'ils posent c'est le manque de bonnes conditions d'apprentissage et de motivation de certains étudiants. De ce fait, ils pensent que la meilleure solution serait la divulgation du français d'une façon plus étendue, avec plus de matériels comme par exemple les livres, les cassettes audio et vidéo et plus d'espaces francophones où ils peuvent pratiquer cette langue d'une manière différente de ce qu'on fait à l'école.

### **V.3.2. Données recueillies des enseignants**

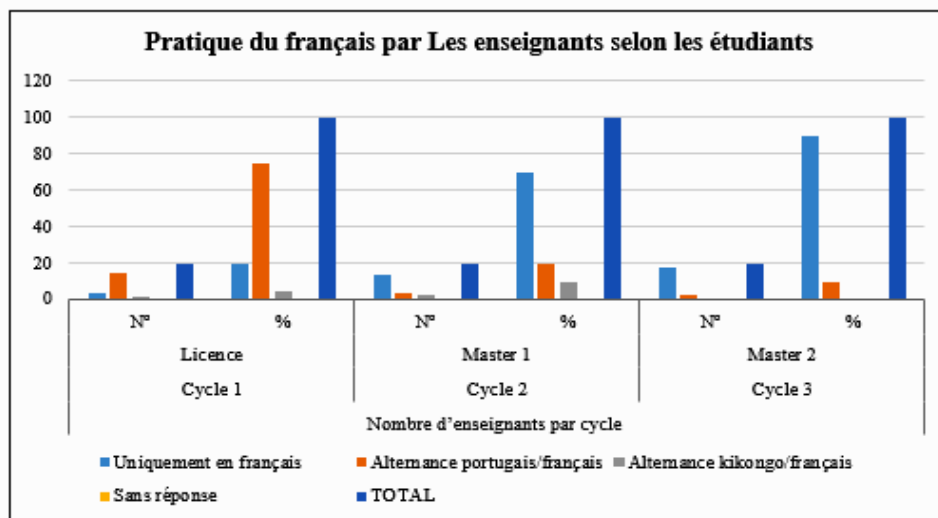
Tout au long de notre recherche, des enquêtes ont aussi été menées auprès des enseignants de notre échantillon (ISCED – Uíge, cycle 1 et 2). Ainsi, on a posé 25 questions à un ensemble de 20 enseignants pour aborder les problèmes concernant l'enseignement / apprentissage du français dans cet établissement universitaire.

Ce questionnaire, suivant les mêmes paramètres que celui appliqué aux étudiants, de questions simples, avec de phrases courtes et faciles à répondre, en français, où les enseignants devraient signaler avec une croix la ou les réponses qui leurs convenaient, sauf quatre questions auxquelles ils devraient répondre avec des phrases complètes. Ils devraient, d'un côté, signaler dans ce questionnaire leurs difficultés aussi bien que celles de leurs étudiants, leur préoccupation concernant l'enseignement/l'apprentissage du français, mais aussi des suggestions pour l'améliorer. De l'autre côté, leurs réponses montreraient clairement l'impact du contact de langues par rapport à l'enseignement/apprentissage du français à l'ISCED et de toute la province d'Uíge, d'une part, et les étudiants face à l'apprentissage de cette langue étrangère d'autre part.

### V.3.2.1. Pratique du français par les enseignants et l'alternance codique

**Tableau 25. Pratique de la langue française par les enseignants**

Pratique du français par  Les enseignants selon les étudiants	Nombre d'enseignants par cycle					
	Cycle 1 Licence		Cycle 2 Master 1		Cycle 3 Master 2	
	N°	%	N°	%	N°	%
Uniquement en français	4	20	14	70	18	90
Alternance portugais/français	15	75	4	20	2	10
Alternance kikongo/français	1	5	2	10	0	0
Sans réponse	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>



**Graphique 12. Pratique de la langue française par les enseignants**

Pour mieux organiser et travailler les réponses obtenues, nous les avons rangées par niveau. Au 1<sup>er</sup> cycle, parmi les 20 enseignants interrogés, tous ont répondu aux questions. Ainsi, 20% utilisent uniquement le français, 75% font l'alternance du français avec le portugais, et 5% le font avec le kikongo et rarement avec le lingala.

Ceux qui ont le 2<sup>e</sup> cycle, 70% disent qu'ils utilisent uniquement le français, 20% font l'alternance du français avec le portugais et 10% ont recours à la langue maternelle.

Au 3<sup>e</sup> cycle, la quasi-totalité des enseignants n'utilisent le français que pendant les cours (90%). Seulement 10% font l'alternance avec le portugais. Aucun de ses enseignants n'utilise le kikongo pendant les cours.

Le fait d'utiliser plutôt le portugais et le kikongo au 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle, justifie la nécessité de le faire parce que parfois les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre certaines choses en français. Toutefois, ils affirment encore, qu'ils le font en dernier moment.

Dans l'opinion de ces enquêtés, les étudiants aussi bien que les enseignants utilisent uniquement le français seulement à l'écrit. À l'oral, ils utilisent parfois des mots portugais ou kikongo, voire lingala pour accéder au sens. Cela pose des problèmes dans la mesure l'oralité semble exclue.

Au regard de ce constat lié à l'alternance linguistique, nous étions amenés à faire un petit entretien avec quelques enquêtés pour engager une réelle réflexion sur l'alternance des langues dans la communautaire universitaire de Uíge. Il y a une question que l'on n'a pas manqué de poser à ces enquêtés et qui interpelle les sujets sur la façon dont ils vivent le fait d'être confrontés à plusieurs langues dans leur vie quotidienne. De prime abord, on s'attendait à ce que les enquêtés manifestent massivement une attitude reflétant un conflit entre les langues, qui résulterait d'une tension intérieure soit en faveur du portugais, soit en faveur de la langue bantoue parlée par chaque locuteur (Lingala ou Kikongo). En réalité, les réponses que nous avons obtenues nous indiquent qu'il ne semble pas possible de lire chez les enquêtés une dynamique conflictuelle latente, à l'exception toutefois d'un seul enquêté (« A »). Pour être plus précis, nous citerons quelques exemples significatifs sur la gestion de la pluralité linguistique, apparemment bien vécue :

- L'enquêté « B » : *Je trouve que c'est un exercice simple (le fait de « jongler » avec le portugais et le kikongo, dans ma vie quotidienne).*
- L'enquêté « D » : *Ne parler qu'une seule langue ce n'est pas bien.*
- L'enquêteur : *Pourquoi ce n'est pas bien ?*
- L'enquêté « D » : *Ce n'est pas bien, parce qu'une personne peut naître ici (à Uíge)/ et pas mourir ici (à Uíge)/ elle peut voyager un jour.*
- L'enquêté « G » : *Le kikongo aussi doit être utilisé comme le portugais.*

- L'enquêteur : Pourquoi ?
- L'enquêté « G » : *Ce sont toutes des langues, les deux sont utiles.*

Remarquons que ces extraits montrent bien que les sujets sont conscients de l'alternance linguistique, dans la mesure où ils déclarent avoir une langue de préférence comme nous l'avons vu plus haut ; ils semblent bien vivre le contact des langues auxquelles ils sont confrontés. S'il faut admettre que le contact des langues implique nécessairement un certain regard à l'égard de ces mêmes langues, un certain positionnement et des représentations qui n'émergent pas à la surface lors d'un simple entretien, nous croyons pouvoir conclure que les sujets arrivent à gérer leur situation et y trouver leur compte dans cet univers fort complexe. C'est en effet avec désinvolture que l'enquêté « B » assure que « *c'est un exercice simple* ».

Dans un pays comme l'Angola, « condamné » à l'ouverture, où la nécessité de la « rencontre de l'autre » semble plus que jamais d'actualité, les jeunes se montrent sensibles à cette « ouverture » ; ils constituent sans doute le groupe d'âge le plus apte à accepter d'élargir ses horizons d'aller vers « l'autre », d'où la réplique « ne parler qu'une langue ce n'est pas bien, parce qu'une personne peut naître ici et ne pas mourir ici/ elle peut voyager un jour ».

La langue, on le sait, est un terrain indiscutablement fertile pour l'émergence de la subjectivité. C'est un lieu de prise de position caractérisé ici par un rééquilibrage de forces entre une langue dominante (le portugais) et une langue dominée (les langues bantoues) ; le sujet opère ce rééquilibrage symbolique : « *Le kikongo doit aussi être utilisé comme le portugais* » et il va plus loin pour nous rappeler qu'une langue est aussi un instrument de communication qui s'inscrit dans une dimension utilitaire : « *Les deux sont utiles.* » Les fonctionnements sociolinguistiques, notamment les phénomènes de positionnements et de représentations, ne sont pas linéaires et tout le monde ne prend pas naïvement la même direction. C'est ainsi que l'enquêtée « A » se démarque assez nettement du positionnement des autres : « *Je suis contente de parler les deux langues (le portugais et le lingala), parce que même si je n'étais pas contente, je ne pourrais jamais arrêter de parler une langue.* »

Ces propos traduisent une certaine attitude de résignation de l'enquêté qui n'est pas en discordance avec les propos qu'elle-même a tenus : « [...] *Moi je considère plus ma langue/ eh mon dialecte que les autres langues, que le portugais, parce que le portugais, c'est une langue trouvée comme ça (...).* »

Les propos de certains enquêtés nous permettent de voir que la langue, plus qu'un simple « outil de communication », peut fonctionner comme une source de « tension épilinguistique »<sup>319</sup>, susceptible de déclencher une ambivalence de positionnement épilinguistique envers autrui. Effectivement, l'enquêté « G » dit que la langue utilisée chez lui est le portugais, contrairement à ses voisins qui parlent « kikongo ». Il nous dit comment ceux-ci réagissent : « ... *Au début il y avait/ ils se comportaient d'une drôle de façon, parce qu'ils disaient que/ le portugais c'est/ c'est une langue pour les Blancs, et nous comme Noirs nous devrions parler toujours/ kikongo.* »

Ici, l'attitude des voisins de notre interlocuteur semble afficher un double positionnement épilinguistique. D'une part, ils affichent un positionnement politique, dans ce cas il s'agirait de prescrire la langue portugaise, qui se voit sanctionnée en tant que langue de pouvoir. À leurs yeux, l'emploi du « kikongo » se justifierait du fait qu'il est le dialecte commun du coin, adapté à la communication locale ; d'autre part, ils affichent un positionnement individuel/subjectif, dans ce cas, c'est l'idéal de langue et le mythe de langue « originelle » qui ressortent. Leur attitude hostile serait une sorte de réparation pour que le « kikongo », leur langue du cœur, « d'ancrage spatiotemporel », ne soit pas « langue de l'oubli », « langue de l'unité perdue ». La nécessité de cette mise en abyme montre à quel point la langue est marquée à la fois par le manque de cette homogénéité initiale, et à la fois à quel point l'idiolecte est marqué par l'autre.

Un autre témoignage va dans le même sens. C'est celui de l'enquêté « F » qui, ne parlant pas kikongo, est mis à l'écart par ses voisins :

« *Mes voisins ont souvent un comportement étrange/ parfois en discutant avec eux/ sans préavis ils se mettent à parler kikongo (tout en sachant que nous parlons portugais uniquement)/ [...] ils*

---

<sup>319</sup> C. CANUT (1998) : *Syntaxe de l'oral et spécificités sémantico-énonciatives du français au Mali*, le français en Afrique, 12, pp. 63-73

*font ça, parce qu'ils pensent que je méprise les langues qu'on parle ici (à Uíge)/ puisque tout le monde parle ces langues [...] alors quand ils voient une personne qui parle seulement le portugais/ ils pensent qu'elle méprise la langue du coin/ alors que ce n'est pas ça/ souvent les parents n'ont pas créé des conditions pour qu'on apprenne ces langues-là/ tel est mon cas.»*

Dans l'esprit des voisins en question, le refus de parler portugais est un message pour contester l'inadéquation de cette langue par rapport à la situation informelle de communication. Pour eux, il paraît inconcevable de parler portugais entre voisins, dans une situation informelle, à la maison, et en plus à la campagne. À leurs yeux, il s'avère impensable qu'une personne du « coin » ne parle pas la langue du « coin ». On peut donc parler d'une certaine revendication identitaire des langues locales au sein de la conscience linguistique du quartier.

Nous dirons donc avec Cécile Canut « qu'un usage n'existe pas sans sa représentation et que l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable»<sup>320</sup>.

Par ailleurs, nous avons constaté que les parents jouent un rôle important dans la rupture ou la continuité de la pratique des langues bantoues. En effet, certains parents, soucieux d'atteindre un statut social prestigieux, interdisent fortement (menaces, coups, répression violente, punition) à leurs enfants toute pratique de langue bantoue (même si souvent, c'est leur propre langue maternelle) et se contentent d'imposer le portugais. C'est vraiment une véritable politique linguistique familiale : « *Quand nous étions petits/ nos parents nous ont toujours obligé à parler portugais/ alors nous avons grandi en parlant portugais/ du "kikongo" on a eu quelques "miettes" avec des copains en dehors de la maison/ et quand nous allions rendre visite à nos grands-parents*» (enquête « G »).

Reconnaissons-le avec Cécile CANUT : « le plurilinguisme environnant est à la base des stratégies politiques des chefs de famille qui gèrent le capital linguistique familial, c'est-à-dire l'ensemble des langues possédées et utilisées ou non par les membres de la famille. Ils se sentent autant responsables, sinon plus, de l'avenir linguistique de leurs enfants que de leur éducation ou de leur avenir socio-économique, car la langue entre dans l'ensemble des éléments traditionnels à transmettre, au même titre que les valeurs morales, comme le respect du père, du grand frère, de la hiérarchie, des personnes âgées, etc. »<sup>321</sup>.

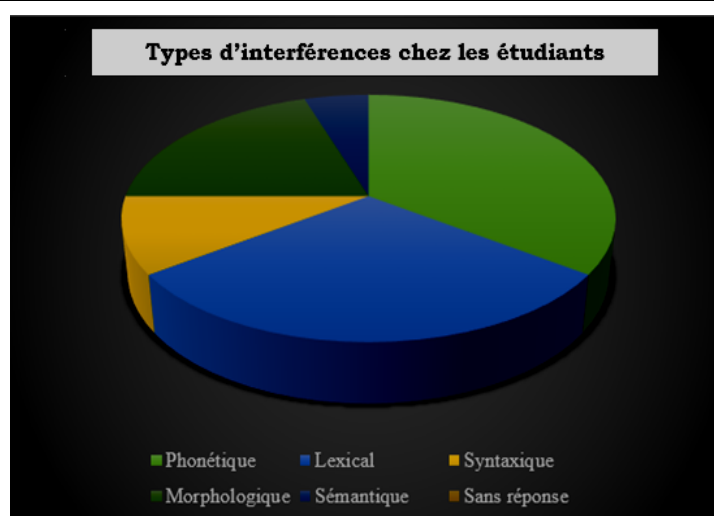
---

<sup>320</sup> C. Canut (1996) : *Dynamique linguistique au Mali*, Paris, Didier Erudition, p. 25

<sup>321</sup> *ibid.* : 294

**Tableau 26. Types d'interférences chez les étudiants**

<b>Types d'interférences chez les étudiants</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Phonétique	7	35
Lexical	6	30
Syntaxique	2	10
Morphologique	4	20
Sémantique	1	5
D'autres	0	0
Sans réponse	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>



**Graphique 13. Types d'interférences chez les étudiants**

D'une façon générale, les enseignants sont tout à fait d'accord que leurs étudiants ont plus de difficultés au niveau phonétique, lexical et morphologique. Cela parce 35% de ces enseignants trouvent que leurs étudiants ont des difficultés au niveau de la prononciation des mots. 30% pensent que ces étudiants ont également de difficultés au niveau du vocabulaire et 20% disent que leur problème se situe au niveau du genre et de la forme des mots.

Les études que nous avons réalisées nous font constater que l'enseignement/apprentissage du FLE est entendue par diverses influences de l'environnement linguistique des étudiants à l'université. Nous avons observé que les langues comme le portugais, le lingala et le kikongo parlées par les étudiants ont de grandes influences dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous signalons que les étudiants de l'ISCED (section de français) communiquent moins en portugais qui est la officielle que le kikongo qui est la maternelle proche de ces étudiants.

Le contact avec la langue française est vraiment limité à cause de l'utilisation de ces trois langues (le kikongo, le lingala et le portugais).

Le français est peu utilisé où il est utilisé seulement en classe. Les étudiants entendent moins le français dans ses environnements linguistiques que les autres langues précédemment citées.

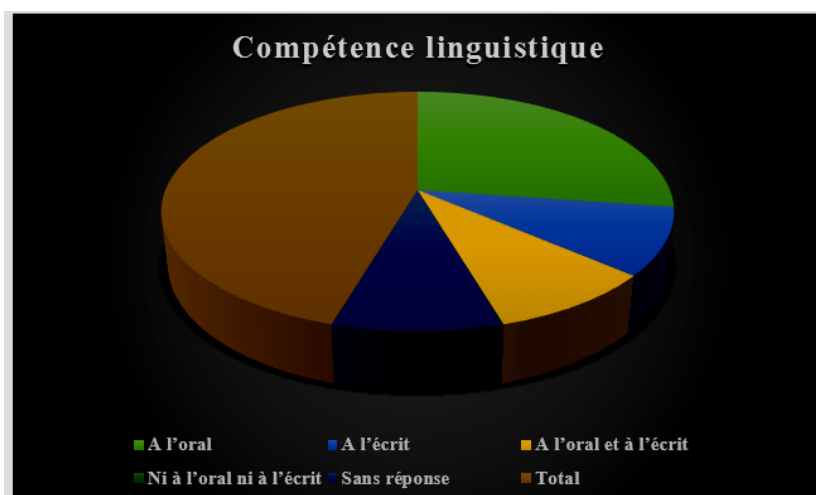
Dans la classe les étudiants parlent fréquemment le portugais, et le kikongo est omniprésent dans presque toutes les situations de communication. En cela, nous pouvons ajouter des influences néfastes sur le problème d'enseignement/apprentissage, des interférences flagrantes d'une langue sur l'autre.

Pour résoudre, du point de vue didactique/pédagogique, il faut que les enseignants insistent un peu sur la communication en classe de façon à faire parler les étudiants mais aussi faire beaucoup d'exercices écrits dans la mesure où les étudiants ont besoin d'écrire et de parler. On voudrait donc suggérer des activités ludiques dans les pratiques de classe pour aider les étudiants à aimer et à mieux assimiler la langue française.

**Tableau 27. Compétence linguistique des étudiants**

<b>Compétence linguistique</b>	<b>N. °</b>	<b>%</b>
A l'oral	12	60
A l'écrit	4	20
A l'oral et à l'écrit	4	20
Ni à l'oral ni à l'écrit	0	0
Sans réponse	4	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>





**Graphique 14. Compétence linguistique des étudiants**

Les enseignants sont unanimes en disant que les étudiants ont plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit. En analysant le tableau ci-dessus, on peut confirmer cette affirmation parce que 60% disent que le problème c'est au niveau de l'oralité contre 20% qui disent que c'est au niveau de l'écrit.

Selon ces enseignants, les problèmes des étudiants se situent au niveau du vocabulaire, du son et de la prononciation à cause de l'interférence du portugais et du kikongo angolais dans leur pratique du français. Ces enseignants affirment encore que ces interférences sont plus souvent chez les étudiants pauvres et ceux issus des parents qui parlent le kikongo ou lingala uniquement. Pour justifier cette affirmation, ils disent que la fréquence d'accès à la langue française et à la civilisation française chez ces étudiants en dehors du cours de français est limitée parce que normalement ils ne fréquentent pas les espaces francophones et ils peuvent pratiquer la langue française.

Pour colmater cette difficulté, il faut que les enseignants insistent un peu sur la communication en classe de façon à faire parler les étudiants mais ne pas oublier l'écrit en faisant beaucoup d'exercices écrits dans la mesure où les étudiants ont besoin d'écrire et de parler.

Ainsi, des activités ludiques à l'école, aideraient beaucoup les étudiants à aimer et à mieux assimiler le français.

#### **V.4. APERÇU DE TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES EXISTANTES À UÍGE<sup>322</sup>**

En Angola plusieurs langues sont en contact et le portugais a gardé toujours un statut privilégié par rapport aux langues nationales dès le début de la colonisation, dû au processus historique des îles. Malgré cela, sa propagation à grande dimension, a seulement commencé à partir de 1975 avec l'indépendance, la démocratisation et la massification de l'enseignement. A partir de cette date, tous les angolais acquièrent le droit à la scolarisation. Le portugais, en tant que langue officielle, et la langue de l'enseignement apprise par ceux qui sont scolarisés. Le kikongo est largement parlé par la plupart des natifs de trois provinces (Uíge, Zaire et Cabinda) dans les situations informelles de la vie quotidienne.

Le processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, du FLE dans notre cas précis, est intimement lié aux passages de la langue seconde (et / ou source) à la langue cible des étudiants. Notre interprétation des erreurs dans cette matière sera « subjective » et se fondera sur des hypothèses émises, au niveau linguistique et didactique des langues, de mettre en évidence après analyse et interprétation, l'origine et la cause des erreurs de nos étudiants à Uíge dans leurs productions. Selon Besse et Porquier (Besse et Porquier, 1991), il faut une analyse théorique des erreurs pour mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi une analyse pratique pour améliorer l'enseignement de cette langue.

Puisqu'il y a le contact de langues, il faut souligner que dans une langue il peut aussi avoir des interférences possibles, ou bien, le changement des structures à cause de l'introduction de nouveaux éléments dans cette langue.

---

<sup>322</sup> Nous reprenons dans cette section, une bonne partie d'idées et exemples déjà évoqués tout au long de notre thèse au chapitre II. (Section II.4.2).

#### V.4.1. Interférences au niveau phonético-phonologique

La phonétique étant un domaine de la linguistique qui a pour objet l'étude des langues naturelles dans leur dimension sonore, nous permettra ici, de décrire les sons dans toute leur diversité (voyelles, consonnes, syllabes, faits prosodiques tels que l'intonation, l'accentuation et le rythme) tels que produits en français pratiqué à Uíge. Cette étude s'attachera à rendre compte de la production de la parole (les faits articulatoires), des phénomènes acoustiques (les caractéristiques physiques des phénomènes vibratoires qui se propagent dans l'air) et des faits de perception (la manière dont le cerveau analyse les informations auditives transmises par l'oreille).

En effet, ces éléments phonétiques de kikongo d'Uíge sont souvent différents de ceux du portugais et du français. Cette différence se trouve au niveau de quelques modifications des voyelles et des consonnes dans leur réalisation. Ces variations sont plus fréquentes à travers des voyelles, conditionnées par leur nature et leur structure syllabique, dans la mesure où en français, par exemple, on peut trouver des voyelles qui sont plus ouvertes (vert [**vɛR**]) qu'en portugais (verde [**verd**]) ou qu'en kikongo (wavelela [**wavelela**]). L'accent d'intensité en français se trouve sur la dernière syllabe groupe rythmique, au contraire du portugais ou de kikongo où il peut se trouver sur l'antépénultième, la pénultième ou la dernière syllabe du mot. Par exemple, pour le mot **alexandrin**, trissyllabique, nous avons un **E** ouvert [ɛ] mais l'accent d'intensité va se trouver sur la dernière syllabe [**alɛksa'dRɛ**], et pour le groupe de souffle c'est une angolaisne, l'accent d'intensité va de la même façon se porter sur la dernière syllabe : [**sɛtynkapvɛR'djɛn**]. En portugais ou en kikongo l'intensité de l'accent sera sur la première syllabe : pedra [**'pɛDɾɐ**], l'avant dernière syllabe : cavalo [**ka'valu**], exdruxula : [**eʃ'dRUʒula**]. Ces mêmes variations ont aussi lieu au niveau de la structure syllabique parce qu'il y a des syllabes qui sont fermées et d'autres qui sont ouvertes.

C'est le cas de : **Elle est portugaise** [**ɛlepoRty'gɛz**] (ici nous avons un groupe composé de 5 syllabes ; le première, la deuxième et la quatrième étant fermées et la troisième et la cinquième fermées), en portugais cela donne **Ela é portuguesa** [**ɛlaeportu'geza**] (7 syllabes, une seule syllabe fermée, la quatrième)

en portugais. Aussi bien dans le mot **elle** (monosyllabe) que dans le mot **ela** (dissyllabique) nous avons un **E** ouvert, mais dans le mot **est** (monosyllabe) et le mot **et** (monosyllabe) les syllabes sont ouvertes, néanmoins nous avons respectivement [ɛ] et [e], à cause de la différence graphique

Ces différences syllabiques rendent difficile la prononciation de certains mots en français, de la part des étudiants. Pour combattre ce problème, il faut que les enseignants fassent beaucoup d'exercices d'écoute et de répétition avec leurs étudiants.

On peut également parler de la nasalisation des voyelles. C'est un autre élément de la phonétique qui existe beaucoup en français. D'une façon générale, les étudiants ont beaucoup de problèmes quand il s'agit des nasales, mais ils en ont moins quand ils prononcent les voyelles orales. Concernant les nasales, les étudiants ont tendance de prononcer un seul des éléments, favorisant ainsi leur dénasalisation. A cause de l'influence de la langue portugaise, les étudiants ont toujours l'habitude de diphtonguer les monophthongues françaises. Ainsi, il y a des diphtongues en portugais et en kikongo tels que : **ai, au, eu, ou, ai, oi**, etc., et qu'on ne trouve pas en français.

Cela fait qu'ils prononcent les mots français comme s'il s'agissait de mots portugais. C'est le cas, par exemple, du mot **beaucoup**. Les étudiants le prononcent souvent [beaucoup]. Ils transfèrent le son [au] du portugais vers le français ou ce son n'existe pas. On va voir donc d'autres exemples du même genre :

Exemple :

Faire [ <b>fajr</b> ]; j'ai [ <b>ʒaj</b> ]	Veut [ <b>vɛwt</b> ]; Europe [ <b>ɛurop</b> ]
Autre [ <b>awtr</b> ]; beau [ <b>beaw</b> ]	Outre [ <b>owtr</b> ]; toujours [ <b>tuzur</b> ]
Mauvais [ <b>mawvajʒ</b> ]	Toi [ <b>toj</b> ]; moi [ <b>moj</b> ]
Maintenant [ <b>mājtə</b> ]	Point [ <b>pōjt</b> ]

Par rapport aux consonnes, ils tendent à renforcer la palatalisation des sons [ʃ] et [ʒ] en [tʃ] et [dʒ], à la bilabialisation de la vélaire [v] en [b] et de la réalisation apicale de [R]. Les sons [dʒ] et [tʃ] n'existent pas en français et parfois ils posent des problèmes aux étudiants. Sinon analysons les tableaux suivants :

**Tableau 28. Déformations phonétiques - 1**

SONS	LANGUES		
	Portugais	Kikongo	Français
[ʃ] → [tʃ]	Chapéu [ʃa'pɛw]	Tchapéu [tʃapɛw]	Chapeau [ʃapo]
[ʒ] → [dʒũ]	Juntar [ʒũtaɾ]	Djunta [dʒũta]	Ajouter [aʒute]
[R] → [r]	Roma [ˈRoma]	Roma [roma]	Rome [Romə]

Au regard de ce tableau, ce que nous constatons de très important est la présence des sons [ʃ] et [ʒ] en français aussi bien qu'en portugais et des sons [tʃ] et [dʒ] qui n'existent ni en français ni en portugais mais qui font partie de la phonétique de kikongo.

Rappelons au passage que le kikongo est une langue parlée par les Kongo (Bakongo en kikongo) vivant en Angola (dans le Nord du pays et l'enclave de Cabinda), en République démocratique du Congo (dans les provinces du Bas-Congo, du Bandundu et de Kinshasa), et en République du Congo (dans la région sud-ouest jusqu'à Brazzaville). Elle est une langue nationale de la RDC et de l'Angola. Elle s'écrit avec l'alphabet latin et plus rarement avec le syllabaire mandombé<sup>323</sup>.

Le munukutuba (ou kituba), une des langues nationales du Congo-Brazzaville est un kikongo simplifié et véhiculaire, compréhensible par les locuteurs des divers dialectes du kikongo.

Au Congo-Kinshasa (RDC), la constitution spécifie que le kikongo est une des quatre langues nationales, mais le kituba est la langue utilisée dans

<sup>323</sup> Mandombé est une écriture négro-africaine, à certains égards proche du syllabaire et inventée en 1978 par Wabeladio Payi à Mbanza Ngungu dans la province du Bas-Congo en R.D. Congo. Cette écriture est utilisée pour transcrire le kikongo, le lingala, le tshiluba et le swahili - quatre langues de la R.D. Congo et plusieurs langues de l'Afrique centrale et australe.

l'administration. Ceci peut s'expliquer par le fait que kikongo, kikongo ya Leta et kituba sont le plus souvent utilisés comme synonymes.

Le kikongo s'écrit habituellement avec l'alphabet latin, mais s'écrit aussi en mandombé Pour l'alphabet latin, différentes orthographes sont utilisées dans plusieurs publications et par la population, malgré une orthographe standardisée dans chaque pays, où il est parlé : l'alphabet standardisé de l'Angola et celui du Congo-Kinshasa (partageant les règles s'appliquant au kikongo à l'exception de la notation des nasales syllabiques). Au Congo-Brazzaville, le munukutuba a une proposition d'alphabet standardisé.

#### V.4.1.1. Difficultés articulatoires des consonnes

Tableau 29. Labialisation des sons [v] en [b]

SONS	LANGUES		
	Portugais	Kikongo	Français
[v] → [b]	Vai [' <b>vaj</b> ] Vem [ <b>vɛ</b> ] Verdura [ <b>vərdura</b> ] Vermelho [ <b>vərmalju</b> ] Vaca [ <b>vaca</b> ]	Bai [ <b>baj</b> ] Be'n [ <b>bɛ</b> ] Berdura [ <b>bedura</b> ] Burmedju [ <b>burmedʒu</b> ] Baka [ <b>baca</b> ]	Va [' <b>va</b> ] Viens [ <b>viɛ</b> ] Verdure [ <b>vɛrdyrə</b> ] Vermeil [ <b>vermej</b> ] Vache [ <b>vafʃ</b> ]

En français, les phonèmes **b** et **v** distinguent bal de val : **b** s'oppose, comme étant une occlusive bilabiale à v, fricative labiodentale.

Le tableau suivant donne un classement des consonnes du français selon les différents lieux d'articulation.

**Tableau 30. Classement des consonnes du français selon les lieux d'articulation**<sup>324</sup>

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n		ŋ	
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s		ʃ	
Sonore	Orale		v	z		ʒ	
Liquide				l			R

Les consonnes du français qui présentent des difficultés ou des interférences articulatoires lorsqu' un étudiant angolais doit les entendre ou les prononcer sont les suivantes :

**[v] [z] [ʃ] [ʒ] [R]**

Ces interférences articulatoires entre le français et les langues pratiquées en Angola se justifient par le fait que, les systèmes phonologiques des langues du monde sont extraordinairement divers. Par exemple, si la majorité des langues ont entre 20 et 30 phonèmes, on en connaît une qui n'en compte que 11 (le pirahã, langue amazonienne), et une autre qui, selon certains linguistes, en aurait 141 ((le Xu, langue d'Afrique du sud).<sup>325</sup>

En dépit de cette diversité, certaines tendances universelles peuvent être dégagées : toutes les langues ont à la fois des voyelles et des consonnes. La plupart possèdent davantage de consonnes que de voyelles (mais on connaît quelques exceptions). Toutes les langues possèdent des occlusives, et exploitent des lieux d'articulation différents pour les consonnes (par exemple il n'en est pas

<sup>324</sup> Source du tableau : <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/tableaux.html#cons-acou> (consulté le 12. 09. 2014)

<sup>325</sup> Cf. UCLA Phonological segment inventory Database, I. Maddieson.

qui n'auraient que des bilabiales. Les consonnes préférées au plan universel sont dans l'ordre : t, m, n, k, j, p, w, s...

Toutes les langues disposent au moins des trois voyelles (**i u a**) du « triangle vocalique » ; certaines ne possèdent d'ailleurs que celles-là (arabe, eskimo, nombreuses langues d'Australie), mais avec beaucoup de variation phonétique. D'autres, comme l'espagnol, le serbo-croate, le swahili ou le japonais, en possèdent 5 (**i u a + e o**), qui se trouve être le système le mieux attesté parmi les langues du monde ; d'autres encore, telles que le français, l'anglais ou le suédois en ont beaucoup plus. On peut déduire de ce fait que toutes les langues utilisent au moins deux degrés d'aperture (ouvert / fermé).

**Tableau 31. Déformations phonétiques - 2**

SON	LANGUES		
	PORTUGAIS	KIKONGO	FRANÇAIS
<b>[R]</b>	Rato [Rato]	Ratu [ratu]	Rat [Rat]
	Razão [Razãu]	Rezon [rezõ] ou Razau [rɔzɔu]	Raison [Rezõ]
	Religião [Rəlizjãu]	Religion [riliziõ]	Religion [Rəlizjõ]
	Roma [Romɔ]	Roma [romɔ]	Rome [Ròmə]

En analysant ce tableau, nous pouvons vérifier que ce type de transfert se réalise uniquement à l'oral. À cause de l'influence de la langue maternelle et de la langue portugaise sur le français, les étudiants font ce type de transfert. Pour les gens d'Uíge, le son **[R]** se transforme en **[r]** qui n'existe qu'en portugais et en kikongo. Parfois il leur semble un peu difficile de prononcer certains mots en français.

Nous sommes sûrs que l'interférence phonétique se manifeste quand un individu utilise dans une langue les sons d'une autre langue. C'est-à-dire, à l'oral. Par exemple, il est fréquent chez les étudiants qui étudient les langues étrangères en général et le FLE en particulier. Cela parce qu'à Uíge aussi bien que dans toutes les écoles secondaires du pays, l'apprentissage de la langue étrangère se fait à l'adolescence et à l'âge adulte, par contre celle de kikongo (cas de Uíge) se fait dès l'enfance, puisqu'il est la langue maternelle. Ainsi, nous



avons constaté qu'il y a un nombre assez grand d'étudiants qui fait la confusion entre les sons [e] et [i]. Cela peut les amener à utiliser souvent le **qui** à la place de **que**, et vice-versa, **se** à la place de **si** et **de** à la place de **di**, selon qu'ils soient de Uíge ou de Mbanza-Congo. On peut constater aussi que les étudiants ont du mal à prononcer le [y] et à le distinguer du [u]. Des mots comme **uniforme** [ynifoRm], **union** [yniõ], **utilisation** [ytilizasiõ] posent de problèmes à certains étudiants, qui les prononcent **ouniforme**, **ounion** et **outilisation**. Ceci parce qu'ils tendent à prononcer selon la phonétique de la langue portugaise et du kikongo, lesquelles ne comporte pas le son [y].

Les natifs de Uíge et surtout ceux qui parlent la variante de Kiyaka, prononcent toujours le [i] à la place de [ə] parce qu'il n'existe pas de son [ə] en leur langue maternelle et en français il existe les deux. Pour cette raison, ils les confondent.

Toujours au niveau des sons en français, d'autres problèmes se posent. C'est le cas des sons [y] et [u]. Le son [y] n'existe ni en portugais ni en kikongo. Mais par contre, en français, il y a les deux. Ces problèmes existent surtout à l'oral. À l'écrit ils n'existent presque pas. Ainsi nous avons quelques exemples dans le tableau suivant.

**Tableau 32. La confusion entre le [y] et le [u]**

SONS	LANGUES		
	PORTUGAIS	KIKONGO	FRANÇAIS
[y] → [u]	Lutar [lutar]	Luta [lutα]	Luter [lyte]
[y] → [u]	Usar [uzar]	Usa [uzα]	User [yze]
[y] → [u]	Portugal [purtugal]	Portugal [purtugα]	Portugal [poRtygal]

Continuant toujours avec la problématique de la prononciation, il est important d'illustrer ici que les étudiants à Uíge ont aussi d'autres problèmes, concernant cette fois-ci, les consonnes à la fin des mots français. Si en portugais ou en kikongo, on lit ce qu'on écrit, ou bien on prononce toutes les consonnes à la fin des mots, en français on ne trouve pas la même chose. Ceci génère beaucoup d'autres contraintes au sein des étudiants dans la mesure où, parfois ils n'arrivent pas à bien articuler des mots en français.

En effet, en kikongo, le son [s] parfois se transforme en [z] comme c'est le cas du mot [liv'ruz]. A propos de la prononciation des consonnes à la fin des mots en français, on peut constater que cela se fait plutôt à l'oral qu'à l'écrit parce que quand ils écrivent, parfois ils omettent **S** quand il est nécessaire et quand ils parlent, ils prononcent le **S**.

Par rapport aux consonnes t et d à la fin des mots, on est sûr qu'ils posent des problèmes de prononciation chez les étudiants. Cela parce qu'en angolais et en portugais, ces consonnes sont toujours accompagnées des voyelles à la fin.

Le son [wa] fait partie des groupes de sons qui posent des problèmes aux étudiants. Ceci parce que ce son existe seulement en français. Selon l'analyse des enquêtes qu'on a faite, on a pu constater que les étudiants ont la tendance à penser en portugais et puis écrire ou parler en français. Et ainsi, ils n'arrivent pas à prononcer certains mots en français. Ils prononcent donc des mots, en portugais, en kikongo et en français de la même manière. À l'écrit on trouve le même état de chose. Par exemple, s'ils entendent le mot **boisson**, ils l'écrivent comme ils l'entendent – **buasson**. Cela parce que le son [wa] n'existe pas dans la phonétique portugaise et kikongo.

#### **V.4.2. Interférences au niveau morphosyntaxique**

La syntaxe est généralement définie comme une branche de la linguistique, partie de la grammaire qui traite de la fonction et de la disposition des mots dans la phrase, c'est-à-dire l'étude de la combinaison des unités et morphologie est l'étude de la forme des mots, elle s'intéresse au signifiants.

Charles Ferguson (linguiste américain) ajoute que la grammaire de la langue Basse (en ce qui nous concerne, le kikongo) est plutôt moins complexe que celle de la langue Haute<sup>326</sup> (le portugais dans notre cas). Ceci parce qu'en kikongo il n'y a pas de désinences<sup>327</sup> personnelles. On est donc obligé d'employer le pronom sujet comme en français. Différemment de ces deux langues, en

---

<sup>326</sup> Ch. Ferguson (1959): Diglossia. *Word* 15: 325-340.

<sup>327</sup> Élément grammatical qui s'ajoute à la fin d'un mot pour constituer les formes de la conjugaison quand il s'agit d'un verbe ou de la déclinaison quand il s'agit d'un adjectif (Le petit Larousse, 1998)

portugais il en est facultatif si on veut insister ou non sur le sujet, et obligatoire si on veut éviter l'ambiguïté. On peut noter que les langues en contact chez les étudiants d'Uíge s'organisent de diverses manières. On va exemplifier ce cas par un exercice qu'un professeur a donné à ses étudiants de la 2<sup>e</sup> année de licence pendant un des cours au quel on a assisté.

### **Exercice A**

**Répondez par oui ou non** (version corrigée)

1 - Vas-tu au marché ? *Oui, je vais au marché. Non, je ne vais pas au marché.*

2- Allez-vous à la plage aujourd'hui ? *Oui, nous allons à la plage aujourd'hui. Non, nous n'allons pas à la plage aujourd'hui.*

**Répondez par oui ou non** (version d'un étudiant)

1 - Vas-tu au marché ? *Oui, vais. Non, ne vais pas.*

2- Allez-vous à la plage aujourd'hui ? *Oui, allons. Non, n'allons pas aujourd'hui.*

Nous avons deux observations à faire à partir de ces phrases.

1 - Comme d'habitude, l'apprenant a pensé en portugais pour après écrire la phrase affirmative en français. Cela parce qu'en portugais on dit *sim, vou ou sim vamos* et il a fait la même construction phrastique en français. Il a écrit ces phrases sans le pronom sujet.

2 - malgré ce problème des pronoms sujet, l'apprenant connaît très bien la règle pour faire la forme négative.

On peut conclure que cet apprenant a fait un transfert du portugais vers le français vu qu'en portugais l'utilisation des pronoms sujets dans les phrases est facultative.

Touchant les temps et les modes verbaux, en kikongo ce sont des morphèmes qui introduisent les nuances de modes et de temps. En portugais se sont des désinences qui le font. En kikongo les morphèmes de mode et de temps peuvent précéder ou suivre le verbe, s'associer pour d'autres nuances. Ces nuances rendent difficile l'apprentissage du français en tant que langue étrangère chez les étudiants d'Uíge qui, eux, les mélangent. Le tableau ci-dessous nous expliquera ces difficultés.

On a découvert au cours d'assistance aux cours, d'autres types de transferts du portugais vers le français. Cette fois-ci au niveau des temps verbaux.

Exemple d'une phrase produite par un étudiant au cours d'un exercice au tableau :

**EXERCICE : « Mettez les verbes entre parenthèses au futur simple »**

« Je (partir) en France. » → « Je **partirei** en France. »

Puisqu'en portugais tous les verbes au futur simple, à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier terminent par **rei** (par exemple **eu partirei**) l'étudiant a fait la même chose en français oubliant qu'en français la terminaison serait **rai**. La version correcte serait donc : Je partirai en France. Il a donc fait le transfert négatif du portugais vers le français.

Un autre cas très important c'est le passé composé. On enseigne aux étudiants que ce temps verbal se forme avec deux verbes – l'auxiliaire **être** ou **avoir** au présent de l'indicatif et on y ajoute le **participe passé du verbe principal** et qu'il s'agit d'un temps du passé. Les étudiants tendent donc à utiliser seulement le participe passé. C'est un problème courant entre les étudiants de tous les niveaux. Ainsi, en tant que professeur, j'ai donné aux étudiants de la 3<sup>e</sup> année, des exercices avec le passé composé.

**EXERCICE : Transformez ces phrases au passé composé**

1- Nous allons au Portugal.
<b>Réponse obtenue</b> : Nous <b>allés</b> au Portugal.
2- Ils trouveront leurs amis sur la plage
<b>Réponse obtenue</b> : Ils <b>trouvés</b> leurs amis sur la plage

Nous en déduisons que ces étudiants ont fait une interférence lexicale du portugais vers le français. Cela parce qu'en portugais l'équivalent du passé composé (*pretérito perfeito*) se forme avec un seul verbe. Toutefois le passé composé existe aussi en portugais mais il est peu employé et avec de nouvelles valeurs grammaticales. A sa place on emploie l'auxiliaire « ter » équivalent à « avoir en français » et le participe passé du verbe principal. Voici le tableau suivant pour expliquer ce phénomène.

**Tableau 33. Problématique du passé composé**

PORTUGAIS	FRANÇAIS
(Tu) tens feito o teu exercício?	Tu <b>as fait</b> ton exercice ?
(Eles) têm reservado o bilhete	Ils <b>ont réservé</b> le billet.

En expliquant ce fait, on admet que les étudiants ont fait la traduction du portugais vers le français. Ainsi ils ont traduit **tem** (présent du verbe **ter** en portugais) en **a** (présent du verbe avoir en français) et **feito** (participe passé du verbe **fazer** en portugais) en **fait** (participe passé du verbe faire en français). Ils ont fait la même chose pour **têm reservado**.

Un autre point très important à tenir en considération c'est le cas des pronoms. Il est important de souligner que les pronoms de kikongo sont différents de ceux du portugais et du français. Tous les pronoms kikongo sont issus des langues africaines. Ils n'ont aucun rapport génétique avec les langues européennes.

En français, sauf à l'impératif, les pronoms compléments d'objet direct sont placés avant le verbe tandis qu'en portugais ils précèdent ou suivent le verbe et il est facultatif l'utilisation du pronom sujet dans la phrase. En kikongo, ils viennent systématiquement après le verbe.

**Exercice : « Remplacez les mots soulignés par un pronom C.O.D. ou C.O.I. »**

- 1) « Nous cherchons nos valises »
- 2) « Ils écrivent une lettre à Marc.»
- 3) « J'adore mon père

VERSION CORRIGÉE	VERSION DES ÉTUDIANTS
1) « Nous <b>les</b> <u>cherchons</u> »	1) « Nous <u>cherchons les</u> »
2) « Ils <b>lui</b> <u>écrivent</u> une lettre »	2) « Ils <u>écrivent une lettre à lui</u> »
3) « Je <b>l'</b> <u>adore</u> »	3) « Je <u>adore le</u> »

Toutes ces confusions c'est parce que selon ces étudiants, en portugais les pronoms compléments viennent presque toujours après le verbe, ils font la même chose en français. Ils ont fait un transfert du portugais vers le français.

On peut trouver d'autres types d'interférences chez les étudiants concernant par exemple le genre des mots en français. Regardons cette phrase :

« **Les patrons donnent cette voiture à leur employé.** »

VERSION CORRIGEE	VERSION D'UN ÉTUDIANT
Les patrons <b>la</b> donnent à leur employé.	Les patrons <b>le</b> donne à leur employé

Ici l'étudiant avait du mal à comprendre la phrase du professeur, car d'après lui, on dit **um carro** en portugais et on doit dire automatiquement **un voiture** en français. Pour cet étudiant le mot voiture est masculin tant en portugais qu'en français. Pour lui, il avait bien placé le pronom complément d'objet direct. Voyons le dialogue qui s'est passé entre l'étudiant et le professeur.

**Le professeur** : «en français on dit une voiture. C'est féminin. Alors c'est le pronom la?»  
**L'étudiant**: «Monsieur, *em português dizemos um carro.*» (En portugais on dit *um carro.*)  
**Le professeur** : Il ne faut pas penser en portugais quand on écrit en français.

D'autres aspects concernant la grammaire constituent aussi des problèmes chez les étudiants d'Uíge. Ainsi il est important de remarquer qu'en kikongo angolais il n'y a pas d'articles féminins. Le genre et le nombre ne font non plus partie de la morphologie de cette langue. Alors, il n'y a pas d'accord entre article et le nom comme en portugais ou en français. Analysons donc le tableau qui suit :

**Tableau 34. Le genre et le nombre (Portugais, Français et Kikongo)**

PORTUGAIS	KIKONGO	FRANÇAIS
Um livro	Nkanda di mosi	Un livre
Uma mesa	Mesa di mosi	Une table
Dois livros	Nkanda zi zole	Deux livres
Duas mesas	Mesa zi zole	Deux tables

Les étudiants utilisent parfois des règles syntaxiques de leur langue maternelle ou de leur langue seconde pour s'exprimer en français. Un des cas les plus communs que nous avons constaté dans notre recherche, c'est celui de l'emploi de **le** ou de **la**. On exemplifiera avec un exercice qu'un professeur a donné à ses étudiants de la 7<sup>e</sup> année.

**EXERCICE :**

« 1- Mets au pluriel : » Corrigée		Version des étudiants	
Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
Le stylo	Les stylos	Le stylo	Les stylo
La gomme	Les gommes	La gomme	Le gommes
« 2 – Écris le féminin : » Corrigée		Version des étudiants	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Le stylo	Les stylos	Le garçon	Le fille
La gomme	Les gommes	Le père	Le mère

Pour expliquer ces exemples, on dirait que les étudiants ont fait une interférence du portugais aussi bien que du angolais vers le français. En français on ne prononce pas le **s** à la fin des mots. Les étudiants font la même chose à l'écrit. En portugais par contre, on l'emploi tant à l'oral qu'à l'écrit. Concernant le masculin et le féminin, on est obligé de les utiliser en français et en portugais, mais en kikongo, étant donné qu'il n'existe pas d'articles qui soient masculins ou féminins, on ne les utilise pas. Mais il existe le masculin et le féminin des mots en kikongo. Exemple : **rapaz** pour désigner **garçon** en français (masculin) et **menina** pour désigner **fille** (féminin)

Quand l'apprenant emploie un pronom dans une production, s'il est pris dans le contexte de sa langue maternelle ou sa langue seconde, celui peut révéler un sens ou un signifié différent que celui préconisé. En portugais surtout et en kikongo certaines formes ont deux fonctions différentes. C'est le cas par exemple du pronom portugais **ele** qui a deux fonctions (sujet et complément d'objet) contrairement au pronom français **il** qui a la fonction de sujet. Les étudiants emploient donc la forme **il** en lui donnant le sens du «**ele**» portugais. Voici un exemple d'un exercice dans une classe 1<sup>ère</sup> année :

« **Remplacez le sujet par un pronom :** »

<u>Jean</u> est grand. → <b>Ele</b> est grand	Il est grand
---	--------------

### **V.4.3. Interférences linguistiques au niveau lexical**

Le développement des sciences et des techniques et la multiplication des communications spécialisées, par exemple, ont fait qu'un petit nombre de langues véhiculent aujourd'hui. La modernité à l'aide d'un vocabulaire propre, les autres langues se contentent d'emprunter ce vocabulaire. Ici, CALVET classe l'emprunt comme phénomène collectif. La tendance est ainsi aujourd'hui à parler d'informatique, par exemple, en utilisant un vocabulaire anglais, ou bien, utiliser des emprunts de l'anglais vers le français. Ces emprunts on les acquiert lorsque l'on se promène dans la rue d'une ville et on regarde les panneaux routières, les affichages publicitaires, que l'on arrive dans un aéroport, que l'on allume un poste de télévision ou de radio, à travers les langues utilisées quand on reçoit des informations, quand on écoute des chansons, etc. CALVET exemplifie cette situation avec une traduction mot à mot qu'on a faite de « *estar direito* » en portugais, « *to be right* » en anglais et « avoir raison » en français.<sup>328</sup>

Comme nous savons, la langue kikongo est une langue africaine de la famille bantoue. Un grand nombre de mots kikongo sont originaires des langues africaines bantoues en dépit d'un nombre très réduit des mots issu du portugais. Il n'y a pas assez de mots français ou anglais dans la langue kikongo.

Mais parmi les jeunes, on peut noter une présence relativement grande des mots anglais et français dans le vocabulaire kikongo.

### **V.4.4. Interférences linguistiques au niveau morphologique**

Les déficiences, dans l'acquisition de la langue cible, le français dans ce cas, obligent les usagers de cette langue à emprunter (très courante dans l'apprentissage d'une langue étrangère) des mots, des tournures syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle, à leur langue seconde et parfois à une autre langue étrangère. Dans le cas

---

<sup>328</sup> Calvet, 1993



concret de l'Angola (Uíge en particulier), on trouve aussi cette situation que nous décrivons dans le tableau suivant :

**Tableau 35. Mots prononcés en français selon l'étudiant**

<b>Le mot en portugais</b>	<b>Le mot prononcé en français selon étudiants</b>
<b>Ovo</b>	Ové (oeuf)
<b>Cansado</b>	Cansé (fatigue)
<b>Ajudar</b>	Ajuder (aider)
<b>Precisar</b>	Préciser (Avoir besoin)

Ce tableau révèle que dans cet apprentissage de la langue étrangère (le français), on trouve la formation des mots à partir des mots de la langue maternelle ou de la langue seconde.

Ainsi, au niveau morphologique on peut parler d'interférence au niveau grammatical lorsque l'individu utilise dans une langue, certaines structures grammaticales d'une autre langue, au niveau du genre et de la forme des mots. Ce type d'interférence se manifeste chez nos étudiants, dans tous les niveaux de la syntaxe tels que : l'accord, l'ordre, des prépositions, des déterminants, des pronoms, le temps, le mode, etc.

**Tableau 36. Exemple d'interférences grammaticales chez les étudiants de Uíge**

<b>L'accord</b>	<b>L'ordre</b>	<b>Des prépositions</b>	<b>Le temps verbal</b>	<b>Des pronoms</b>
Il a <b>un</b> voiture	J'ai une <b>chambre grande</b>	Il met le sac <b>dans</b> le dos	Demain, il <b>a plu</b> beaucoup	<b>Elle</b> est mon frère

Pour expliquer le contenu du tableau, concernant l'accord, l'étudiant en pensant en kikongo ou en portugais où on dit *um carro*, de la même façon il fait l'accord en le français. C'est vraiment un transfert du portugais vers le français qui est imprimé. Ces mots qui, en portugais sont masculins (*o carro ; o sapato ; o vestido*), ils se trouvent être féminins en français (la chaussure ; la voiture ; la

robe). Mais, s'il s'agit des phrases pour compléter, il est capable de le faire.

Par exemple si on prend cet exercice donné aux étudiants de la 3<sup>e</sup> année, ils le font correctement :

« **Complète les phrases en employant les articles définis** »

« Il va à **la** plage. »  
« Nous achetons **les** fruits au marché.»  
« J'ai **le** cahier d'exercices de José. »  
« Elle va à **l'**hôpital. »

Ils connaissent la place de chaque article, mais si on leur demande de produire un texte, ils n'arrivent pas à les utiliser convenablement. Sinon voyons cet exemple d'un petit extrait d'une production écrite d'un étudiant de licence, dont le thème était « *Exprimer les sentiments en utilisant : logement très petit (insatisfaction) ; travail monotone (déception) ; bureau sans fenêtre (irritation)* ».

« (...) **le** hôtel est très petit (...) »  
« (...) **la** bureau est grande mais sans fenêtre (...) »  
« (...) **le** gens de S. Paulo sont gentils»

Pour la phrase « **J'ai une chambre grande** » l'étudiant a changé l'ordre des mots **chambre** et **grande** puisqu'en kikongo on dit un **suku dia nene**. Quand l'étudiant dit « **il met le sac dans le dos** » c'est parce qu'en portugais il est correcte de dire **nas costas** et la traduction pour la préposition **nas** donne en français **dans**. Cette phrase « **Demain, il a plu beaucoup** » montre que l'apprenant ne fait pas la distinction entre les expressions de temps, mais il les connaît toutes. En ce qui concerne les pronoms, il est fréquent ce type d'erreur chez les étudiants « **Elle est mon frère** » parce qu'en français on utilise **il** et **elle** alors qu'en portugais **ele** et **ela**.

#### **V.4.5. Interférences au niveau lexico-sémantique**

Ici nous allons travailler le problème du sens des mots en français à cause d'interférence de la langue maternelle, de la langue seconde. Nous allons analyser le cas du mot «**préciser**» qui, en français peut signifier **expliquer**,

**déterminer, indiquer, fixer, énoncer, dire,** ou autre. Un kikongophone comprend le mot dans un autre sens parce qu'il connaît le sens du mot en kikongo (avoir besoin) et en portugais **precisar** (avoir besoin ou expliquer, déterminer, etc) mais il ne connaît pas le sens du mot en français. Il essaie de traduire le sens du mot de ces deux langues vers le français.

Un autre exemple vécu en Angola, c'est le cas du mot portugais *constipado* qui n'a pas le même sens que le mot français *constipé*. *Constipado* est l'équivalent du mot français *enrhumé* et *constipation* (français) a le sens de *prisão de ventre* en portugais. En portugais quand on parle de *carta* (lettre, missive ; en français), on ne fait pas allusion à *carte* en français qui peut renvoyer à une feuille de carton ou à un jeu (jouer aux cartes).

On peut voir encore une fois dans le tableau suivant (tableau déjà présenté plus haut), un aller-retour d'emprunts entre les deux langues en contact. Le portugais d'Angola en contact avec le français, présente plusieurs faux-amis :

**Tableau 37. Interférences lexico-sémantique (français-portugais)**

Français angolais	Portugais	Français standard
On se voit	Nos vimos	À bientôt
Nous sommes ensemble	Estamos juntos	Au revoir
Bien loté	Bem lotado	Bien plein
Expressions		
Déterminer le prix	Determinar o preço	Préciser le prix
Avoir une <i>inquiétation</i>	Ter uma inquietação	Être inquiet / avoir un souci
Préciser un livre	Precisar um livro	Nécessiter / avoir besoin d'un livre

## V.5. ÉTUDE DES PARTICULARITÉS MORPHOSYNTAXIQUES

La morphosyntaxe est l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés. (Le Nouveau Petit Robert)

Il faudrait mentionner que le domaine morphosyntaxique, qui paraît à première vue rigide et dont les règles semblent avoir été définitivement établies, n'échappe pas à toute sorte de subversion de la norme standard du français. Les

particularités morphosyntaxiques recueillies en sont les preuves. Cependant, ce qui nous intéresse, c'est le rapport qu'ont ces particularités avec la forme de conception de la réalité propre aux bantouphones. C'est ce qu'on s'appliquera à démontrer dans les pages qui suivent.

### **V.5.1. Statut non spécifique des pronoms relatifs « que » et « où »**

#### **V.5.1.1. Définition d'un pronom relatif**

Le pronom est l'une des neuf parties du discours inventoriées par la grammaire traditionnelle. Etymologiquement, Le terme « pronom », vient du Latin « pronomen ». En le décomposant, on obtient le préfixe « pro » qui signifie « à la place de, avant », et la racine « nomen », qui veut dire « nom ». Ce qui revient à dire que le pronom est un mot qu'on utilise à la place du nom. Par ailleurs, il s'avère que la définition de la catégorie pronominale pose un véritable problème. Dans la mesure où les grammairiens l'ont toujours présenté comme étant un mot que remplace le nom. Cependant, l'on se rend compte que cette définition ne les satisfait pas tous, car il s'avère que le pronom peut remplacer une catégorie autre que le nom dans une phrase : d'où la réplique de M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, il ne serait pas plus exact de dire qu'ils fonctionnent comme des noms : ils ont en réalité non pas le fonctionnement non pas d'un nom, mais d'un syntagme nominal, c'est-à-dire d'un nom déterminée.<sup>329</sup> Alors, citant Moignet, C. Baylon et P. Fabre renchéiront en ces mots :

La catégorie pronominale est la catégorie substituée à celle du nom partout où cette dernière se montre inapte [disconvenant] pour quelque raison que ce soit, à satisfaire, aux conditions momentanées que le discours propose.<sup>330</sup>

En définitive, le pronom peut être considéré comme étant le substitut de certains termes de l'énoncé. D'après Wagner et Pinchon, la catégorie pronominale regroupe six types de pronoms : les pronoms relatifs, possessifs,

---

<sup>329</sup>M. ARRIVE, F. GADET, M. GALMICHE (1989) : *Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion

<sup>330</sup>C. BAYLON & P. Fabre (1978) : *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan, p.30.

démonstratifs, personnels, interrogatifs, et adverbiaux. En ce qui concerne notre étude, seuls les pronoms relatifs *où* et *que* nous intéressera, dans la mesure où ils sont employés d'une manière propre au contexte plurilingue angolais.

### **1. Confusions attribuées au pronom relatif « que »**

Le morphème « *que* » est très polyvalent, par conséquent, revêt divers statuts. Ainsi, en plus de son rôle de pronom relatif, il introduit un discours rapporté en s'appuyant sur un verbe de communication. En outre, il joue le rôle du « que vicaire », c'est-à-dire il permet d'introduire la subordonnée complétive. D'autres statuts lui sont assignés à savoir ceux de pronom interrogatif, exclamatif et comparatif.

Cependant, l'usage fait du « *que* » nous relève qu'il a un statut non spécifique et difficilement identifiable. C'est pourquoi il est sujet à confusions d'ordre divers. Ces problèmes peuvent s'observer dans les exemples suivants, tirés des copies des nos étudiants angolais :

**Ex1** : « *Ma grand-mère n'est qu'une mère **qu'**elle bavarde trop. »*

Dans cet énoncé, le pronom relatif souligné « *que* » est confondu à un autre pronom relatif « *qui* ».

**Ex2** : « *Il aime que les enfants poli et intelligents comme lui. »*

Le pronom relatif souligné à « *que* » se confond à la conjonction de subordination à valeur restrictive dans la locution de négation « *ne...que* ».

**Ex3** : « *la salle que se trouvait ma sœur était compose de douze lits... »*

Dans cette phrase, c'est également le problème de confusion du pronom relatif « *que* » à la place de du pronom relatif à forme composée « *dans laquelle* ».

**Ex4** : « *Il m'a dit la cause de la maladie qu'il souffrait de la typhoïde. »*

Dans cet énoncé, le pronom relatif est sujet à confusion avec le pronom relatif « *dont* ».

Lorsqu'on analyse la forme des confusions assignées au pronom relatif à forme simple « *que* », on se rend compte qu'il y a des règles de grammaire erronées.

Ces dernières relevant certes de la grammaire normative, mentionnent qu'il y a une non accommodation d'usage du pronom relatif « que ».

En revanche, ce n'est pas ce qui nous intéresse, c'est plutôt la valeur affective qui colore les énoncés des sujets parlants. Ces derniers par leurs expressions malencontreuses, ont pour objectif d'inviter le lecteur à s'intéresser uniquement au message qu'ils veulent transmettre. A travers le décryptage du message par le lecteur, on entrevoit une société qui promeut son identité culturelle. Ces locuteurs ont pour objectif primordial de capter l'attention du lecteur. Ils s'expriment inconsciemment en leur L1, tout en se servant de la LE pour traduire naturellement ce qu'ils ont à l'esprit. Dès cet instant, C'est la forme spontanée de ces expressions qui intéresse le lecteur, car elle est toute naturelle. Cependant, est-ce les mêmes interprétations pour le morphème « où » ?

## **2. Confusions attribuées au pronom relatif «où»**

Selon Grevisse, « où » est un pronom relatif à forme simple qui joue le rôle de complément adverbial marquant le lieu, la situation et le temps.<sup>331</sup> Son antécédent est généralement un nom en dehors de quelques cas particuliers. Ces cas présentent généralement des phrases dans lesquelles « où » est sans antécédent ou bien est mal employé. Ces faits peuvent s'illustrer dans les énoncés ci-après :

**Ex1** : *« Il y avait les plateaux en fer où se trouvaient les piqures et les produits. »*

Dans cet énoncé, le pronom relatif à forme simple « où » est en usage faux. Il est confondu au pronom relatif à forme composée « à l'intérieur desquels ».

**Ex2** : *« Lors de mon départ, il s'est levé pour vouloir m'accompagner, c'est là où j'ai eu le constat qu'il devait guérir. »*

À l'intérieur de cet énoncé, le pronom relatif « où » est confondu à la conjonction de subordination « que ».

Dans l'ensemble, lorsqu'on examine minutieusement la forme de ces exemples sous la vue de la grammaire normative, on se rend à l'évidence qu'elle relève d'une faute irrévocable. Mais, avec un regard de stylisticien, on constate que les

---

<sup>331</sup>M. GREVISSE (1975) : *Le Bon usage*, Paris : Duculot, p. 1101.

locuteurs de cette région angolaise cherchent plus à mieux se faire comprendre qu'à bien dire. En d'autres termes, ils veulent exprimer leurs pensées dans les détails, telle que la mémoire leur a dicté. On dirait qu'ils souhaiteraient qu'on comprenne le fond naturel de leur message. Lequel fond du message est tiré de leur L1. Nous poursuivrons par l'analyse de la notion de valence verbale.

### **V.5.1.2. La valence verbale**

La notion de valence, dans la perspective de Tesnière, «se rapproche de l'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants selon qu'ils comportent un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance »<sup>332</sup>.

La valence verbale a pour but dans la phrase d'accrocher un nombre d'actants considérable afin de la maintenir en équilibre.

Pour ce linguiste, la valence verbale est «le nombre de crochets que présente un verbe et par conséquent le nombre d'actants qu'il est susceptible de régir»<sup>333</sup>. Cette notion de valence verbale fait appel aux verbes transitifs ou intransitifs c'est-à-dire qui admettent un complément d'objet ou pas.

Dans cette perspective, on distinguera deux principaux types de verbes, sur le plan syntaxique. Ce sont :

- Les verbes intransitifs qui est une classe de verbes qui se combine avec un seul syntagme nominal, SN + V. Autrement dit, ce sont des verbes qui n'admettent pas de complément d'objet.
- Les verbes transitifs se combinent avec deux syntagmes nominaux SN + V + SN2, c'est-à-dire, ils admettent des compléments d'objet.

De manière plus claire, selon Wagner et Pinchon, la transitivité se présente comme une propriété qu'a le procès évoqué par le verbe, décrit simultanément

---

<sup>332</sup>L. TESNIERE (1919) : *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck, p.238.

<sup>333</sup>Ibid.

du point de vue du sujet. Tandis que l'intransitivité est le fait pour un verbe de ne pas admettre de complément d'objet.

À cet effet, certains verbes conjugués figurant dans notre corpus ne respectent pas toujours les propriétés de transitivité ou d'intransitivité. C'est pourquoi ils passent d'un emploi transitif (qu'il soit direct ou indirect), à un emploi intransitif et vice versa. Nous les illustrons dans les phrases suivantes :

### **1. Verbes passant du transitif indirect à l'intransitif**

Voici en revue quelques exemples issus des copies des étudiants d'Uíge :

**Ex1** : « Depuis les vacances passées, je suis le leader du football dans mon quartier et j'avais beaucoup bénéficié. »

**Ex2** : « Et si le plafond était placé l'électricité qui ne donne pas ». »

Les verbes « bénéficié et donné » sont initialement des verbes transitifs indirects car ils admettent des compléments d'objet indirects. Cependant dans ces énoncés, ils sont employés comme des verbes intransitifs, c'est-à-dire qui n'exigent pas de complément d'objet. Ce qui est un écart par rapport à la norme standard.

Les locuteurs optent pour cette forme simplifiée pour mettre en évidence l'étroitesse de leur pensée. En réalité, ils disent en peu de mots, ce qu'ils pouvaient dire en plusieurs phrases. Cette brièveté dans l'expression est l'une des caractéristiques des langues bantoues présentes en Angola. Cette forme d'écriture au sens télégraphique démontre une fois de plus que leur expression écrite est le reflet de leurs représentations langagières. Aussi, à l'aide de leur L1 ils pensent moins qu'ils s'expriment par écrit en langue française (LE).

### **2. Verbes transitifs directs en emplois transitifs indirects.**

**Ex. 1** : « je lui ai observé, il n'avait pas encore récupéré son équilibre en lui ». »

**Ex. 2** : « Sauf seulement le palu qui a menacé maman de façon donc ça devait seulement lui porter. »



Si l'on s'en tient à la norme du français, on en déduit que ces apprenants ne font pas de distinction entre les pronoms conjoints « lui et l', ou le ». Par conséquent, leurs énoncés sont erronés. Mais, si l'on prend en compte la durée de vie de ces locuteurs dans la province de Uíge en Angola, on se rendra à l'évidence que dans leur L1, il n'existe pas de différence entre les valeurs attribuées aux pronoms conjoints. D'après leur L1, « lui et l', ou le » renvoient à la même réalité : « lui ». Pour ces apprenants, il n'est pas nécessaire de rechercher le genre de l'agent qui subit l'action dans un énoncé.

C'est donc le même problème que l'on retrouve dans les exemples haut-cités. Les locuteurs pensent en L1 un énoncé avec toutes ses règles de grammaire et d'orthographe, ensuite ils les reproduisent par écrit en LE sans toutefois respecter ces règles de grammaire et d'orthographe. Plus loin, nous lisons la volonté pour ces locuteurs de retransmettre par écrits, ce qui est supposé être leur héritage culturel.

### **3. Verbes intransitifs en emplois transitifs**

**Ex. 1 :** « *Je partais visiter avec une odeur grave qui pouvait sortir l'enfant de ce ventre de sa maman* ».

**Ex. 2 :** « *Sa mère est partit sur la nourriture que je suis venu avec donner pour les malades et ses enfants* ».

**Ex. 3 :** « *Je voudrais vous dire que j'ai passé d'aller en classe supérieur* ».

Lorsqu'on observe les verbes "partais, parti, passé", on se rend compte qu'ils sont tous des verbes intransitifs. Toutefois, employés à l'intérieur de ces phrases ils se revêtent d'un caractère transitif. Cela s'explique par le fait qu'en langues bantoues (kikongo et lingala) ces verbes mis en évidence et employés dans ce contexte, n'admettent pas de complément d'objet.

L'analyse des mots soulignés est le reflet pur de la structure canonique de la L1 des apprenants kikongophones et lingalophones. Certes, ces mots sont en usage erroné, il n'en demeure pas moins qu'ils cachent une richesse stylistique incroyable.

Lorsque les locuteurs transforment les verbes intransitifs en verbes transitifs, c'est juste pour expliquer les moindres détails de ses actions. C'est le même raisonnement qui apparaît lorsqu'ils produisent en leur L1 les phrases des exemples 1 et 2. C'est pourquoi on peut dire leur vision du monde est prédéterminée en sa langue maternelle. C'est encore cette dernière qui oriente et canalise leurs pensées. Elle est pour ces locuteurs un idiome inséparable qui est bel et bien la première marque de leur identité. De plus, on verra que ces locuteurs expliquent clairement leurs idées, ce que le français simplifie.

#### **4. La catégorie pronominale**

La catégorie pronominale est selon Guillaume cité par Gérard Moignet « La catégorie substituée à celle du nom partout où cette dernière se trouve inapte pour quelque raison que ce soit, à satisfaire aux conditions momentanées d'application que le discours lui propose »<sup>334</sup>.

D'après Maurice Grevisse, le pronom varie en genre et en nombre avec le nom.

Selon ces auteurs la catégorie pronominale est constituée de : pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs et indéfinis. Notre étude portera uniquement sur les pronoms personnels notamment au niveau de leur construction verbale avec le pronom personnel sujet.

##### **4.1. La double pronominalisation**

Les pronoms personnels ont pour but primordial de remplacer un nom. Ainsi ils désignent les êtres et les choses en marquant la personne grammaticale<sup>335</sup> de ceux-ci. L'usage fait du pronom personnel dans notre corpus est parfois répétitif.

Pour preuve, examinons les phrases suivantes :

**Ex. 1** : « Je lui ai observé, il n'ait pas encore récupéré son équilibre en lui. »

---

<sup>334</sup>G. MOIGNET (1965) : *Le Pronom personnel français*, Paris : Klincksieck, p. 10.

<sup>335</sup>M. GREVISSE (1986) : *Le Bon usage*, Paris : Duculot, p.49.

**Ex. 2** : « A la première journée, **je me** suis rencontré entre l'équipe Petro de Luanda.... »

En observant les mots en gras, nous constatons qu'il se pose un problème de reprise anarchique des pronoms personnels de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier. Il en découle également le problème de transposition des pronoms personnes qui trouve son origine dans le kikongo. En fait, il ne distingue pas les pronoms compléments d'objet direct des pronoms compléments d'objet indirect. À cet effet, l'élève s'exprimant régulièrement en sa L1, a tendance à copier certaines lexies de celle-ci. Cependant, sur le plan stylistique cette expression « stéréotypée » traduit une sorte d'insistance. Le locuteur voudrait s'assurer que son destinataire a bien suivi son message. Bref l'usage anaphorique de ces pronoms concourt à mettre en relief la fonction métalinguistique du message.

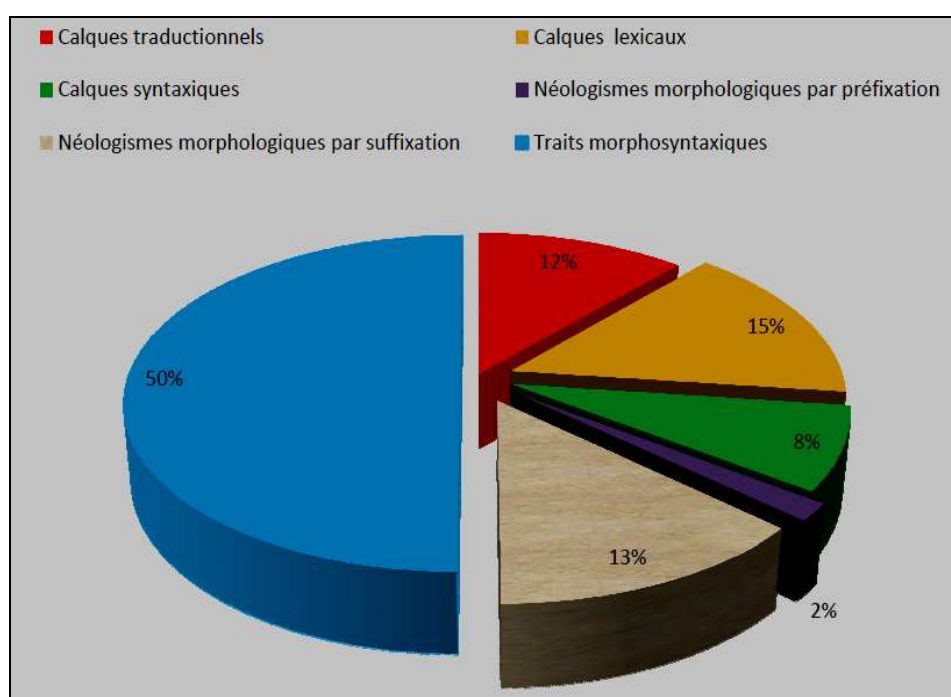
In fine, tout au long de cette analyse, il était question d'examiner les traits morphosyntaxiques sous une verve stylistique. À cet effet, nous savons ressorti trois caractéristiques du style des étudiants bantouphones angolais. Primo, leur expression vise avant tout l'attention du récepteur afin que celui-ci se penche vers son message pour le décrypter méthodiquement. Secundo, le message transmis apparaît sous une forme simplifiée, très naturelle qui démontre qu'elle n'est que le reflet de leur identité culturelle.

Tertio, le même message apparaît sous une forme naturelle parce qu'elle vise à exprimer de manière plus claire ce qu'ils pensent.

Toutefois, au regard des particularités lexicales et morphosyntaxiques, nous venons de démontrer que les productions écrites des locuteurs bantouphones en filière de didactique de FLE présente une écriture transcodique propre à leur environnement socioculturel. Et à partir des occurrences relevées lors de la constitution du corpus, nous allons présenter les statistiques de tous ces traits stylistiques. Les travaux de statistiques dont il est question sont constitués d'un tableau présentant en chiffres et en pourcentages les différentes particularités stylistiques ; puis d'un diagramme circulaire représentatif des phénomènes haut-cités.

**Tableau 38. Récapitulatif des particularités stylistiques**

	Calques traductionnels	Calques lexicaux	Calques syntaxiques	Néologismes morphologiques par préfixation	Néologismes morphologiques par suffixation	Traits morphosyntaxiques	Total
Nombres d'occurrences	35	46	24	5	40	150	300
Fréquence (%)	12%	15%	8%	2%	13%	50%	100%



*Graphique 15. Récapitulatif des particularités stylistiques*

Lorsqu'on observe de plus près le tableau et diagramme ci-dessus, on conclut que les traits lexicaux sont proportionnels aux traits morphosyntaxiques, tant qu'en nombre qu'en pourcentage : 150 occurrences et 50% pour chacun d'eux. A partir de l'analyse de ces statistiques, on comprend que chacun de ces sous-ensembles correspond aux données élaborées dans les illustrations 1 et 2 et sont réellement représentatif des problèmes analysés. Nous faisons page close de ce commentaire en donnant une vue panoramique de l'ensemble du chapitre. À tout prendre, notre objectif à l'entame de ce chapitre était d'analyser et de décrire minutieusement les différentes particularités stylistiques selon les

niveaux lexical et morphosyntaxique. Il en ressort que les traits lexicaux sont constitués des différents calques et néologismes. Tout ceci illustre mieux pour reprendre Jean Tabi Manga *l'enracinement des locuteurs dans leurs milieux socioculturels*<sup>336</sup>.

Cela permet également à ces locuteurs qui pensent dans leur langue, de s'assurer que leur idéologie ne sera pas dénaturée. Tandis qu'au regard de l'étude des traits morphosyntaxiques, nous retenons que le style des apprenants bantouphones est non seulement teintée de leur L1, mais aussi vise à mettre l'accent sur la forme naturelle et simplifiée du message à décoder. Ce qui doit par ricochet, attirer l'attention de « l'architecteur » qui doit être à mesure de décrypter méthodiquement le code du message.

Toutefois, ne perdons pas de vue que le code dont il s'agit, n'est que le style propre utilisé par les apprenants bantouphones. À cet effet, face à ce code « hermétique » comment devraient se comporter les enseignants de français en zone rurale, les apprenants et enfin les autorités en charge de l'éducation ?

---

<sup>336</sup> J. Tabi Manga, « Variations lexicales du français au Cameroun » in *visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, Paris, A-S, John Libbey, Eurotext, 1990, p.16.

## CHAPITRE VI

### PEUT-ON PARLER D'UN FRANÇAIS ANGOLAIS ?

#### **Introduction**

Il convient de rappeler tout d'abord qu'une langue n'est pas un système immuable, définitivement fixé, mais qu'elle évolue constamment sous les pressions opposées de facteurs divers dont les principaux sont la tendance générale à une plus grande économie dans l'effort.

En effet, les deux langues qui font l'objet de nos recherches sont dites étrangères en Afrique ; mais avec des statuts autres selon le peuple et la nation. Ces langues sont introduites en Afrique depuis la colonisation et sont restées langues presque d'Afrique.

Nos analyses portent ici sur le contact de trois (voire quatre) langues : le français, parlé presque dans 17 pays d'Afrique, le portugais qui, à son tour est parlé dans 4 pays d'Afrique, le kikongo langue régionale angolaise parlée dans 5 pays d'Afrique et le lingala, langue du Congo. En ce qui concerne notre pays, nous avons le portugais comme langue officielle et elle se présente aussi comme langue maternelle dans les villes de grande agglomération du pays y compris la capitale. Nous voulons d'une manière concrète, étudier le contact qui se crée entre ces quatre langues dans la province d'Uíge mais aussi, dans deux autres provinces d'Angola : Mbanza-Congo e Cabinda, qui elles aussi, sont kikongophones. Mais retenons toute fois que le français en Angola a de l'espace dans le milieu social angolais, car plusieurs de nos compatriotes avaient trouvé refuge en RDC et Congo –Brazzaville qui sont des pays francophones et voisins directs de l'Angola.

Le français et le portugais sont des langues d'origine européenne. Selon la classification génétique, ces deux langues sont sorties du latin, mais ce sont des langues qui ont des ressemblances ou des affinités évidentes au plan de leurs

structures et de leurs systèmes. C'est ainsi que certains mots sont prononcés de la même manière sans tenir compte des particularités articulatoires dans chacune des langues.

## VI.1. TRANSPARENCE ENTRE LE FRANÇAIS ET LE PORTUGAIS

Dans notre pays, plus précisément dans notre province de Uíge, le français bat son plein ; c'est à dire bon nombre de gens cherchent ou parlent la langue française. Socialement, cette allure se définit de trois façons : d'abord c'est une langue que les pays voisins parlent, ensuite il y a entre massif des francophones en Angola (suite à sa puissance économique) et enfin c'est une langue qui a des ressemblances à la langue portugaise. C'est ainsi que le contact de ces deux langues commencent à créer des nouveaux mots luso – francophone. Partant de mariage, nous passons en revue quelques lexiques transparents entre ces deux langues dont voici :

**Tableau 39. Quelques lexiques transparents entre le français et le portugais**

FRANÇAIS	PORTUGAIS	FRANÇAIS	PORTUGAIS
Administrateur	<i>Administrador</i>	Langue	<i>Língua</i>
Aéroport	<i>Aeroporto</i>	Latin	<i>Latim</i>
Animal	<i>Animal</i>	Lecture	<i>Leitura</i>
Anthropologie	<i>Antropologia</i>	Livre	<i>Livro</i>
Apprendre	<i>Aprender</i>	Macaque	<i>Macaco</i>
Autre	<i>Outro</i>	Maman	<i>Mama</i>
Avion	<i>Avião</i>	Mangue	<i>Manga</i>
Banane	<i>Banana</i>	Maracuja	<i>Maracujá</i>
Banc	<i>Banco</i>	Marcher	<i>Marchar</i>
Bidon	<i>Bidão</i>	Médecine	<i>Medicina</i>
Biologie	<i>Biologia</i>	Mémoire	<i>Memoria</i>
Bureau	<i>Bureau</i>	Mentir	<i>Mentir</i>
Café	<i>Café</i>	Miel	<i>Mel</i>
Camp	<i>Campo</i>	Mourir	<i>Morrer</i>
Case	<i>Casa</i>	Naître	<i>Nascer</i>
Comprendre	<i>Compreender</i>	Observation	<i>Observação</i>
Conjugaison	<i>Conjugação</i>	Orange	<i>Laranja</i>

Contredire	<i>Contradizer</i>	Oreille	<i>Orelha</i>
Décoration	<i>Decoração</i>	Orthographie	<i>Ortografia</i>
Découvrir	<i>Descobrir</i>	Papa	<i>Papa</i>
Danse	<i>Dança</i>	Passeport	<i>Passaporte</i>
Dent	<i>Dente</i>	Pasteur	<i>Pastor</i>
Dictionnaire	<i>Dicionário</i>	Pays	<i>Pais</i>
Différent	<i>Diferente</i>	Peintre	<i>Pintor</i>
Difficile	<i>Difícil</i>	Philosophie	<i>Filosofia</i>
Directeur	<i>Diretor</i>	Photo	<i>Foto</i>
Disque	<i>Disco</i>	Phrase	<i>Frase</i>
Dormir	<i>Dormir</i>	Porte	<i>Porta</i>
Douze	<i>Doze</i>	Possible	<i>Possível</i>
Ecole	<i>Escola</i>	Professeur	<i>Professor</i>
Economie	<i>Economia</i>	Profession	<i>Profissão</i>
Egal	<i>Igual</i>	Prophète	<i>Profeta</i>
Entendre	<i>Entender</i>	Province	<i>Província</i>
Etudiant	<i>Estudante</i>	Psychologie	<i>Psicologia</i>
Facile	<i>Fácil</i>	Quatre	<i>Quatro</i>
Féminin	<i>Feminino</i>	Quinze	<i>Quinze</i>
Fidèle	<i>Fidel</i>	Religion	<i>Religião</i>
Fièvre	<i>Febra</i>	Sang	<i>Sangue</i>
Fort	<i>Forte</i>	Satisfaire	<i>Satisfazer</i>
Gazelle	<i>Gazela</i>	Sentir	<i>Sentir</i>
Général	<i>Geral</i>	Serpent	<i>Serpente</i>
Géographie	<i>Geografia</i>	Sirop	<i>Xarope</i>
Gouverneur	<i>Governador</i>	Soja	<i>Soja</i>
Goyave	<i>Goiaba</i>	Sujet	<i>Sujeito</i>
Histoire	<i>Historia</i>	Temps	<i>Tempo</i>
Hôpital	<i>Hospital</i>	Treize	<i>Treze</i>
Idée	<i>Ideia</i>	Tribunal	<i>Tribunal</i>
Image	<i>Imagem</i>	Venir	<i>Vir</i>
Intelligent	<i>Inteligente</i>	Vent	<i>Vento</i>
Journal	<i>Jornal</i>	Verbe	<i>Verbo</i>
Journaliste	<i>Jornalista</i>	Ville	<i>Vila</i>
Juriste	<i>Jurista</i>	Vivre	<i>Viver</i>
Jury	<i>Júri</i>	Voiture	<i>Viatura</i>



Cette transparence existe même au niveau de phrases et expressions. Voyons ce tableau :

**Tableau 40. Transparence portugais/français au niveau de phrases et expressions**

<b>FRANÇAIS</b>	<b>PORTUGAIS</b>
Celui qui en sait, il est facile de comprendre l'autre	<i>Para quem sabe uma delas é fácil entender também a outra</i>
Conjugué le verbe au temps présent	<i>Conjuga o verbo no tempo presente</i>
Don de Dieu	<i>Dom de Deus</i>
Il est bon dirigeant	<i>Ele é bom dirigente</i>
Il sent mal aux oreilles	<i>Ele está sentir mal às orelhas</i>
Il travaille à Uige	<i>Ele trabalha no Uige</i>
Je suis étudiant	<i>Eu sou estudante</i>
Juste juge Jésus	<i>Justo juiz Jesus</i>
L'avion a atterri à 10h	<i>O avião aterrou as 10h</i>
L'homme intelligent pense d'une forme ingénieuse	<i>O homem inteligente pensa numa forma engenhosa</i>
La direction est ouverte	<i>A direção está aberta</i>
La direction provinciale de l'éducation	<i>A direção provincial da educação</i>
La justice et la paix t'accompagnent	<i>A justiça e a paz te acompanhem</i>
La mangue est verte	<i>A manga é verde</i>
La maracuja de mon professeur pourrit	<i>O maracujá de meu professor apodreceu</i>
La porte est ouverte	<i>A porta está aberta</i>
Le directeur provincial	<i>O diretor provincial</i>
Le français et portugais sont des langues romaines	<i>O francês e o português são línguas romanos</i>

Le menteur ne sent pas mal à mentir	<i>O mentiroso não sente mal a mentir</i>
Le président a fait un discours	<i>O presidente faz um discurso</i>
Le président de la république	<i>O presidente da república</i>
Le professeur punit les indisciplinés	<i>O professor puniu os indisciplinados</i>
Le temps de grâce	<i>O tempo da graça</i>
Les lions sont courageux	<i>Os leões São corajosos</i>
Les professeurs sont à l'école	<i>Os professores estão na escola</i>
Lire est bon	<i>Ler é bom</i>
Papa et maman dansent	<i>Papa e mama dançam</i>
Phrases négatives	<i>Frases negativas</i>
Tu es étudiant de l'ISCED	<i>Tu és estudante do ISCED</i>
Je suis fort	<i>Eu sou forte</i>
Elle est chrétienne	<i>Ela é cristã</i>
Je suis nationaliste	<i>Eu sou nacionalista</i>
Tu es étudiant	<i>Tu és estudante</i>
Comment allez-vous ?	<i>Como estas ?</i>
C'est un avion	<i>É um avião</i>
Ce sont des joueurs angolais	<i>São os jogadores angolanos</i>
C'est un taxi	<i>É um táxi</i>
Comment t'appelles-tu ?	<i>Como tu te chamas ?</i>
Une fête d'anniversaire	<i>Uma festa do aniversário</i>
Je suis en vacance	<i>Estou de férias</i>
On s'entend très bien	<i>Entendemo-nos muito bem</i>
Même si on est loin	<i>Mesmo se tiver longe</i>

Je vais à l'école	<i>Eu vou a escola ou vou a escola</i>
Maman, je voudrais dormir	<i>Mamã, queria dormir</i>
J'adore ça ! c'est délicieux	<i>Eu adoro isto ! É delicioso</i>
Le matin, papa prend une tasse de café	<i>De manha, papa toma uma taça de café</i>
J'aimerais bien connaître ce restaurant	<i>Gostaria muito de conhecer este restaurante</i>
Prends ta température	<i>Vê a temperatura</i>
Je ne me sens pas très bien	<i>Eu não me sinto muito bem</i>
Le médecin fait une ordonnance	<i>O médico faz uma receita</i>
Le professeur enseigne	<i>O professor ensina</i>
Je vais au cinéma	<i>Eu vou ao cinema</i>
Il est parti en vacance à vélo	<i>Ele partiu de férias de bicicleta</i>
Il a voyagé en avion	<i>Ele viajou de avião</i>
En vacance je vais à la plage	<i>Nas férias vou a praia</i>
Je visite d'autres pays	<i>Eu visito outros pais</i>
Bonnes vacances !	<i>Boas férias</i>

### **VI.1.1. Le métissage entre le portugais et le français en Angola**

Au regard de la transparence linguistique entre ces deux langues voisines au niveau orthographique, phonético-phonologique et sémantique, un nouveau produit linguistique voit le jour. Comme nous ne cessons de le dire, le contact de deux langues dans un même milieu social et culturel, donne naissance à des termes purement nouveaux. Et cela fait qu'en Angola (Uíge en particulier) lorsqu'un sujet francophone parle français, il admet des mots portugais sans le vouloir. Cela crée un métissage linguistique dans les parlers locaux.

Voici les expressions les plus fréquentes, issues de nos recherches :

**Tableau 41. Phrases issues du métissage entre le portugais et le français en Angola**

<b>Français (angolais)</b>	<b>Portugais (angolais)</b>	<b>Français classique</b>
On est ensemble	Estamos junto	Au revoir
Retrouvez votre <b>mini pauta</b>	Vão encontrar a vossa mini pauta	Retrouvez votre fiche de cotation
Je veux au <b>rotunda</b>	Vou à rotunda	Je veux au rond-point
Je suis au <b>parage</b> de Bembe	Estou na paragem do Bembe	Je suis à la station de Bembe
J'ai appelé mais, ton téléphone <b>desligado</b>	Chamei mas o teu telefone estava desligado	J'ai appelé mais ton téléphone était éteint
Je suis à la <b>cidade</b>	Estou na cidade	Je suis au centre-ville
Je n'ai pas de <b>saldo</b>	Não tenho saldo	Je n'ai pas de crédit
Il <b>domine</b> le français	Ele domina o francês	Il maîtrise le français
Je voudrais parler <b>au professeur</b> !	Gostaria de falar ao professor!	Prof, je voudrais vous parler !
Tu n'as pas de <b>saldo</b> ?	Não tens saldo ?	Tu n'as pas de crédit ?
Mon <b>carton d'étudiant</b>	Meu cartão de estudante	Ma carte d'étudiant
Il a parlé <b>au long</b> de toute la journée	Ele falou ao longo do dia todo	Il a parlé pendant toute la journée
J'ai <b>accompagné</b> les informations de 20h	Acompanhei as notícias das 20h	Je suivi les informations de 20h
J'ai <b>accompagné</b> ce problème du début à la fin	Acompanhei este problema do princípio ao fim	J'ai suivi ce problème du début à la fin
J'ai <b>investigué</b> pendant plusieurs jours	Investiguei durante muitos dias	J'ai fait des recherches pendant plusieurs jours
Ce problème est <b>relationné</b> à celui que j'ai connu	Este problema está relacionado com o que eu tive.	Ce problème a des rapports avec celui que j'ai connu

Les lettres ont été <b>directionnés à mon chef</b>	As cartas foram direcionadas ao meu chefe	Les lettres ont été adressées à mon chef
Nous avons <b>outrpassé</b> ce problème	Ultrapassamos aquele problema.	Nous avons surmonté ce problème
Il faut le <b>pressioner</b> pour avoir une solution à ce problème	É preciso pressioná-lo para termos uma solução a este problema	Il faut lui faire pression pour avoir une solution à ce problème.
Comment ça va ? R/ plus ou moins, <b>ce n'est que vous</b>	Como está ? R/ Mais ou menos, e você ?	Comment ça va? R/ Plus ou moins et vous?
Papa est venu, <b>la faim est terminée</b>	O pai chegou, a fome acabou	Papa est venu, certainement il nous apporte à manger.
Il a été <b>mangé par les sorciers</b>	Foi comido (feitizado) pelos bruxos	Il a été ensorcelé (tué par des sorciers)

## VI.2. METISSAGE ENTRE LE FRANÇAIS, LE LINGALA ET AUTRES LANGUES BANTOUES

Le lingala n'est pas une langue de l'Angola comme nous ne cessons de le signaler dans les pages de cette thèse. Mais, admettons-le, la majorité des francophones de l'Angola a une bonne maîtrise de cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit. D'ailleurs c'est la langue qu'ils parlent mieux. La raison est aussi simple : ayant vécu longtemps au Congo-Kinshasa où le lingala est langue véhiculaire et très populaire dans toutes les régions, les Angolais l'ont importé autant que le français. De surcroit, ces Angolais venus du Congo sont plus lingalophones que francophones. La majorité écrasante de ces Angolais nés au Congo (cas majoritaire à l'ISCED de Uíge où quasiment tous les étudiants francophones – 81 % - sont nés au Congo), a le lingala comme langue maternelle, et cela se justifie par le fait que leurs parents (même étant Angolais d'origine) ne pratiquaient aucune langue de l'Angola par souci de s'assimiler aux congolais car, le fait d'être Angolais constituait un sujet de mépris et péjoration parmi les Congolais. Il va sans dire que le français que ces locuteurs importent en Angola,

a une couleur diluée au contact avec le lingala sachant qu'ils avaient rapidement jetées dans les oubliettes, toutes langues angolaises pour se dissimuler.

L'usage du français est d'autant plus formel que les Angolais recourent assez souvent aux langues locales dès qu'ils se retrouvent dans une situation de communication en dehors du cadre institutionnel (universités, ambassades, centres francophones, Associations, etc.). La production langagière qui est par ailleurs plus orale qu'écrite, se réalise de moins en moins en français. Ceci s'explique notamment par le fait que le français reste l'apanage des Angolais lettrés et instruits au Congo et qui représentent une infime minorité de la population nationale. C'est pratiquement une langue apprise et presque non acquise, une langue seconde (L2) dont l'apprentissage se fait essentiellement par la scolarisation, pendant que la compétence linguistique et communicationnelle de beaucoup de ses locuteurs demeure sujette à caution.

### **VI.2.1. La variation du français en Angola**

Nous considérons les particularités du français en Angola comme étant des «traits linguistiques présentant un écart fonctionnel significatif par rapport au français actuel tel qu'il est reflété dans les dictionnaires de la langue générale contemporaine»<sup>337</sup>.

Ces traits linguistiques sont présents dans l'écrit normalisé, littéraire, journalistique, pédagogique, technico-scientifique, administratif, etc. mais aussi de l'oral institutionnalisé (radio Ngola Yeto, discours officiels des enseignants dans les conférences et de l'oral spontané.

#### **VI.2.1.1. Au plan lexical**

Etant donné que la langue est un fait social dynamique, nous voudrions ici faire une sorte de mise à jour, en répertoriant quelques lexies créées d'abord au Congo-Kinshasa depuis le début de la transition politique et qui ont franchi les

---

<sup>337</sup>P. DUMONT & B. MAURER (1995) : *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris : Edicef/Aupelf-UREF, 24 p.

frontières de l'Angola. Aujourd'hui, ces lexiques se sont bien incorporés dans le français pratiqué Angola.

Ayant travaillé sur « les particularités lexicales du français de la RDC dans le *Dictionnaire Universel* », Lulenge atteste l'existence, parmi les africanismes recensés, de 342 lexies dont 83 sont exclusivement usitées en RDC et 259 autres utilisées aussi bien en RDC que dans les pays limitrophes francophones, y compris l'Angola aussi avec une large frontière. Sur la liste, le nom s'avère être la catégorie grammaticale la plus fréquente avec 74,86 % des lexies attestées. Les verbes sont présents à 16,67 %; les adjectifs à 3,22 % et les autres parties du discours représentent 5,25 %. Il n'existe pas sur cette liste de pronom, d'article, de conjonction ni d'interjection. En définitive, Lulenge note qu'il y a dans ce document de référence (*le Dictionnaire Universel*) 50,19 % des particularités sémantiques d'origine congolaise. Les particularités lexématiques représentant 46,19 % et les particularités mixtes (sémantico-grammaticales) 3,62 %.

L'Angola étant au cœur de nos recherches, nous ne présenterons ci-après que les éléments linguistiques usités en Angola tant à l'oral qu'à écrit mais, rappelons-le, ils viennent du contact entre le français et le lingala surtout.

### 1. Domaine politique<sup>338</sup>

Voici en revue quelques lexiques que nous présentons sous forme de dictionnaire :

- **AFDÉLIEN, IENNE, afdlien**. 1° *adj.* De l'AFDL, relatif à l'AFDL (Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo). 2° *n.m., f.* Militant de l'AFDL. « Les afdéliens prennent du tonus et crient à qui veut les entendre. » (*Idem* n° 718, 2002 : 3).
- **AILE**. *n.f.* Chacune des parties d'un groupe formé après dissidence ou dislocation.
- **ARÉGIONALISATION**<sup>339</sup>. *n. f.* Fait de ne pas évaluer quelqu'un en fonction de son appartenance régionale. **SYN.** Détribalisation.
- **BANYAMULENGE** [banjamuleNe]. *n. m.* Ensemble des populations rwandophones de la RDC (les Tutsi congolais). **COM. ENCYCL.** L'emprunt « Banyamulenge » signifie « habitants de Mulenge ».

---

<sup>338</sup> Nous exploitons ici les données publiés à la revue *Demain le Congo* n° 769, 2002

<sup>339</sup> *L'Avenir* 1585, 2002 : 8

- **BEMBISTE** [bembist]. 1° *adj.* De Bemba Jean-Pierre. 2° Partisan de Bemba, de son action (sa lutte) politique.  
Ce mot a pris, en Angola, une autre charge sémantique. Il désigne désormais, les angolais originaire de la municipalité de Bembe située dans la province de Uige.
- **CLIENTÉLISÉ, ÉE.** *adj.* Qui a subi une certaine influence par des procédés démagogiques d'attribution de privilèges.
- **COMBATTANT, ANTE.** *n. m.* Membre (militant) d'un parti politique, surtout de l'opposition dite radicale.
- **CONGOLAIS RWANDOPHONE.** *n.m.* Congolais à la morphologie des Tutsi rwandais, parlant une des langues du Rwanda.
- **CONGOLISATION.** *n. f.* Fait de rendre congolais ce qui est angolais
- **CONGOLITÉ.** *n.f.* Ensemble des valeurs qui déterminent l'identité congolaise.
- **DÉMOCRATURE.** *n. f.* Sorte de démocratie forgée à la mesure d'un dictateur en vue de sauvegarder son pouvoir.
- **DINOSAURE.** *n. m.* VIEILLI Ancien cadre du MPR s'étant enrichi sur le dos du peuple. Aujourd'hui, ce mot désigne le cadre du MPLA (parti au pouvoir en Angola)
- **EDOUARDISTE.** 1° *adj.* De Eduardo. 2° *n.* Partisan de José Eduardo Dos Santos (président de la république angolaise).
- **ESPACE PRÉSIDENTIEL.** *n.m.* Organisation institutionnelle de la Présidence de la République composée du président et son vice-président.
- **FACILITATEUR.** *n. m.* Conciliateur, particulièrement médiateur des négociations dans le cadre du dialogue politique.
- **GÉOPOLITIQUE.** *n. f.* Politique d'équité et d'équilibre régionaux et ethniques.
- **GUERRE DE LIBÉRATION.** *n. f.* Lutte armée qui a causé l'écroulement du régime colonialiste et l'avènement au pouvoir du MPLA (parti au pouvoir en Angola)
- **INCONTOURNABILITÉ.** *n. f.* Caractère de quelqu'un ou de quelque chose d'incontournable.
- **INSÉCURISER.** *v. tr.* Créer l'insécurité, mettre en insécurité.
- **INTERANGOLAIS, AISE, inter-angolais.** *adj.* Qui réunit les Angolais, s'organise entre Angolais. (ce mot dérive d'un autre ' **INTERCONGOLAIS**')
- **MINISTÉRIELLEMENT.** *adv.* A la manière d'un ministre.
- **MOUVANCE.** *n. f.* Plate-forme ou regroupement des partis politiques soutenant le Président de la République.
- **MOUVANCIER, IÈRE.** *adj. et n. m, f.* VIEILLI Qui appartient à la mouvance présidentielle ; personne qui a travaillé avec Mobutu, considérée comme abjecte et qui s'est enrichie illicitement. Les Angolais l'utilisent pour. **SYN.** : mouvancier
- **TSHISEKEDISTE.** 1° *adj.* De Tshisekedi. 2° *n.* Partisan de Tshisekedi. **V. bembiste.**



## 2. Domaine socio-économique

- **ANIMALISER.** *v. tr.* Faire prendre (à une personne, un groupe social) la nature d'animal.  
**Syn.** : appauvrir, clochardiser, ruiner...
- **APPAREIL**<sup>340</sup>. *n. m.* FAM. Téléphone portable (cellulaire).
- **BIPAGE.** *n. m.* FAM. Fait de biper (séduction).
- **BIPER.** *v. tr.* FAM. Séduire ou attirer au moyen d'un accoutrement sexy (indécent), par mimique ou geste.
- **BLESSÉ DE GUERRE.** *n. m.* 1° Rescapé de la guerre civile angolaise qui s'en est sorti avec des stigmates.
- **CAMBISME** *n. m.* Métier consistant à changer la monnaie en dehors du circuit formel (bancaire).
- **CAMBISTE.** *n.* Qui fait le change de en dehors du circuit bancaire.
- **CHINOIS.** *n. m.* 1° Tissu de pagne importé de la Chine, généralement vendu à bon prix par rapport aux wax. 2° *plur.* POP. Habitants des communes populeuses de Cazenga et Sambizanga à Luanda. **Com. Encycl.** Ces deux communes sont communément appelées Chine populaire à cause de leur densité de population élevée.
- **COUPAGE.** *n. m.* ARG. Somme d'argent payée dans un cadre informel à une équipe de reportage pour la couverture médiatique.
- **CREUSEUR.** *n. m.* Mineur exerçant dans l'exploitation artisanale du diamant.
- **DOLLARISATION.** *n. f.* Indexation des prix de biens et services o sur la base du taux du dollar (monnaie de référence).
- **ENFANT DE LA RUE. V. SHEGUE.**
- **FULA-FULA AÉRIEN** *n. m.* Avion-cargo, sans sièges, transportant des passagers.
- **INSECTISER.** *v. tr.* Faire prendre (à une personne, un groupe social) la nature d'insecte.
- **INZULUKABLE.** *n. m.* ; du lingala *-nzuluk-* (de *konzuluka*) «décolorer ». Tissu imprimé (pagne) ne pouvant être décoloré (délavé), de qualité et de prix très inférieurs à ceux des autres wax.
- **KITAMBALA.** *n. m.* ; mot lingala. Mouchoir de tête pour dames.
- **KITENDI.** *n.m.* mot lingala « étoffe ». Habit somptueux ou confectionné par un couturier de renom international.
- **LIGABLO**<sup>341</sup>. *n. m.* FAM. Petite boutique érigée en échoppe ou en kiosque. « Tout a commencé par l'apparition, devant les parcelles, dans la rue, des tables... on est passé aux échoppes, des kiosques appelés ligablos. »

---

<sup>340</sup>Le Potentiel n° 3270, 2004 : 6

<sup>341</sup>L'Observateur n° 005, 1992 : 10

- **LUNGWILA.** *n. m.* ; mot kikongo «écoutez-moi ». Boisson alcoolisée à base de canne à sucre. **Com. Encycl.** La personne ivre du lungwila aime à se faire entendre, devient bavarde.
- **MABONZA.** *n. m.* ; mot lingala «offrandes ». COUR. Somme d'argent versée à l'église ; par extension, argent qui sert à soudoyer. **Norme** : toujours pluriel.
- **MIKILISTE.** *n.* Qui vient de l'Europe, qui vit ou séjourne en Europe.
- **MOKAMBI.** *n.* ; mot lingala «qui conduit ». Personne chargée de l'enseignement élémentaire de la doctrine chrétienne.
- **MPUTUVILLE** [mputuvil]. *n. m.* Europe ; pays des blancs.
- **NDINGARI.** *n.m.* Ouest-Africain. **V. wara.**
- **NGULU.** *n. m.* ; mot lingala «porc ». Africain ayant immigré clandestinement en Europe sous couvert d'un groupe (musical, religieux, sportif...) dont il a soudoyé ou non le responsable.
- **PHÉNOMÈNE NGULU.** *n. m.* Trafic organisé faisant entrer frauduleusement des Africains dans les pays occidentaux, particulièrement en Europe.
- **SAFARI.** *n. m.* ; mot swahili «bon voyage » Costume masculin sans doublure, à manches courtes ou longues qu'on porte sans chemise. **Com. Encycl.** Contrairement au costume (ensemble veste et pantalon), le safari est une tenue décontractée ; il serait approprié pour un voyage relax.
- **SHÉGUÉ.** *n. m.* Enfant marginal sans domicile fixe. **Syn.** : *enfant de la rue.*
- **SOSSO** [soso], **soso.** *n. m.* ; mot lingala « poulet ». Pagne de qualité se rapprochant du wax, mais de prix assez inférieur.
- **SUPER SOSSO. V. SOSSO**
- **TANGAWISI** *n. m.* Gingembre ; boisson à base de gingembre.
- **V.I.P.** [viajpi]. FAM. Téléphone portable de grande valeur, généralement de petit format (et pliable) dont le propriétaire est considéré comme une personnalité de marque. **Com. Encycl.** Etre propriétaire d'un téléphone V.I.P. est synonyme de richesse ou de prestige.
- **WARA.** *n. m.* Ouest-africain (Sénégalais, Malien, etc.) se faisant passer pour un marabout.
- **ZAMBALA** [zābala]. *n. m.* Boubou (des musulmans et/ou des Ouest-Africains).

### VI.2.1.2. Au plan syntaxique

Bien sûr, pour s'exprimer, l'homme a besoin des mots, mais les mots seuls ne suffisent pas ; il doit nécessairement savoir les combiner en respectant les règles grammaticales, afin d'élaborer un discours qui soit cohérent et compréhensible. Il aura donc besoin de la phrase qui est l'unité de communication linguistique

[...] la suite phonique minimale par laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur. C'est ainsi que les particularités syntaxiques constitueraient des écarts de formulation des phrases ; celles-ci étant non conformes aux principes édictés par la grammaire française.

Pour la plupart des cas, en effet, les particularités syntaxiques du français en Angola sont le fait de la traduction littérale des phrases conçues ou produites en Lingala et autres langues bantoues. Aussi les locuteurs qui ont une bonne compétence linguistique et communicationnelle en français, s'astreignent-ils à ne pas commettre ces « fautes » du langage. Ils se soumettent donc au respect « strict » des règles grammaticales du français « classique » qu'ils ont apprises.

Ainsi donc, nous distinguons, d'une part, des particularités syntaxiques qui s'imposent comme réalisation propre aux Angolais, mais qui ne sont pas agrammaticales et, d'autre part, des particularités agrammaticales, mais qui se retrouvent finalement dans le discours courant (surtout oral et rarement écrit) de certains locuteurs. C'est parmi celles-là qu'on rencontre le fait de traduction (substrat linguistique), mais aussi des fautes de grammaire inconsciemment commises par plus d'un locuteur.

### **1. Particularités syntaxiques non agrammaticales**

Les particularités syntaxiques du français en Angola qui ne constituent pas des fautes grammaticales sont assez rares.

- « *Accuser au tribunal* » pour dire « déférer devant le tribunal ; poursuivre ou traduire en justice ».
- « *Bonjour bonjour !* » ou « *Bonsoir bonsoir !* ». Cette courte phrase constitue une « salutation distributive » que les Angolais disent de plus en plus à plusieurs interlocuteurs que l'on veut saluer au même moment. Cela signifie « Bonjour ou bonsoir à tous (à tout le monde) ».
- « *C'est mon frère ; même père, même mère* » pour dire « C'est mon frère ».
- « *Comment va la maison ?* » pour « Comment ça va à la maison (chez vous) ? »
- « *Je réponds au nom de...* » utilisée quand on veut se présenter à quelqu'un pour dire « Je m'appelle... ».

- « *Tout fait nombre* ». Cette expression serait l'équivalent de l'adage qui dit : « Un tiens vaut deux tu l'auras ».

## **2. Particularités syntaxiques agrammaticales**

### **A. Fait de traduction littérale (substrat linguistique)**

Le substrat linguistique demeure perceptible dans la formulation de certaines phrases françaises du moment où les locuteurs transposent des structures syntaxiques des langues locales en français. À ce propos, on peut noter les cas suivants :

- « *Accuser quelqu'un chez...* » dans : « *Je vais t'accuser chez (maman)* » pour « Je vais te dénoncer à Maman ». Cette phrase est traduite du lingala « Na kofunda yo na mama. » [nakofundajonamama]. Elle comporte à la fois deux calques : le sémantisme lingala du verbe *accuser* et un mauvais emploi de la préposition *chez* (du lingala *na*) qui indique normalement le lieu (introduit un complément de lieu).
- « *Parler sur...* » dans : « *Il ne nous parle pas sur la naissance de Jésus-Christ...* ». Il y a dans cette phrase une interférence due à l'emploi de la préposition *sur* (du tshiluba *pa*). Ladite phrase est une traduction de « Kenautuakuila pa diledibua dia Yezu Kilisto to... » [kenautwakwilapadiledibwadjaje zukilistoto], alors qu'en bon français on aurait dit « Il ne nous parle pas de la naissance de Jésus-Christ... »
- « *Se ressembler avec...* » dans : « *Jacob se ressemble avec son père.* ». Cette phrase correspond au lingala « ... bakokani na... » ou au kikongo « ... bafuanana ye... » [bafwanana je]. En français, on dirait : « Jacob ressemble à son père. » *Na* (en lingala) et *ye* ou *yo* (en kikongo) jouent le rôle d'une préposition et signifient « avec ».

### **B. Fautes inconsciemment commises**

Beaucoup d'Angolais francophones n'ont pas de bonne compétence linguistique et communicationnelle en français. Ils commettent ainsi des erreurs sans s'en

rendre compte. Et nous prenons ces erreurs pour des particularités parce qu'elles ont tendance à se généraliser. Nous retenons à ce sujet les phrases ci-après :

- « *Ensemble avec...* » pour « ensemble... ». Exemple : « Nous sommes venus ensemble avec Claude. »
- « *On t'appelle par (papa)* » pour dire « (Papa) t'appelle ». Cela s'explique également dans « *On m'a envoyé par (papa) pour vous dire que...* » pour « (Papa) m'envoie vous dire que... » Dans celle-ci, on constate en plus que le passé composé – qui doit marquer l'aspect accompli du verbe – est employé au moment où l'action n'est pas encore achevée. La préposition *pour* y est même de trop.
- « (...) que *ça soit...* » pour « (...) que ce soit... »
- « *Comprendre à travers* » pour « comprendre de travers ».
- « *Coller les étudiants...* » pour « conférer les grades académiques aux étudiants... ».
- « *Faire des dédicaces...* » pour « formuler des dédicaces »
- « *Je vous prends congé* » pour « *je prends congé de vous* » (Contexte oral)
- « *Marier quelqu'un* » pour « se marier avec quelqu'un (épouser) ».
- « *On vous a besoin* » pour « *on a besoin de vous* » (Contexte oral)
- « *Or que...* » pour « alors que... ».
- « *Poursuite devant la justice* » pour dire « poursuite en justice ».

Par exemple : « A cet effet, cette organisation [...] exige du gouvernement l'ouverture d'une enquête et la poursuite devant la justice des auteurs de ces crimes contre l'humanité. »<sup>342</sup>.

- « *Souhaiter les vœux...* » pour « présenter (offrir, formuler) les vœux... ».
- « ...soi-disant que... » pour dire « ... sous prétexte que... ». Par exemple dans : « Les gens n'achètent plus des légumes soi-disant que ce sont eux qui causent la typhoïde. »
- « vouloir à ce que... » pour « vouloir que... » Exemple : « Il a voulu à ce que nous nous prenions en charge. » (Contexte oral).

---

<sup>342</sup>Le Potentiel n° 3244, 2004 : 16

### VI.2.1.3. Au plan phonétique

Au plan phonétique, le français en Angola subit plus l'influence du portugais et du lingala que des autres parlers bantous existant dans le pays. C'est plus les sons du portugais et lingala qui interfèrent aux sons du français. Les particularités phonétiques et même prosodiques du français en Angola, comme nous l'avons évoqué plus haut dans les analyses du corpus de nos recherches, constituent l'ensemble des altérations de phonation ainsi que la transposition de certains éléments suprasegmentaux des langues locales en français. Ces écarts articulatoires, accentuels, intonatifs, rythmiques, etc. – qui ne sont pas seulement aléatoires mais aussi fixes et fortuits – se remarquent de temps en temps par :

- **l'assimilation des consonnes** suite à l'affectation de la glotte ou le déplacement vers l'avant du lieu d'articulation.
- **la confusion des lieux d'articulation et degrés d'aperture des voyelles**, confusion des timbres vocaliques
- **l'utilisation des voyelles épenthétiques**<sup>343</sup>
- **l'utilisation des voyelles prothétiques**
- **la dissimilation** suite à la différenciation de deux sons identiques non contigus
- **l'utilisation des semi-voyelles de prothèse ou d'épenthèse**

Le parler français subit une certaine variation lorsque le ton (qui a une valeur distinctive et correspond presque à l'accent d'intensité), l'intonation et le rythme des langues angolaises deviennent perceptibles. L'examen taxinomique d'une phrase française prononcée par un locuteur Angolais peut révéler la présence des tons hauts et bas – dont le rôle en langues angolaises est de distinguer le sens de certains mots homographes – et des syllabes plus allongées que d'ordinaire. On peut constater par conséquent la restriction du débit de la parole et l'articulation des mots sans la force et l'intensité normalement requises en français. La courbe mélodique de la phrase aura tendance à monter et à

---

<sup>343</sup> Qui provient de l'addition au milieu d'un mot d'une voyelle, d'une consonne, voire d'une syllabe entière

descendre à contre temps, à telle enseigne que l'accent du groupe n'est pas toujours respecté. Par ailleurs, la fréquence ainsi que le caractère inhabituel de l'intonème dans le discours modifient la forme du contour expressif. Les détails et exemples concrets à ce sujet peuvent le confirmer (**voir section V.4**)

### **VI.3. LE FRANÇAIS ANGOLAIS, QU'EN EST-IL ?**

Pour cette thématique, un recours aux théories sociolinguistiques s'avère indispensable. En principe, la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique<sup>344</sup>. Elle tâche également de découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques et s'efforce de les délimiter et de définir ce comportement vis-à-vis de la langue même.

Elle s'intéresse, par ailleurs, à l'étude de LA VARIÉTÉ LINGUISTIQUE qui commence de deux points de vue : diachronique et synchronique. Du point de vue diachronique (historique), on établit au moins deux moments consécutifs d'une certaine langue, en les décrivant et distinguant les variantes en désuétude ou démodées (archaïsmes). Du point de vue synchronique (même plan temporaire), on peut aborder son objet partant de trois points de vue : géographique, social et stylistique (contextuel).

En effet, la PERSPECTIVE GÉOGRAPHIQUE est horizontale, en d'autres termes, elle implique l'étude du parler des communautés linguistiques presque différentes dans les espaces différents, mais en même temps historique. Les dialectes ou les parlers de ces communautés produisent les régionalismes. Les études à caractère géographique distinguent un langage urbain - de plus en plus proche du langage commun - d'un langage rural, plus conservateur, isolé, en

---

<sup>344</sup>H. BOYER (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, « Les topos », 104 p.

disparition graduelle grandement due au progrès des moyens de communication, qui privilégient le parler urbain.

La PERSPECTIVE SOCIALE quant à elle, est verticale ; en d'autres termes, elle implique l'étude du parler de groupes différents dans une même communauté. Les locuteurs sont principalement groupés en niveau socio-économique égal, scolarité, âge, sexe, race et profession. De cette perspective, on observe et on analyse la distinction entre un dialecte social/cultivé (considéré comme langue modèle ou standard) – ce qui est retenu dans la grammaire normative, c'est la langue apprise aux écoles et elle est en rapport étroit avec l'usage littéraire de la langue et avec les situations de parler plus formelles - et un dialecte social/populaire (considéré sous standard) - plus lié à la langue orale des gens et les situations moins formelles de communication.

On en arrive à la PERSPECTIVE STYLISTIQUE qui, cette fois-là, fait l'étude de l'usage qu'un même locuteur fait de sa langue. On considère que le sujet-parlant fait son choix influencé par l'époque, l'environnement, le thème, son état émotif et par le degré d'intimité entre les locuteurs. Des tels facteurs déterminent le choix de registre (ou niveau de langue) à être utilisé par le locuteur par rapport à : degré de formalisme (l'usage plus ou moins formel de la langue) ; mode (langue parlée ou écrite) ; et harmonie (degré plus ou moins élevé de la technicité, politesse ou respect à la norme, tout en tenant compte du profil de l'interlocuteur).

Partant de ces théories sociolinguistiques, nous essayons ci-dessous de faire le point sur l'état de lieu du français en Angola. D'emblée, nous ne tarderons pas à attester que parler du « **français en Angola** », c'est considérer que la langue française en usage au pays est dépourvue de toute réalité locale et pourtant, il s'agit là d'une langue qui véhicule une culture propre et qu'on voudrait faire assimiler dans ses normes les plus strictes. Par contre, dire « **français de l'Angola** » signifierait que le contact du français avec les langues locales a affecté la langue de Voltaire et lui fait porter « un certain nombre d'éléments reflétant la couleur locale mais non encore autonome pour prétendre être une variété spécifique... » Le concept « **français angolais** » voudrait dire que le français en Angola constitue une variété autonome comprenant des formes



socioprofessionnelles, c'est-à-dire des sous-formes de variétés différenciées à la fois du point de vue linguistique.

Si l'Afrique francophone peut se diviser en deux aires, celle des pays où le français, langue étrangère privilégiée, se voit fortement menacé par des langues véhiculaires africaines nationales ou transnationales et celle où le français se développe en s'africanisant, en se vernacularisant et en subissant des poussées centrifuges qui l'éloignent de plus de la norme de référence, l'Angola émerge comme un pays lusophone avec trois provinces où la langue française se fraie un nouveau chemin. On estime que beaucoup d'Angolais scolarisés et ceux qui ont résidé au Congo-Kinshasa, au Congo-Brazzaville savent également le français en tant que langue seconde. En somme, beaucoup de citoyens angolais sont à la fois lusophones, francophones et même anglophones (résidents en Namibie). En réalité, la communauté française en Angola compte environ 1900 individus<sup>345</sup>. Après la colonie portugaise, elle constitue la plus forte représentation européenne dans ce pays. Cette population francophone a connu une augmentation sensible depuis quelques années, en raison de l'implantation de sociétés françaises relevant des secteurs de l'exploitation pétrolière et des activités parapétrolières.<sup>346</sup>

Cependant, au niveau actuel de la pratique langagière en Angola autour de la langue française, nous estimons qu'il faille vraisemblablement parler du **FRANÇAIS EN ANGOLA** et/ou du **FRANÇAIS DE L'ANGOLA** plutôt que de se fourvoyer dans des considérations typiquement hypothétiques, en pensant qu'il existerait un **français angolais**. Loin de là !

En effet, d'une part, les Angolais s'approprient le français en tant que véhicule de la culture et de la civilisation française. Même si, depuis quelques années, la tendance est à intégrer les textes de la littérature négro-africaine dans les manuels d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (le français et l'anglais), les manuels d'enseignement du FLE restent composés des extraits des textes (dialogues, romans, nouvelles, récits, pièces de théâtre, recueils de

---

<sup>345</sup> <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/Angola.htm> (consulté le 18.09.2014).

<sup>346</sup> Il s'agit manifestement des sociétés Total, Bouygues Offshore, Foramer, Schlumberger, Petromar, etc.

poèmes, vidéo, recettes de cuisine, publicités, etc.) des concepteurs français. Et encore, ces manuels sont vraisemblablement conçus dans le contexte européen.<sup>347</sup> La méthode 'En Avant', conçue au Portugal et actuellement utilisée dans les collèges et lycées angolaises, s'inspire tout de même des auteurs français ou simplement européens quand bien même qu'on y trouve des éléments civilisationnels propres à l'Angola.

La langue française s'apprend donc à l'école et jouit d'un prestige sans faille, du moins chez les locuteurs francophones car pour des raisons que nous connaissons mal, la langue française est aussi péjorée par les Angolais non-ressortissants du Congo qui la considère comme langue de «langa»<sup>348</sup>. Le vécu politico-militaire entre l'Angola et le Congo (ex Zaïre) dans les décennies passées serait peut-être à l'origine de cette dévalorisation linguistique dans la mesure où le Congo est un pays francophone. À l'époque coloniale, tous les enfants devaient apprendre le français comme langue étrangère au secondaire ; aujourd'hui, cet enseignement tend à être évincer par l'anglais, et ce, d'autant plus que le français n'est pas du tout prestigé en Angola ; il se voit être associé à la «langue du Zaïre» du temps de Mobutu (un président très vomé en Angola). Il est souvent arrivé que des Angolais soient allés faire leurs études au Congo-Kinshasa et soient revenus en ayant appris le français ; appelés les *regressados* (les «revenants»), ils ont souvent été perçus comme des traîtres une fois revenus dans leur pays.

Cependant, les francophones de l'Angola valorisent cette langue et aimeraient la parler à la manière des Français ou tout au moins prennent pour exceptionnel le niveau lexical des particularités du français en Angola, on s'accorde à dire que tout écart doit être considéré comme incorrection à éviter par les locuteurs.

D'autre part, lorsqu'on sait que son acquisition et sa vernacularisation sont insignifiantes, on doit donc être à même de s'interdire d'affirmer que le français en Angola se comporterait comme une variété spécifiquement autonome. Aucun travail de planification linguistique n'est élaboré à ce propos, nous l'estimons d'ailleurs loin d'exister un jour ; le nombre de locuteurs est monstrueusement

---

<sup>347</sup> Citons par exemples les manuels suivant : Forum, Alter Ego, Espace, Sans frontières, Latitudes

<sup>348</sup> Terme péjoratif utilisé en Angola pour insulter les Congolais et les Angolais lingalophones.

insignifiant et les Angolais (francophones) ne parlent point français dans toutes les situations de communication, contrairement, par exemple, à ce qui s'est réalisé en Australie pour que l'on parle de l'anglais australien ou au Québec, pour le français québécois, etc.

#### **VI.4. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES**

A travers le présent point, nous cherchons à démontrer que l'enseignement du français en milieu plurilingue est une véritable tâche difficile, surtout au niveau de conception des supports et démarches pouvant bonifier la compétence communicative des apprenants. Cependant, il existe des propositions d'ordre didactique et étiologiques qui pourraient remédier à ce problème. À cet effet, l'enseignement-apprentissage du français en milieu plurilingue devrait désormais tenir compte de la place qu'occupent la langue maternelle des apprenants et les incidences qui découlent du contact des langues pratiquées dans la région. Car chaque langue en tant qu'instrument de communication a fonction d'assumer un rôle spécifique dans la vie de l'individu, en vue de la réalisation de son épanouissement total. En plus de cela, cet idéal ne peut être réussi qu'avec le concours des autorités politiques et scolaires ou universitaire, des enseignants et des apprenants. Quelles devraient être les attitudes de ces derniers dans la pratique de classe de français en milieu plurilingue ?

##### **VI.4.1. Vers une didactique du français en milieu plurilingue**

En milieu plurilingue, notons d'après nos enquêtes que les étudiants/apprenants s'adonnent à la pratique de leur langue maternelle en classe de français, certainement par défaut dans la mesure où aucun espace n'est prévu dans les programmes officiels pour leur enseignement. Par conséquent, ils accordent peu de place au français. Face à ce problème l'enseignant de français devrait trouver des techniques d'enseignement efficaces pour adapter ses enseignements au milieu culturel de l'apprenant. Il s'agit ici,

au cours de son enseignement, de mettre l'accent sur les différents stimuli qui pousseront l'étudiant/l'apprenant à se sentir motivé à l'écouter afin de mieux le comprendre.

Le centre d'intérêt de cet enseignement doit être tiré des situations propres à la vie personnelle et sociale des apprenants. Ainsi, en utilisant le vécu comme terrain d'apprentissage de la notion enseignée, l'apprenant selon Elca Tarab,

Apprend sans la nécessité de recevoir des récompenses extérieures à la tâche proprement dite ; il apprend essentiellement ce qui a du sens pour lui parce qu'il y trouve son compte, il accepte donc de fournir l'effort exigé par ce travail<sup>349</sup>.

- En plus, l'accent doit être mis lors de ses enseignements sur la communication dans son intégralité, car, elle est une notion centrale qui exerce l'action la plus déterminante sur l'organisation du message du locuteur, plus précisément sur son organisation linguistique. C'est pourquoi, l'enseignant quotidiennement gagnerait en recommandant aux apprenants de produire des textes écrits et des énoncés oraux en classe, dans le but de les amener à communiquer pour mieux se faire comprendre.

- En outre, il est judicieux que l'enseignant se mette en tête qu'il a en face de lui des apprenants qui apprennent une langue autre que leur langue maternelle. C'est pourquoi dans leurs productions linguistiques, ils se retrouvent partagés entre leur identité première et le français. À travers les analyses précédentes des interférences linguistiques, des déformations phonologiques, des écarts linguistiques et des particularités stylistiques, l'enseignant de français, à ce moment ne devrait pas considérer ces traits stylistiques comme des fautes, mais plutôt comme des faits collectifs et constants s'écartant de l'usage du français. Pour mieux comprendre ce phénomène, au cours de sa formation, il doit être instruit des stylèmes et culturèmes qui peuvent déteindre sur l'apprentissage du français en contexte angolais.

- Aussi, l'observation de nos fiches d'enquête auprès des enseignants de français montre qu'ils tolèrent que leurs apprenants/étudiants communiquent en anglais et portugais au sein de l'établissement, voire dans les salles de classe. En

---

<sup>349</sup> E. TARAB (1991) : *Mutation de la didactique de l'écrit*, in *Didactiques des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles : édition de Boeck Wesmal, p. 205-209

revanche, ils ne supportent pas que les étudiants s'expriment dans leurs langues au sein de l'établissement. Ils ne font pas preuve de la même tolérance envers les langues nationales que vis-à-vis des langues étrangères. On peut bien comprendre ces réactions, car la classe de français doit être consacrée à l'enseignement / apprentissage du français. Cependant, au lieu de sanctionner les étudiants, l'enseignant de français s'engagerait plutôt dans une démarche qui consiste à les encourager à parler leurs langues maternelles, mais en les sensibilisant sur le nécessaire à faire entre la classe de français et la cour de récréation, la maison ou éventuellement un cours de langue nationale.

- Par ailleurs, il appartient aux enseignants de français de conjuguer des efforts pour avoir une vue panoramique et globale de la psychologie de leur apprenants. Connaître leurs besoins et leurs faiblesses est un postulat qui ne peut que bonifier l'apprentissage étant donné que la situation enseignement - apprentissage est un lieu de brassage d'individus, de personnalités d'horizons divers. Et il va falloir qu'ils adaptent leur enseignement aux conditions spécifiques de leurs classes, en tenant compte de leur statut social, de leurs capacités intellectuelles, psychologiques, affectives, de leur motivation et besoin, de leurs attentes et faiblesses. Ici, l'enseignant joue simplement le rôle de guide. Il doit donc, par le biais de ses pratiques de classes, aider l'apprenant à :

- Bien définir ses objectifs. Il doit donc l'aider à découvrir et à utiliser des catégories d'analyse pour une bonne articulation de la langue. L'enseignant doit sensibiliser les apprenants à pratiquer l'oralité ;

- Définir les contenus des programmes. Il doit donc lui donner des informations sur les sources possibles de documents d'apprentissage et une préparation au niveau des techniques de description et de classement d'information linguistique. Mais, il faut d'abord que l'école ait des manuels adaptables et suffisants pour l'apprentissage de l'apprenant, mais aussi et surtout avoir au moins des matériels audio, vidéo et pourquoi pas des laboratoires de langue ;

- Savoir sélectionner des méthodes et des techniques à utiliser. Le professeur a besoin d'avoir des compétences pédagogiques suffisantes de façon à se pencher sur les listes des procédés utilisés ;

- Prendre conscience, de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère – le français dans ce cas. Il est important de montrer aux élèves la place du français dans l'horizon francophone.

Alors il faut enseigner la langue française parce qu'elle constitue une entreprise essentielle et prioritaire pour l'Angola qui est un pays avec trois (3) grandes provinces quasi francophones (Uige, Cabinda et Zaire).

- Tenir en considération le développement d'une classe de français ouverte pour développer la pratique et la compréhension orale ;

Tout ceci sera dans le but de mieux les connaître, pour mieux déceler leurs erreurs et les remédier. Aussi, doivent-ils le faire avec un objectif qui est celui d'amener les apprenants à affronter les situations réelles de communication qu'elles soient écrites ou orales.

#### **VI.4.2. Vers un apprentissage du français en milieu plurilingue**

L'enquête nous a permis de noter chez les apprenants une relation ambiguë teintée de culpabilité vis-à-vis de leurs langues maternelles. S'ils la parlent au sein de l'établissement, en revanche, ils ne la maîtrisent pas du tout parce qu'elle ne leur est pas enseignée. D'où cet hybridisme linguistique récurrent dans leurs devoirs de français.

Pour remédier à ce problème, il est judicieux que les étudiants apprennent à parler et à écrire leur langue maternelle ou une langue de référence. Ceci peut se faire à travers le projet de régénéralisation de l'enseignement des langues maternelles. Celui-ci selon Mba, est «Un projet de planification linguistique éducative qui implique non seulement le linguiste en tant qu'homme de science, mais aussi et surtout les individus, les groupes cibles ou populations clientes.<sup>350</sup>

Autrement dit, elle est une officialisation d'une pratique courante très efficace pour les premières années de cycle primaire jusqu'au niveau secondaire. A travers l'enseignement des langues nationales, l'apprenant en milieu plurilingue

---

<sup>350</sup> G. MBA (Août 2002) : *Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales*, in *Revue African Journal of applied Linguistic*, Anaclac, Centre de Linguistique Appliquée (CLA), , N°3, p.20-25.

pourra être à mesure de surmonter les difficultés rencontrées au niveau de l'expression orale ou écrite du français.

Par ailleurs, en classe de français, l'accent doit être mis sur les exercices écrits et oraux. Ainsi, par les activités orales telles que les concours de lecture, les récitations, les représentations des scènes théâtrales, l'apprenant pourra être capable de maîtriser l'orthographe, l'articulation des mots en français. Tandis que les exercices écrits, suivis et corrigés aideront l'apprenant à maîtriser les règles de grammaire du français.

Cette cohabitation entre le français et les langues locales pourrait bien déboucher vers un enseignement plurilingue au regard de la pluralité linguistique existante dans le pays. Une fois convenablement conduit, cet enseignement plurilingue serait bénéfique à l'apprenant à trois niveaux: **linguistique, culturel** et **cognitif**.

Mais pour étudier ces bénéfices, trois types de conditions sont nécessaires:

1. **D'ordre environnemental** : développer chez l'élève un statut positif (niveau sociopolitique et psychofamilial) des langues.

2. **D'ordre psychogénétique**: éviter l'insécurité linguistique (avant l'âge de scolarité).

Le phénomène d'insécurité linguistique étant une des manifestations souvent notoires parmi les enseignants des langues qui sont non-natifs des langues qu'ils enseignent retient notre attention et nous pensons qu'il vaut la peine de s'y attarder un peu. D'emblée, l'insécurité ou la sécurité linguistique sont des phénomènes produits par le rapport entre norme évaluative et norme objective.

Il y a insécurité dès que le locuteur a d'une part une représentation nette des variétés légitimes (norme évaluative) et que, d'autre part, il a conscience de ce que ses propres pratiques (norme objective) ne sont pas conformes à cette norme. Il y a au contraire sécurité dans les deux cas suivants : (a) quand la pratique d'un locuteur est à ses yeux conforme à la norme évaluative ; (b) quand sa pratique n'est pas conforme à la norme mais qu'il n'en a pas conscience.

Notons trois choses à propos de l'insécurité linguistique.

La plus importante est qu'il y a bien sûr une corrélation entre l'insécurité et la stratification sociale. L'insécurité est maximale dans les groupes qui ont des pratiques linguistiques non conformes et dont l'ascension sociale est liée à la maîtrise de la norme. Dans les pays développés et dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, c'est généralement le cas pour la petite bourgeoisie et chez les femmes.

Deuxièmement, l'insécurité linguistique est étroitement liée aux représentations linguistiques. L'image que l'on peut se faire de ses propres pratiques (et dès lors, l'image que l'on a de soi) peut être valorisée ou dévalorisée, sans que ceci ait un rapport avec les pratiques effectives. Un tourangeau peut très bien déclarer : "C'est nous autres en Touraine qu'on parle le mieux le français" Enfin, l'insécurité linguistique est fortement liée à la scolarisation. Dans nombre de cas, cette dernière entraîne à la connaissance de la norme évaluative, mais sans pour autant donner la maîtrise effective de cette norme. On arrive donc à ce résultat paradoxal que l'école renforce l'insécurité linguistique.

Les réactions à l'insécurité sont potentiellement nombreuses. Toutes proviennent de son pendant psychologique : l'autodépréciation. L'autodépréciation se retrouve, de manière assez générale, dans toutes les communautés linguistiques périphériques.

**3. D'ordre institutionnel et pédagogique:** réussir l'accueil linguistique, développer une pédagogie plurilingue, des approches linguistiques contrastives, des programmes intégrés, construire des mesures institutionnelles d'accompagnement.

Le bi-plurilinguisme ainsi développé par l'école présente plusieurs bénéfices qu'il convient de présenter tant soit peu :

Sur le plan linguistique, apprendre en L2, L3, etc... est la meilleure façon d'apprendre L2, L3. Une manière au rendement bien supérieur à l'enseignement traditionnel, lorsque ces langues sont apprises pour elles-mêmes, sans être véhicules d'apprentissage.



De plus, apprendre en L2, L3... renforce l'apprentissage de L1, la langue maternelle, dans la mesure où se met en place, intuitivement d'abord, explicitement ensuite, une conscience métalinguistique, propre à aider et à faire comprendre le fonctionnement de toutes les langues, y compris par conséquent celui de sa langue maternelle : c'est le bilinguisme simultanée de Marisa CAVALLI (voir **tableau n°6**).

Apprendre en plusieurs langues maintient et développe les capacités acoustico-phonatoires de l'enfant, en lui permettant de ne pas se limiter aux spectres de fréquence de sons d'une seule langue.

Apprendre à lire en plusieurs langues bonifie et amplifie les capacités de bon lecteur et finalement, apprendre en plusieurs langues développe des compétences de traducteur.

Au total, les avantages linguistiques sont considérables, on peut les résumer en disant que l'enseignement plurilingue constitue une véritable éducation linguistique, c'est à dire un éventail de compétences transférables aux apprentissages ultérieurs d'autres langues : L4, L5...

Au plan culturel d'autres bénéfices peuvent être évoqués. En effet, dans la mesure où une langue découpe et construit le réel de manière spécifique, on comprend bien que l'enseignement en plusieurs langues ouvre culturellement l'esprit, rende tolérant et accueillant aux autres, permettant de mettre en relation divers univers culturels, permettant la curiosité, permettant aussi bien sûr le respect des autres.

Nous pouvons aussi dresser quelques *avantages cognitifs*. L'enseignement en plusieurs langues, on le sait depuis toujours, malgré les vérités "officielles" d'il y a quelques dizaines d'années, ne rend pas idiot. C'est même plutôt l'inverse, et l'on a pu montrer qu'un enseignement plurilingue bien conduit favorisait : des capacités d'abstraction, des compétences de conceptualisation, une forte créativité.

Tout compte fait, on peut dire que le plurilinguisme scolaire développe l'agilité intellectuelle, ce que l'on appelle souvent la flexibilité cognitive. Ceci étant, les propositions énumérées plus haut pourraient être d'une portée considérable

pour toute la communauté éducative. C'est de leur commun effort que l'on pourvoira au problème acquisitionnel de la compétence à communiquer langagièrement en milieu plurilingue.

#### **VI.4.3. Propositions assignées aux autorités politiques et éducatives**

Qu'il nous soit permis, avant même d'esquisser un certain nombre de propositions, de revenir à titre de rappel, sur un bref aperçu de la politique coloniale portugaise menée au détriment des langues angolaises et des autres pays colonisés. En effet, il s'agissait d'une politique qui, dans le domaine culturel était celle de l'assimilation. La culture occidentale était censée représenter un degré supérieur de civilisation et il fallait aider les colonisés à s'y joindre. L'offre éducative était donc en partie teintée de cette doctrine qu'elle contribuait à mettre en place. Moins que l'émancipation culturelle et sociale des Africains, l'enjeu du système scolaire et universitaire, lieu privilégié d'éducation, était essentiellement de former les auxiliaires coloniaux au service du pouvoir colonial. Dans un tel contexte, l'imposition de la langue portugaise comme langue d'enseignement au détriment des langues africaines constituait un moyen d'assimilation par excellence. Ainsi, le colon portugais considère que la politique européenne en matière de langue était d'assurer l'immortalité ou la pérennité du portugais à travers le monde et en particulier dans les colonies. Cette politique ne se limitait pas à l'école puisque l'interdiction de l'utilisation des langues nationales à l'école se doublait des réticences du colonisateur face aux expériences d'alphabétisation des adultes en langues nationales par les missionnaires. Ainsi, en Angola, la lutte contre l'analphabétisme des adultes s'est entamé avec les expériences des missions catholiques et protestantes qui utilisaient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues angolaises comme base d'accès au message biblique. Dans le contexte éducatif colonial, ces expériences étaient moins appréciées par le pouvoir colonial qui leur préférait l'alphabétisation en langue portugaise dans un système scolaire laïque.

En définitive, le système éducatif colonial portugais n'a pas joué un rôle de transmission culturelle en faveur des sociétés africaines, même si, de façon plus nuancée, comme le relèvent plusieurs historiens africanistes, les gouvernements coloniaux britanniques ont été plus tolérants à l'égard des langues africaines et ont autorisé leur utilisation dans les trois premières années de l'école élémentaire.

Revenons aux propositions que formulons à l'endroit des décideurs politiques en Angola. D'entrée de jeu, nous notons un effort considérable de la part de nos autorités, avec la création de la filière **langues et littératures africaines** au sein de l'Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation (ISCED de Luanda) et la faculté des lettres de l'université Agostinho Neto.

Dans cette filière les langues angolaises sont largement présentes et constituent des jalons d'études linguistiques vers d'autres langues d'Afrique. À ce sujet, nous sollicitons leur soutien de divers ordres par la réelle promotion et enseignement effectif de ces langues nationales. Il convient de noter que ce ne sera pas une tâche facile au début de sa pratique ; mais grâce à la persévérance, l'on pourvoira aux obstacles. Dans leur rôle de contrôle et d'évaluation du système éducatif, nous souhaiterons que nos autorités en charge des langues locales continuent fortement l'érection des langues nationales en langues d'apprentissage et d'enseignement dans nos collèges et lycées. Car notre bilinguisme n'est qu'illusion si nous voulons que nos langues endogènes soient des langues partenaires du français au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Car selon Augustin Tchamande,

« Maîtriser sa langue maternelle c'est apporter l'élément de base qui prouve que vous pouvez donner à l'autre ce qu'il ne possède pas, que vous pouvez apprendre de lui sans vous détruire, que vous pouvez échanger et mieux consolider et enrichir vos personnalités réciproques ». <sup>351</sup>

Aussi, compte tenu du degré de complexité linguistique de notre pays, il incombe à nos autorités étatiques de passer du monolinguisme officiel au plurilinguisme extensif ou ouvert. Il s'agit bien d'un système qui vise le développement de la personnalité linguistique de l'Angolais dans les deux

---

<sup>351</sup> A. TCHAMANDE : *Le Français et les langues partenaires*, in *Gérer l'innovation pédagogique en classe de français aujourd'hui*, Actes du 5<sup>e</sup> Atelier Régional, Bafoussam 1<sup>er</sup> au 02 avril 2005, p.77.

dimensions horizontale et verticale pour une authenticité intégration nationale, continentale et même mondiale.<sup>352</sup>Autrement dit, la mise en pratique de ce système permettra à l'Angolais de mieux se connaître et de s'ouvrir vers l'autre.

Mais pour ne pas faire des Angolais des déracinés, chacun sera inséré dans sa communauté culturelle d'origine au moyen de sa langue maternelle, c'est ce qu'on appelle l'intégration verticale. À partir de cette théorie, chaque Angolais(e) de demain, surtout pour ceux qui auront atteint le niveau universitaire, devra être capable de parler, lire et écrire au moins dans trois langues parmi lesquelles, la langue officielle (le portugais), une langue nationale et au moins une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle ce plurilinguisme est dit ouvert, dans la mesure où les plus doués parlent une pluralité langues.

La constitution de l'État Angolais (2010) prône la protection et la promotion des langues nationales. Et il n'y a pas autre manière pour mieux les promouvoir que de les enseigner dans les établissements scolaires du pays. À cet effet, cet enseignement devrait commencer au niveau du cycle primaire comme partout ailleurs, car d'après G. MBA

«La langue maternelle permet le véritable décollage intellectuel de l'enfant. C'est elle qui donne la première possibilité d'articuler la pensée et d'exprimer intensément son rapport avec le monde»<sup>353</sup>.

Nous postulons que l'implication de ces langues vernaculaires dans l'apprentissage est un moyen plus concret de les sauvegarder et de les préserver en tant que propriétés ou patrimoine culturel du peuple angolais.

L'Angola, à n'en point douter, continue à être une société plurielle du point de vue de ses langues, traditions et cultures (diversité culturelle). Cette situation forge l'Angola comme un pays riche en culture, mais des politiques sérieuses sont nécessaires pour promouvoir toutes les langues et donner une plus grande importance aux langues nationales, surtout celles les plus largement parlées (umbundu, kimbundu, kikongo)

---

<sup>352</sup> M. TADADJEU : *Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun*, in *African Journal of Applied linguistics* (AJAL), N°001, Centre ANACCAC de linguistique Appliquée (CLA), Yaoundé, p. 5-11.

<sup>353</sup> G. MBA (2001) : *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire*, Thèse de Doctorat d'État

Par ailleurs, et toujours sous l'enjeu de promouvoir les langues nationales, les artistes angolais (en l'occurrence des chanteurs), peuvent aussi envisager l'usage des langues nationales dans leurs chansons. La jeunesse étant la plus grande consommatrice de ces chansons, serait facilement atteinte comme cible, d'ailleurs la plus grande partie de la population est jeune. On gagnerait en les éveillant aux langues de leurs ancêtres.

Il va sans dire que la langue maternelle ouvre l'apprenant au monde et l'enracine à la connaissance et à la maîtrise de son environnement immédiat. Il est judicieux de se rappeler toujours que le système des colons a toujours eu comme principe *Diviser pour mieux régner*. Et ce principe a appris aux Angolais à négliger leur L1 pour adopter le portugais.

C'est pourquoi apprendre une autre langue sans avoir parfaitement intégré sa langue maternelle ou sa langue de référence, c'est apprendre une vision étrangère qui ne sera jamais sienne au risque de perdre son identité. Nous souhaiterons à cet effet, que nos dirigeants se tiennent dans une dimension de la lusophonie plus ouverte, souple et très équilibrée qui ne crée pas de conflits inutiles entre les langues. Tout en sachant que tout locuteur Angolais est à mesure d'apprendre sa langue locale qu'elle soit sienne ou représentative de sa zone linguistique.

Les Angolais n'ont pas raison de délaisser les langues nationales pour s'occuper de la langue officielle. Chacun de ces deux types de langues est utile aux Angolais d'aujourd'hui et de demain d'autant plus qu'elles sont reconnues par la constitution en vigueur. Il n'est pas judicieux de refuser à l'étudiant de tirer profit de ce substrat car il représente sa carte d'identité culturelle qui révèle son unicité dans notre monde. C'est pourquoi, nous postulons qu'une école sans langue nationale est une école en voie de sous-développement. Autrement dit, la langue maternelle est le meilleur vecteur de connaissances car elle est l'expression de l'identité naturelle de l'étudiant. C'est pourquoi nous proposons aux autorités étatiques de généraliser et officialiser l'utilisation orale des langues nationales dans l'enseignement en Angola, en commençant par le primaire. Cette généralisation n'est d'ailleurs qu'une officialisation d'une pratique très courante et très efficace dans les années du primaire.

D'ailleurs, il y a belle lurette que la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique ont montré qu'on n'a pas dans le cerveau de la "place" linguistique qui risque d'être encombrée par chacune des langues qu'on apprend, de sorte que mettre l'une empêcherait de faire entrer l'autre. La réalité est que le bilinguisme ou plurilinguisme aide au développement des capacités métalinguistiques<sup>354</sup> et est plutôt un "démultiplicateur" des capacités à apprendre une autre langue.

Quand on s'aperçoit, explicitement ou non, que l'univers linguistique ne se réduit pas aux formes d'une seule langue, on met en perspective non seulement les deux ou autres langues qu'on a acquises, mais aussi toute langue qu'on est susceptible de rencontrer à l'avenir. Donc, ce n'est pas le kikongo contre le portugais, ni le kimbundu contre le français, mais plutôt "toutes les langues même combat", et vive le développement du bi-plurilinguisme, dans lequel les individus peuvent gérer à la fois ce qu'ils ont de plus proche et de plus intime, et la nécessaire ouverture sur le monde. D'autre part, il faut que les autorités éducatives sachent que la persécution des langues maternelles des enfants est totalement contre-productive par rapport aux buts que se donne l'école. En effet, chaque être humain développe le langage à travers au moins sa langue maternelle (ou deux voire plus). Si on attaque cette première expérience du langage, on attaque non seulement la langue maternelle (en inculquant à l'enfant le mépris de soi, avec les conséquences qu'on imagine, de la conscience malheureuse aux réactions violentes, selon les individus ou les situations), et on ne lui donne pas de bonnes relations à la langue dominante qu'il associera à des attitudes méprisantes et arrogantes, mais surtout ON ATTAQUE LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE EN GÉNÉRAL

Si l'école veut être logique avec les buts honorables qu'elle se fixe (égalité des droits, développement des capacités intellectuelles, transmission de savoirs, formation des citoyens...), alors il est absurde qu'elle persécute les langues maternelles. Les bilingues heureux (ceux qui savent tirer profit de leur double

---

<sup>354</sup> Ces capacités métalinguistiques aident le sujet-parlant à utiliser le code (langue) qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier.

compétence linguistique) ont notoirement des résultats scolaires supérieurs à la moyenne ; en revanche les diglossiques (qui vivent de façon complexée leur bilinguisme) ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne, ce qui est très logique<sup>355</sup>. Il ne faut pas que l'école rende ses élèves malheureux dans le langage. Et si on veut faire d'élèves non-francophones au départ de bons francophones, il faut en faire de bons bilingues ! (...)

Et enfin, pour l'avènement de la langue française en Angola, l'autorité étatique doit parier sur la formation des formateurs et des professeurs. Avec la formation des formateurs, il ne sera plus nécessaire d'engager des instituteurs coopérants. Cela pourra être plus rentable pour le pays et plus gratifiant pour la classe enseignante nationale. Il est également souhaitable que le contact avec la langue française se produise dès les premières années de l'enseignement primaire, de façon à profiter des plus-values de l'enseignement précoce.

Nous voudrions dans cette thèse, montrer notre préoccupation et en même temps lancer un appel au Gouvernement angolais aussi bien qu'aux autorités françaises responsables pour l'appui à l'enseignement / apprentissage du français en Angola (service de coopération et d'action culturelle – Ambassade de France en Angola, Alliance Française de Luanda) d'essayer de répondre à cet appel que nous estimons être très pertinent.

Il est impératif de rappeler que la langue c'est le signe d'un peuple, son trésor, son patrimoine national. C'est très bien de connaître plusieurs langues, car la vérité n'est pas dans une seule langue. On doit connaître les modalités de communication de nos pays voisins. On doit avoir différents points de vue et les guides qui nous aident à le faire sont les langues étrangères.

Nous pensons finalement qu'étudier les langues étrangères et surtout celles qui servent pour les communications internationales, est une nécessité de la planète et une politique fructueuse. Cela permet de découvrir de nouveaux horizons vers l'inconnu. On fait connaissance avec de nouveaux peuples, avec leurs coutumes et traditions.

---

<sup>355</sup> Cf. M. CAVALLI (2005) : *Education bilingue et plurilingue (le cas du val d'Aoste)*, Paris : Didier

En somme, si l'on considère, comme le recommande la constitution de 2010 sur l'éducation des adultes, que l'éducation en langues nationales devrait être des composantes essentielles de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, leur ancrage au secteur de l'éducation pourrait apparaître comme une exigence pour la mise en œuvre cohérente des politiques d'éducation. L'analyse de l'évolution des politiques linguistiques a permis de révéler que, si une place est concédée, dans les textes et les discours politiques, à une vision holistique de l'éducation intégrant l'enseignement-apprentissage des langues nationales, la réalité révèle la prépondérance de l'éducation de type scolaire et la difficulté à la mettre en synergie avec les autres formes d'éducation. Certes, il ne s'agit pas ici d'opposer l'enseignement scolaire aux autres formes d'éducation, mais plutôt de relever l'importance d'une approche holistique de l'éducation articulant en cohérence l'offre d'éducation formelle à celle de l'éducation non formelle dans la perspective d'une offre éducative favorable à l'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte où une part importante des jeunes en âge d'être scolarisés ne le sont pas. Au vu de la redondance observée dans la définition de l'homme idéal que les politiques éducatives successives se donnent comme ambition de former en Angola, notamment dans sa dimension identité culturelle, cette définition semble moins reposer sur une bonne compréhension de l'environnement socioculturel que sur une reproduction et un transfert des prescriptions de la communauté internationale. Dès lors, peut-on envisager en cohérence une organisation de l'éducation qui réponde réellement aux besoins (ou tout simplement à la demande) du contexte ? Il semble que la reproduction des discours de la communauté internationale en ce qui concerne le type d'homme à former conduit également au mimétisme dans l'organisation de l'éducation, qui tend moins à répondre aux réalités socioculturelles nationales qu'à répondre aux standards internationaux.



## **CONCLUSIONS GENERALES**

## CONCLUSIONS GENERALES

### **1. Conclusion sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte plurilingue angolais**

L'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sous tous ses aspects, et pour que l'apprenant ait l'accès à la compétence linguistique et discursive, exige de l'apprenant et de l'enseignant la prise en compte de facteurs sociolinguistiques. L'apprentissage d'une langue, il est évident, ne peut se faire sans interférences linguistiques. Alors, il est important dans un premier temps de comprendre le « pourquoi » et le « comment » de ces interférences et ensuite d'y apporter des réponses claires et des solutions appropriées.

Nous pouvons conclure à travers cette étude que, tant qu'on voudra enseigner le français aux Angolais, il faudra le faire en tenant le plus grand compte de ce phénomène fondamental des interférences et des oppositions existant entre les langues en contact, sinon, tout se passe comme si l'on mettait entre leurs mains une mécanique compliquée, sans leur en indiquer le mode de fonctionnement. On leur fait de plus une violence injustifiable du point de vue pédagogique, même si certains croient devoir la justifier du point de vue politique et économique.

Il nous paraît ensuite nécessaire de reconnaître la nécessité d'enseigner le français comme langue étrangère, mais en la plaçant comme telle dans le système de multilinguisme propre à l'Angola et non en tant qu'une des langues étrangères obligatoires dans le système éducatif national. Cela suppose évidemment :

(1) Que les langues premières soient choisies parmi celles qui, dans une région déterminée linguistiquement et politiquement, sont, non pas forcément les plus répandues en tant que véhiculaires, mais acceptées par la population comme langues d'enseignement, même si elles sont minoritaires. Ce choix des langues doit être fait par les Angolais eux-mêmes et il est d'abord d'ordre politique.

(2) Que ces langues aient déjà fait l'objet d'une description suffisamment poussée pour aboutir à l'établissement de grammaires et de textes écrits ; et ce choix est d'ordre scientifique

L'enjeu pour nous est que ces solutions didactiques et pédagogiques contribuent à l'amélioration effective de l'apprentissage du FLE à Uíge et en Angola. Ceci n'exclue pas que d'autres propositions de solutions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage aient aussi leur importance et doivent faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des enseignants et des étudiants.

La problématique d'étude des langues dans une communauté linguistique est très complexe surtout dans les régions où l'on peut trouver plusieurs langues en contact et chacune avec un statut différent. Dans cet esprit, l'étude des différents aspects de la sociolinguistique constitue un des points très importants à prendre en considération pour maîtriser une langue, le français dans ce cas. Les exemples donnés tout au long de cette thèse en témoignent l'évidence.

On voit bien qu'une langue, le français en l'occurrence, remplit en tout ou partie le rôle de langue de scolarisation (pour ceux qui optent pour la filière de Didactique du FLE), d'apprentissage, d'enseignement dans une pluralité de situations éducatives et de cursus universitaires. Une analyse comparative des contextes multilingues est ici requise, en particulier de ceux que recouvre l'étiquette de « français langue étrangère ». Au-delà, une réflexion d'ensemble s'impose, au sein des didactiques de langues « maternelles » (portugais), sur les caractéristiques générales des discours disciplinaires, de leur structuration linguistique et rhétorique à l'oral comme à l'écrit. Il s'agit, en effet, de comprendre les difficultés liées à la scolarisation, à l'appropriation des savoirs dans une « langue » qui, même supposée maternelle, à plus forte raison seconde ou étrangère, n'est pas celle des interactions sociales quotidiennes dans toutes les circonscriptions du pays. Apprendre en français par exemple, c'est accéder à une forme spécifique de culture cognitive-scolaire que la formation des enseignants de français, des autres langues et des autres disciplines se doit de prendre en charge.

En nous accrochant aux différentes contributions rassemblées dans cette thèse, nous avons souhaité engager une réelle réflexion sur les enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte plurilingue et du plurilinguisme, tels qu'ils sont construits dans les politiques linguistiques dominantes et tels qu'ils sont interprétés dans un certain nombre de travaux de recherche à l'articulation de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

## **2. Conclusion sur l'expression francophone en Angola**

L'étude de la langue française telle qu'elle se parle en Angola, révèle qu'il n'existe pas de langue unitaire : toute langue subit des diversifications sous l'influence des facteurs fonctionnels, géographiques, chronologiques et socioprofessionnels. Aussi est-il évident que le français courant en Angola est nourri de la réalité socioculturelle angolaise avec des passerelles vers la réalité socioculturelle congolaise.

La décennie marquée par la transition politique « de la dictature vers un État de droit » est un moment propice à l'observation de la variation du français en Angola ; laquelle variation est très perceptible au niveau de la créativité lexicale. Cette créativité lexicale est dominée par les idéologies politiques ayant caractérisé le quotidien et les aspirations des Angolais pendant cette période.

Ne s'étant pas érigé en norme linguistique, le français se soumet tout de même à une appropriation particulière, reflet significatif de sa « situation pragmatique » de « langue de importée » qui se meut parmi plusieurs langues – profondément différentes – pratiquées comme langues maternelles.

Ainsi, face aux langues européennes (portugais, français et anglais) présentées comme « pures » et homogènes, les Angolais et plus particulièrement ceux qui constituent l'élite universitaire, vont faire vivre sur le terrain une langue métissée, hétérogène, « à la fois très dialectale et très planétaire où les trouvailles et les retrouvailles, les raccourcis, les allusions, les (ré)appropriations et les détournements, en même temps que les secousses ou les harmonies

phoniques, accordances et discordances, fusion, fission, évoquent les mécanismes de vie complexes d'un bouillon de culture en laboratoire »<sup>356</sup>

Tous ces effets linguistiques d'une société en pleine mutation participent d'une ouverture sur le monde et vers l'autre, rendue possible par la mobilité des hommes mais aussi et surtout par l'internationalisation des médias qui, faisant fi des frontières et de la censure et échappant au contrôle des institutions uniformisatrices, apportent des mots, des sons et des images du monde entier. Autant de véhicules de cultures diverses que les jeunes s'approprient comme ils s'approprient des langues qu'ils tentent de rendre propres à exprimer des réalités socioculturelles propres à l'Angola.

Le français par exemple, à la fois langue « étrangère » et pourtant si « familière » dans trois provinces est réinventé, restructuré et devient dans leurs pratiques langagières « une sorte de *francangolais* ou français angolais si on veut, différent du français qu'on parle en France ». Cette capacité de la jeunesse urbaine et en particulier des étudiants, à faire plier une langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours à des normes endogènes, met en évidence la liberté souvent marquée d'irrespect à l'égard des règles imposées, l'opposition à l'imposition d'un ordre linguistique venu d'en haut. Comme elle semble dénoter le déplacement vers une nouvelle acception de la Norme qui ne serait plus synonyme d'un ordre symbolique imposé mais norme de compréhension, de possibilité de transfert entre les langues, norme d'échange, norme-crédation, norme-interaction, norme-ouverture, norme-mobilité, norme plurielle, riche de la diversité de ce pays.

### **3. Conclusion sur la politique linguistique en Angola**

Il n'y a pas de doute que l'impact psychologique de la « constitutionnalisation » des langues nationales est très grand dans la mesure où, pour la première fois dans l'histoire de l'Angola moderne, il y a une rupture avec le monolinguisme linguistique et culturel imposé depuis l'indépendance de 1975. La notion de

---

<sup>356</sup>M. VIROLLE-SOUIBES (2007) : *De quelques usages du français dans le rap algérien*, in *Le Français en Afrique*, n° 22, p. 58

*langue nationale* a été affichée au rang de mythe, et son imbrication avec la langue portugaise a été telle qu'elle est exclusivement utilisée pour désigner cette langue. Aujourd'hui encore, en Angola, malgré la reconnaissance de quelques langues au statut de langues nationales, on continue à utiliser cette formule pour parler du portugais.

Il est certain que si le statut de langue nationale confère à une langue un certain prestige, c'est le statut de langue officielle qui lui donne des droits réels : droit à être utilisée dans l'administration, à l'école, dans les médias...

La diversité linguistique, qui est une réalité de toutes les sociétés humaines, ne remet pas en cause l'unité des Etats qui, elle, est d'essence politique. Les Etats plurilingues se comptent par dizaines dans le monde, sans connaître forcément des problèmes nés de la diversité. A l'inverse, des Etats dits «unitaires» au plan linguistique connaissent des problèmes politiques, sociaux ou économiques parfois graves.

Par ailleurs, les situations linguistiques en Afrique sont, à n'en point douter, complexes. Dans un même pays, il y a souvent plusieurs langues de base qui coexistent avec une langue européenne héritée de la colonisation qui a souvent un statut monopoliste dans l'administration publique et dans le domaine judiciaire. À cause de cette circonstance linguistique, les ethnies et les communautés linguistiques ont souvent une situation de vie qui est inégale.

Cependant, même si les théories des situations linguistiques souhaitables peuvent facilement être critiquées parce qu'elles sont trop vagues et trop difficiles à implémenter, il est toujours intéressant de voir si l'Angola possède des situations linguistiques exemplaires. Pour qu'une situation linguistique souhaitable soit possible il faudrait d'abord que le statut des langues soit clairement défini, et leur développement doit être garanti par un programme d'aménagement linguistique. Un tel programme doit être pris en charge d'une façon durable par l'État. Dans le cas de l'Angola on peut constater qu'il y a sans doute quelques efforts de l'État de développer un programme d'aménagement linguistique à travers, notamment l'apport de l'Association des Écrivains Angolais et l'ISCED de Luanda et la faculté de lettres de l'université Agostinho Neto où une filière de **Langues et Littératures africaines** a été instaurée depuis

quasiment dix ans. Mais il est également clair que ces efforts ne suffisent pas. L'État doit veiller à la formation de ses agents pour qu'ils puissent, dans une manière correcte assurer le service public dans toutes les langues concernées par la communication institutionnelle de l'État. Cela veut dire que tous les cadres qui sont en contact professionnel avec le peuple, doivent être familiers avec toutes les langues parlées et utilisées dans le pays. Pourtant, en Angola on continue à constater que la réalité est l'inverse. Au lieu de cadres capables de communiquer avec le peuple, c'est le peuple qui doit être capable de communiquer avec les cadres dans la langue qui est appropriée pour les cadres.

Qu'il nous soit permis, avant de mettre un point final à cette thèse, de revenir sur le phénomène de la dévalorisation de la langue française en Angola. Nous l'avons évoqué plus-haut, que suite aux conflits politiques entre l'Angola et le Congo-Kinshasa (Zaire de Mobutu), le français jouit d'une mauvaise réputation en Angola qui l'associe à la langue de Mobutu, l'ex président du Zaïre, très détesté par les Angolais. Et les Angolais qui ont importé le français en Angola et qui l'utilisent dans leurs échanges, sont taxés des péjorations telles que «*langa, zairense, zaza, mama-leki...*»<sup>357</sup> Cette situation sociolinguistique ne peut pas, même avec la meilleure volonté du monde, être catégorisée comme souhaitable.

Cependant, à l'heure actuelle où le plurilinguisme se trouve au cœur de toutes les interventions politico-linguistiques et l'ouverture vers le monde s'avère indispensable, il est temps de sonner l'alarme pour mettre fin à cette discrimination injustifiable. Il faut être naïf ou ignorant pour ne voir dans une langue vivante qu'un outil de communication, comme le sont les langues artificielles. Au-delà des barrières sociales, et comme le démontrent d'innombrables travaux de neurophysiologistes et de psychologues, elle ne se réduit pas à un simple code pour l'échange d'informations, mais elle constitue le creuset même de l'identité de chacun. Et comme l'a écrit Régis Debray «elle n'est pas un instrument, mais un milieu de vie, le fil d'or d'une vitalité longue et singulière»<sup>358</sup>.

---

<sup>357</sup> Termes péjoratifs utilisés en Angola pour insulter les francophones ou les Angolais revenus de la R.D. Congo au lendemain de l'indépendance et des guerres civiles.

<sup>358</sup> R. Debray (1990) : *A demain de Gaulle*, Paris : Gallimard

Comme la langue est un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe, respecter les langues de ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques est essentiel à une coexistence pacifique. Ce principe s'applique aussi bien aux groupes majoritaires qu'aux minorités (qu'elles résident traditionnellement dans le pays ou qu'elles procèdent d'une migration plus récente) et aux peuples autochtones.

Respecter et valoriser le français importé dans le pays par nos concitoyens qui se le sont approprié comme outil et richesse culturelle, encourageraient une atmosphère positive à l'école et dans la société en général. De plus, sachant que leur langue et leur culture sont respectées par le système scolaire et par la société dominante, les angolais issus de l'immigration développeraient une meilleure estime de soi et du respect pour eux-mêmes et pour les autres. La communication interculturelle, la cohésion sociale et la tolérance y gagneraient également. Valoriser la langue issue de l'immigration c'est donner l'accès à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres modes d'interprétation du monde tout en contribuant à faire reculer la xénophobie. Les objectifs de la valorisation des langues étrangères seraient clairement définis : faire connaître, comprendre, intégrer le patrimoine local, régional et national, faire s'ouvrir aux langues et aux cultures et faciliter ainsi la construction d'une Angola respectueuse du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Nous espérons avoir démontré comment le cours de langues vivantes pourrait devenir un lieu fécond pour la valorisation des langues locales et étrangères. Mais, ce qui est indiscutable c'est que l'enseignement des langues vivantes, en valorisant le trésor linguistique des élèves, contribue à l'élargissement des horizons des apprenants et à leur ouverture vers le monde. Il favorise la communication avec l'Autre, l'étranger, l'ailleurs et le lointain ainsi que l'approche des civilisations et la familiarisation avec eux. Et cet enseignement qui « encourage la compréhension entre différentes populations et qui assure le respect des droits fondamentaux »<sup>359</sup> est un enseignement orienté vers des valeurs humanistes. Autrement dit, il s'agit d'un enseignement humanitaire.

---

<sup>359</sup> UNESCO (2003) : *L'éducation dans un monde plurilingue, Document – cadre de l'Unesco*, Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.



Enfin, l'État doit, par sa politique éducative, garantir à tout citoyen un accès facile à l'apprentissage des langues de communication institutionnelle sans toutefois investir dans le plurilinguisme fonctionnel qui se trouve être la situation la mieux adaptée et propice au monde d'aujourd'hui.

## BIBLIOGRAPHIE

Nous avons distingué les ouvrages purement linguistiques et ceux de sociolinguistique. Dans la partie «**Ouvrages de linguistiques**» sont recensés les ouvrages traitant les problématiques des langues d'une façon globale, outre celles traitées dans la sociolinguistique. A cette rubrique s'ajoutent aussi les ouvrages de grammaire.

Les ouvrages concernant la sociolinguistique sont classés dans la rubrique «**Ouvrages de sociolinguistique**» et ils traitent tout ce qui relève du contact entre langues et sociétés et tout ce qui en découle (politiques linguistiques, représentations sociales et linguistiques, identité culturelle).

La didactique étant caractérisée par l'hétérogénéité de ces concepts, on trouvera en conséquence dans la partie «**Ouvrages de didactique**» les références y afférant y compris ceux qui abordent le plurilinguisme dans un contexte didactique.

La rubrique «**Ouvrages généraux**» présente tout ce qui est ouvrage, article, arrêté des lois, décret... qui ne relèvent pas de la linguistique, ni de la sociolinguistique et ni de la didactique des langues. Il s'agit donc des travaux qui abordent une pluralité des concepts qui n'ont pas des liens directs avec les disciplines de cette thèse.

On trouvera recensés dans la rubrique «**Dictionnaires**» tous les dictionnaires généraux et dictionnaires de spécialités tels que les dictionnaires de didactique, de linguistique et des sciences du langage.

Et enfin, Les sites internet consultés et autres sources électroniques sont rangés dans la partie «**Sitographie**» sans avoir mentionné les noms des auteurs ni les titres des articles lus.

Nous reconnaissons que certains ouvrages peuvent appartenir à plusieurs rubriques au regard de l'hétérogénéité des thématiques qu'ils présentent. Néanmoins, un seul choix s'impose pour éviter des répétitions. Ils sont donc rangés dans une seule rubrique par défaut.

## 1. Ouvrages de linguistiques

- ADAM, L. (1883) : *Les idiomes négro-aryen et malayo-aryen - Essai d'hybridologie linguistique*, Paris: Maisonneuve.
- ALLEYNE, K. (1980) : *Aspects d'une syntaxe historique. Etudes sur le créole portugais de Guinée-Bissau*, Thèse de Doctorat, 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris III.
- ARRIVE, M., GADET & F., GALMICHE, M. (1989) : *Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion
- BAYLON, C. & FABRE, P. (1978) : *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan
- BELLWOOD, P. (2007) : *la dispersion des langues austronésiennes* in POUR LES SCIENCES (dir.), *les langues du monde*, Paris : Berlin
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, TEL, Paris, Gallimard
- BICKERTON, D. (1981): *Roots of language*, Ann Arbor, MI: Karoma
- BRETON, R. (2003) : *Atlas des langues du monde*, Paris : Editions Autrement
- CANUT, C. (1998) : *Syntaxe de l'oral et spécificités semantico-énonciatives du français au Mali*, *le français en Afrique*, 12, pp. 63-73
- DEWAELE, J.M. (1998) : *Lexical inventions : French interlanguage as L2 versus L3*, Applied
- FAINE, J. (1936) : *Philologie créole. Etudes historiques et étymologiques sur la langue créole d'Haïti*. [Slatkine Reprints, Genève 1981.] Mardaga
- GREVISSE, M. (1975) : *Le Bon usage*, Paris : Duculot
- GREVISSE, M. (1986) : *Le Bon usage*, Paris : Duculot
- MARTINET, A. (2011) : *Eléments de linguistique générale*, 5<sup>e</sup> Edition, Paris : Armand Colin
- MATTHEY, M. (1997) : *Les langues et leurs images*, Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP
- MOIGNET, G. (1965) : *Le Pronom personnel français*, Paris : Klincksieck
- PORTINE, H. (2009) : "Activités langagières, énonciation et cognition, la centration sur les apprentissages". *Cahiers de l'Acedle*, n° 2. pp. 13-37.
- ROULET, E., (1999) : *La description de l'organisation du discours*, Paris : Crédif-Didier, Collection LAL.
- SAUSSURE, F. (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris : Edition Payot

- SAUSSURE, F. (2005) : *Cours de linguistique générale*, Paris : Edition Payot
- SIOFFI, G. & RAEMDONCK, Dan Van (2012) : 100 fiches pour comprendre la linguistique, Paris : Bréal
- STROUD, C. & TUZINE, A. (1998): *Uso de línguas africanas no ensino : problemas e perspectivas*, cadernos de pesquisa, UNDE
- TESNIERE, L. (1919) : *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck
- THOMAS, J.J. (1869/1969): *The Theory and Practice of Creole Grammar*, London & Port of Spain: New Beacon Books Ltd.

## 2. Ouvrages de sociolinguistique

- ALBER, J.-L. & PY, B. (1986) : *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation*, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 61, janvier-mars
- ARENDS, J. (1995): *The socio-historical background of creoles*, In J. Arends, P. Muysken & N. Smith (eds), *Pidgins and Creoles: An Introduction*, Amsterdam, John Benjamins, p. 15-24.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris : Payot et Rivages.
- BAISSAC, Ch. (1880) : *Etude sur le patois créole mauricien*, Nancy : Berger-Levrault.
- BASSOLÉ, A. et OUEDRAOGO : *Le français et le français populaire africain : partenariat, cohabitation ou défiance ?*, Institut d'études des femmes, Université d'Ottawa (Canada)
- BEACCO, J.-Cl. & M. Byram (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe - Division des Politiques linguistiques
- BEACCO, J.-Cl. et BYRAM, M. (2007) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe
- BICKERTON, D. (1975): *Dynamics of a Creole System*, Cambridge: Cambridge University Press
- BLANCHET, Ph. (2000) : *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes : PUR. 2e édition revue et complétée
- BONARDI, C. & ROUSSIAU, N. (1999) : *Les représentations sociales*, Les Topos : Dunod

- BOUTET, J. (1997): *Langage et société*, Paris: Seuil, p. 12
- BOYER, H. (1996) : *Éléments de sociolinguistique*, Paris : DUNOD
- BOYER, H. (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris : DUNOD
- BOYER, H. (2008) : *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges : Lambert-Lucas.
- BOYER, H. (1997) : *Conflits d'usages, conflits d'images*, dans H. BOYER (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » des langues ?*, Paris : Harmattan
- BRITO, R. H. P. de (2002): *Quatro contextos, uma língua: reflexões em torno da lusofonia*, in: *1º Colóquio Anual da Lusofonia da SLP, Actas*, Porto: Sociedade de Língua Portuguesa, v. 1, p. 1-7.
- CALVET, L.-J. (1974) : *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris : Payot
- CALVET, L.-J. (1987) : *La guerre des langues*, Paris : Payot
- CALVET, L.-J. (1993) : *la sociolinguistique*, Paris : PUF
- CALVET, L.-J. (1997) : «*In vivo vs. In vitro*», in MOREAU, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont : Mardaga
- CALVET, L.-J. (1999) : *La guerre des langues*, Paris : HACHETTE Littérature
- CALVET, L.-J. (2002) : *Le marché aux langues*, Paris : Plon
- CALVET, L.-J., 1996 : *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF
- CANUT, C. (1996) : *Dynamique linguistique au Mali*, Paris : Didier Erudition
- CASTELLOTTI, V. (éd) (2001b) : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. "DYALANG".
- CAVALLI, M. & COLETTA, D. (2002) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste : Institut Régional de Recherche Educative
- CENTRE POUR L'ETUDE DES LANGUES CONGOLAISES (CELCO), *Proposition pour l'orthographe des langues congolaises*, Université Marien Ngouabi, Faculté des lettres et des sciences humaines
- COELHO, A. (1886): *Os dialectos românicos ou neo-latinos na Africa, Asia e América*, Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa.
- COLLETA, J.-M. (1991) : *La conversation "exolingue" : quel objet ?*, p. 105
- CORBEIL, J.-Cl. (1980) : *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal : Guérin
- DABENE, L. (1997) : *L'image des langues et leur apprentissage*, in M. Matthey

- DABÈNE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DUMONT, P. et MAURER, B. (1995) : *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris : Edicef/Aupelf-UREF
- FARACO, C. A. (2009): *Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política*, Conferência de encerramento do ROSAE - I Congresso Internacional de *Linguística Histórica*, Salvador: Bahia
- Ferguson, Ch. (1959): Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- FIORIN, J. L. (2006): *A lusofonia como espaço linguístico*, In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, p.25-48.
- FIRMINO, Gr. (2002): *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*, Maputo: Promedia
- FISHMAN, J.-A (1971) : *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles : Labor
- FISHMAN, J.-A., (1967): *Bilingualism with and without Diglossia with and without Bilingualism Journal of Social Issue*, nº 32
- GARDNER, R.C. & W.E., Lambert (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- GUESPIN, L. & MARCELLESI, J.-B. (1986) : *Pour la glottopolitique*, In *Langages*, nº 83
- GUIMELLI, Ch. (Dir.) (1994) : *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- HAGEGE, Cl. (1996) : *l'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob
- HAMERS, J. F. (1997): *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, in Lefebvre & Hily (1997) : *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, p. 3 - 22.
- HAMERS, J.-F. & BLANC, M. (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre
- HAMMEL, E. (1996) : *Aide-mémoire. Langues et cultures régionales et Région Languedoc-Roussillon, 1985-1996*, Perpignan : Trabucaire.
- HERDINA, P., JESSNER, U. (2002): *A dynamic model of multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd
- KILANGA MUSINDE, J. (2005) : *Un regard africain sur le monde arabe et africain*, (Communication au forum des écrivains et intellectuels francophones), Ouagadougou , 17-20 novembre
- KI-ZERBO, J. (2003) : *A quand l'Afrique ?* (entretien avec René Holenstein), Paris, éd. de l'Aube

- KLOSS, Heinz (1969): *Research possibilities on group bilingualism: a report*, Québec: CIRB.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris: Minuit
- LABRIE, N. (1993) : *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris : Champion
- LEFEBVRE, C. (1998): *Creole Genesis and the Acquisition of Grammar: The Case of Haitian Creole*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986) : *Être bilingue*, Berne : Peter Lang
- MACKEY, W. F. (1980) : *Irrédentisme en linguistique*, in *Langage et société*, recueil d'article Plurilinguisme, n°1 ; vol.12, p. 84-85
- MACKEY, W. F (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck
- MANGA, J. T. (1990) : *Variations lexicales du français au Cameroun*, in *visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, Paris, A-S, John Libbey, Eurotext
- MARCELLESI, J.-B. (2003) : *Sociolinguistique. Epistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs (en collaboration avec T. Bulot et P. Blanchet)
- MARIA HELENA MATEUS, M. ; ALINA, V. (2006) : *O essencial sobre linguística*, Luanda: Nzila
- MARTINS, M. de L. (2006): *Lusofonia e luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários*, In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, p. 49-62.
- MATTHEY, M. (Dir), (1997) : *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur
- MINGAS, A. (2000): *Interferência do Kimbundu no português falado em Luanda*, Chã de Caxinde, Luanda
- MOREAU, M.-L. (1998) : *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, 2e éd, Editions Flammarion
- NAMBURETE, E. (2006): *Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português*, In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*, São Paulo: EDUC, p. 63-74.
- OPILLARD, T. (juin 2006) : *Bilinguisme, compétences et outix informatix*, Les Actes de Lecture n°94
- ORLANDI, E. (dir.) (1993): *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*, Campinas: SP-Fontes

- PEREIRA, D. (2006): *Crioulos de base portuguesa*, Lisboa: Caminho
- PETRE-GRENOUILLEAU, O. (2005), *Abolitionnisme et société (France, Suisse, Portugal, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*, (« Introduction » et « Abolitionnisme et nationalisme : le douloureux positionnement des abolitionnistes français »), Karthala, Paris, (Actes d'un colloque tenu à Lorient en 2004)
- REIS, V. (2006): *Sociolinguística - Dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua*, Nzila, Luanda
- RENFREW, C. (2007) : *La diversification linguistique*, in POUR LA SCIENCE (dir.) : *Les langues du monde*, Paris : Berlin, p. 45-48
- ROBILLARD, D. (1997) : *Aménagement linguistique* In Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B) : Mardaga
- SCHUMANN, J.H. (1986): *Research on the acculturation model for second language acquisition*, Journal of Multilingual and Multicultural Development
- SESEP N. (1993), *La francophonie au cœur de l'Afrique : Le français zaïrois*, Didier Erudition, Paris.
- SPAËTH, Valérie « Le français au contact des langues : présentation », Langue française 3/2010 (n° 167), p. 3-12.
- TADADJEU, M. : *Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun*, in *African Journal of Applied linguistics (AJAL)*, N°001, Centre ANACCAC de linguistique Appliquée (CLA), Yaoundé, p. 5-11.
- TCHAMANDE, A. (2005) : *Le Français et les langues partenaires*, in *Gérer l'innovation pédagogique en classe de français aujourd'hui*, Actes du 5e Atelier Régional, Bafoussam 1<sup>er</sup> au 02 avril, p.77.
- TRUCHOT, C. & HUCK, D. (éd.) (2008) : *Les Cahiers du GEPE*, n° 1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques. Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*
- VIROLLE-SOUIBES, M. (2007) : *De quelques usages du français dans le rap algérien*, in *Le Français en Afrique*, n° 22, pp. 55- 69.
- WILMET M. (1998), *Grammaire critique du français*, Paris-Bruxelles : Duculot, De Boeck et Larcier s.a
- ZOPPO-FONTANA, M. (2009): *O Português do Brasil como Língua Transnacional*, Campinas, Editora RG



### 3. Ouvrages de didactique

- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991): *Grammaire et didactique des langues*, Didier : Paris
- BORG, S. (2001): *La notion de progression*, Collection Studio didactique, Paris : Didier, 175 p.
- BORG, S. (2004): *The place of cultural aspects in language teaching: a chance to the dialogue of cultures*, in Actes du colloque sur: *Islam and the dialogue of civilizations*, III<sup>o</sup> volume, Riyad:King Abdul-Aziz Public Library, p. 19-63
- BORG, S. (2007) : *De la linguistique appliquée aux théories de l'acquisition dans l'apprentissage des langues, ou l'odyssée de la progression centrée sur la matière à enseigner*, in *Francês lingua estrangeira : novas demandas, novas respostas* ; São Paulo :DVS Editora,p.17-34
- BORG, S. (2013) : *Les centres universitaires de langues au sein de l'Alma Mater : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, in *L'enseignement supérieur : bilan et perspectives*, Les essentiels de Maqalid, p. 59-69
- BORG, S. (2013) : *Les sciences du langage et la didactique des langues à la croisée des politiques linguistiques, éducatives et culturelles. Dimensions méthodologique, curriculaire et réticulaire à visée comparatiste*, in *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*, Collection *Education comparée. Raisons – Comparaisons – Educations*, Paris : L'Harmattan, p. 53-74
- BORG, S. (2013) : *Présentation générale. Jean Peytard : l'œuvre Monde ?*, in Actes du colloque Miroir : Un hommage à Jean Peytard, Précurseur de l'analyse de discours et de la didactique des langues / Uma homenagem a Jean Peytard, Precursor no campo da linguística discursiva e didática de linguas (21-23 mars 2012). Synergies Monde 10, Coordonné par Serge Borg, Ida Lucia Machado et Marilu Soria. p.13-17.
- BORG, S. (2013) : *Analyse de discours et pensée didacticienne : les lieux féconds d'une rencontre*, in Actes du colloque Miroir : Un hommage à Jean Peytard, Précurseur de l'analyse de discours et de la didactique des langues (21-23 mars 2013). Synergies Monde n° 10, Coord par S. Borg, I. Lucia Machado et M. Soria. p.263-270.
- CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNEKE, G. (1993) : *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, CollectionCrédif-Essais, Didier.
- CANDELIER, M. (2008) : *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1

- CAVALLI, M. (2005) : *Education bilingue et plurilingue (le cas du val d'Aoste)*, Paris : Didier
- COLLETA, J.-M. (1991) : La conversation "exolingue" : quel objet, quelles spécificités, quelle compétences en jeu ?, in RUSSIER, C. *et ali* : *Interactions en langues étrangères*, Aix-Provence : Publication de l'université de Provence
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Didier
- COSTE, D. (1989) : *Débats à propos des LE à la fin du XIX<sup>ème</sup> S. et Didactique du FLE depuis 1950*, in *Langue Française*, n°82
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe
- COURTILLON, J. (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette
- CSIZÉR, K. & Z., DÖRNYEI (2005): *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*, in *The Modern Language Journal*, 89, I, 19-36
- DÖRNYEI, Z. (2003): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*, in DÖRNYEI, Z. (ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*, Oxford, UK: Blackwell, p. 3-32.
- DUVERGER, J. & MAILLARD, J.P. (1996) : *Enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris : Albin Michel Education
- HYMES, Dell H (1984) : *Vers la compétence de communication*, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris : Hatier-Crédif
- MASGORET, A.-M. & GARDNER, R.C. (2003): *Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates*, in *Language Learning*, p. 123-163.
- MBA, G. (2001) : *Généralisation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire*, Thèse de Doctorat d'État
- MBA, G., « *Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales* » in *Revue African Journal of applied Linguistic*, Anaclac, Centre de Linguistique Appliquée (CLA), Août 2002, N°3, p.20-25.
- SAUER, E. et SAUDAN, V. (août 2008) : *Aspects d'une didactique du plurilinguisme*, in *Passepartout*

- SWAN, M. & SMITH, B. (2001): *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Cambridge: Cambridge University Press
- TARAB, E. (1991) : *Mutation de la didactique de l'écrit*, in *Didactiques des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*, , Bruxelles : Edition de Boeck Wesmal, p. 205-209
- TRONCY, C. (2014) : *le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques*, in TRONCY, C. (Dir.) (2014) : *Didactique du plurilinguisme*, Rennes : PUR, p. 25-34
- UNESCO (2003) : *L'éducation dans un monde plurilingue, Document – cadre de l'Unesco*, Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- VERONIQUE, D. (2005) : *Questions à une didactique de la pluralité des langues - Plurilinguismes et apprentissages*, Lyon : ENS-LSH, p. 55-56
- VINSON, J. (1882) : *Les origines du patois de l'Ile Bourbon*, Bulletin de la Société des Arts et des Sciences, Saint Denis (la Réunion).
- ZARATE, G. (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, Coll. Crédif-Essais.

#### **4. Ouvrages généraux**

- ANDERSON, B. (1996) : *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. In: Politix. Vol. 9, N°36, Quatrième trimestre. p. 198-202.
- CHAUDENSON R. (1991), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Didier Erudition, Paris.
- CONSTITUTION DE LA REPUBLIQUE D'ANGOLA (2010)
- FERNANDES, J. & NTONDO, Z. (2002): *Angola - povos e línguas*, Luanda: Nzila
- R. et M. Cornevin (1963) : *Histoire de l'Afrique*, Revue française d'histoire d'outre-mer, Vol. 50, N° 178
- GRUZINSKI, S. (2004): *Les Quatre Parties Du Monde, Histoire D'une Mondialisation*, Paris: Les éditions de La Martinière
- Journal O Publico de Luanda*, 1995
- Ki-Zerbo, J. (1978) : *Histoire de l'Afrique noire*, Paris : édition Hâtier
- REVUE *Demain le Congo* n° 769, 2002
- REVUE *L'Observateur* n° 005, 1992
- REVUE *Le Potentiel* n° 3244, 2004
- REVUE *Le Potentiel* n° 3270, 2004

REVUE *Linguistics*, n° 19 : p.471-490.

REVUE *L'Avenir* 1585, 2002

## **5. Dictionnaires**

BELLENGER, L. & PIGALLER, P. (1996) : *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris : ESF Editeur.

BUTAYE, R., S.J. (1909) : *Dictionnaire kikongo – français, français – kikongo*, Roulers : Jules De Meester.

CUQ, J.-P. (2003) : *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International

*Dictionnaire universel francophone* (1997), HACHETTE / EDICEF

DUBOIS, J., *et ali.* (2012) : *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse

DZOKANGA, A., 1979, *Dictionnaire lingala-français, suivi d'une grammaire lingala*, Leipzig : Veb Verlag Enzyklopädie.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Librairie Hachette

Isabelle JEUGE-MAYNART (dir.) : *Le petit Larousse illustré (2014)*, Paris : Larousse

LAMAN, K.E. (1936) : *Dictionnaire kikongo-français avec une étude phonétique décrivant les dialectes les plus importants de la langue dite kikongo*, Bruxelles : Institut Royal Colonial Belge, Section des Sciences Morales et Politiques, In-8° - II – 1936.

Le Petit Larousse - Grand format(1993),Paris : Larousse / VUEF

LeRobert, dictionnaire des synonymes, nuances et contraires

MOURIN, G. (2004) : *Dictionnaire de la linguistique*, Paris : PUF

REY, A. (1998) (dir.) : *Le ROBERT MICRO: dictionnaire d'apprentissage de la langue française*, Paris : Dictionnaires Robert

RIBAS, Ó. (1997): *Dicionário de regionalismos angolanos*, Matosinhos: Ed. Contemporânea

TRUXILO, J.-P. & CORSO, Ph. (1991) : *Dictionnaire de la communication*, Paris: Armand Colin.

VARROD, P. (1995) (dir.) : *Le ROBERT DE POCHE : langue français et noms propres*, Paris : Dictionnaires Robert

## 6. SITOGRAPHIE

<http://angolalibre.e-monsite.com/pages/o-pais-e-a-sua-historia/povos-e-linguas-em-angola.html>

<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/tableaux.html#cons-acou>

<http://debats.terrafemina.com/culture/358-langlais-detruit-il-la-pensee/15675-le-monolinguisme-detruit-la-pensee>

<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9oles>

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_de\\_l'Angola](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l'Angola)

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_bantoues](http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_bantoues)

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Renaissance>

<http://hdl.handle.net/1822/14535>

[http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/texte%20intervenant/pdf/kihm\\_veronique\\_1.pdf](http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/texte%20intervenant/pdf/kihm_veronique_1.pdf)

<http://mots.revues.org/docannexe/image/19891/img-1.png>

[http://philia.online.fr/txt/sart\\_002.php](http://philia.online.fr/txt/sart_002.php)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#cite\\_note-ethnologue.com-51](http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#cite_note-ethnologue.com-51)

<http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/Angola.htm>

[http://www.axl.cefanelaval.ca/Langues/4intervention\\_modalite.htm](http://www.axl.cefanelaval.ca/Langues/4intervention_modalite.htm)

[http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao\\_da\\_Republica\\_de\\_Angola.pdf](http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf)

<http://www.cosmovisions.com/langues.htm>

<http://www.hermas.info/article--perdre-sa-langue-c-est-perdre-son-ame--39189346.html>

<http://www.kanjamadi.com/mahamadsangare.html>

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2\\_CE/comp\\_ecr/cours2\\_ce02.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_ecr/cours2_ce02.htm)

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/creole>

[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=716&Itemid=88888944](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=88888944)

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix\\_0295-2319\\_1996\\_num\\_9\\_36\\_1988](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1996_num_9_36_1988)

[www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm](http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm).

[www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)

[www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

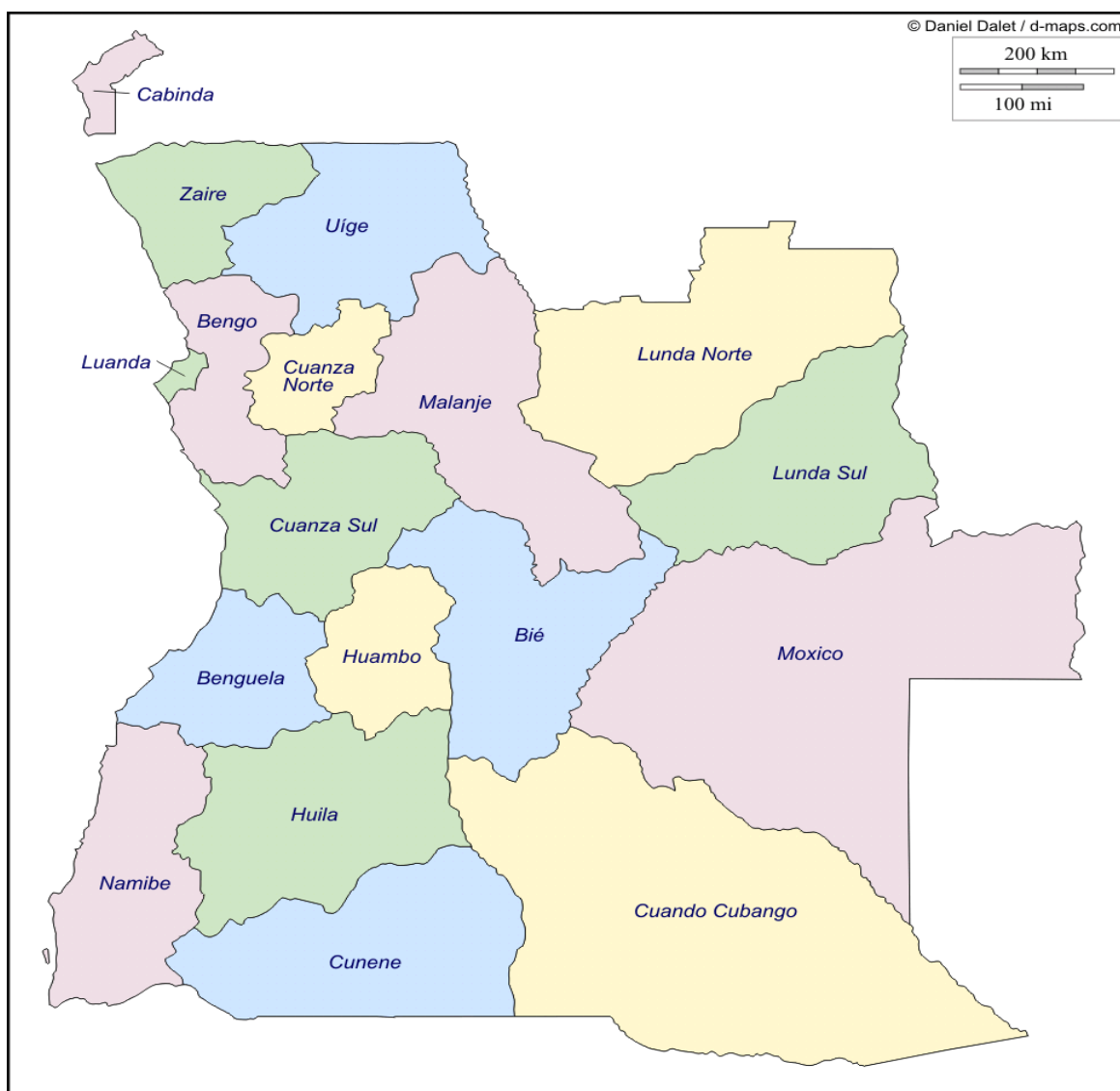
[http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav\\_angola](http://dsden89.ac-dijon.fr/?casnav_angola)

# **ANNEXES**

## ANNEXE 1: CARTES D'ANGOLA

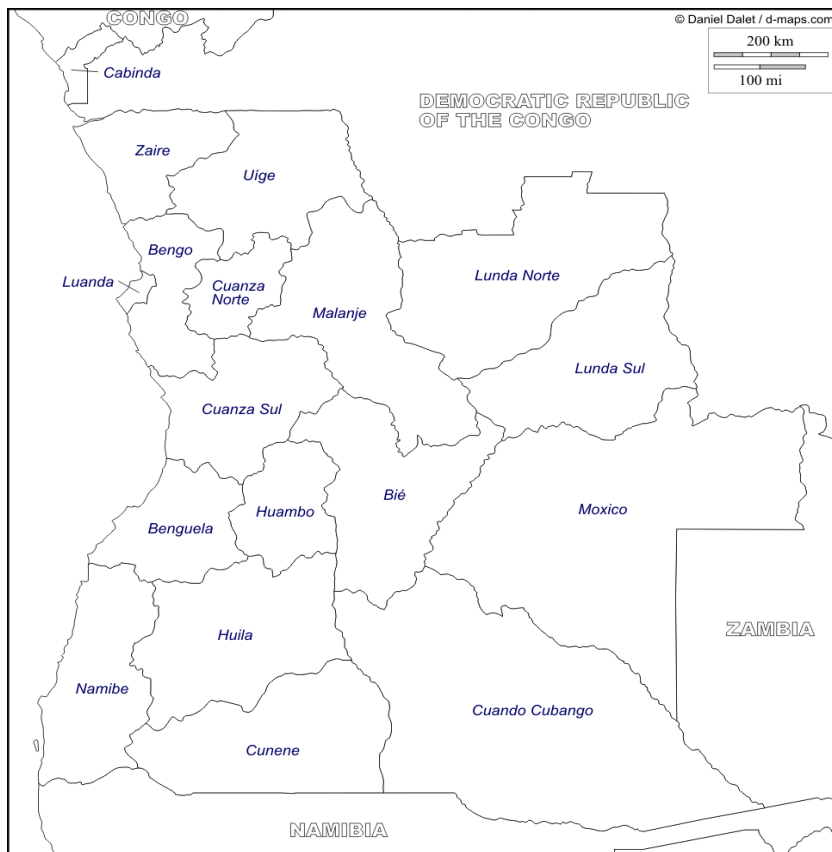
### A – Les 18 provinces:

Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando Cubango, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Cunene, Huambo, Huila, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge, Zaire.





## B - ANGOLA : FRONTIÈRES

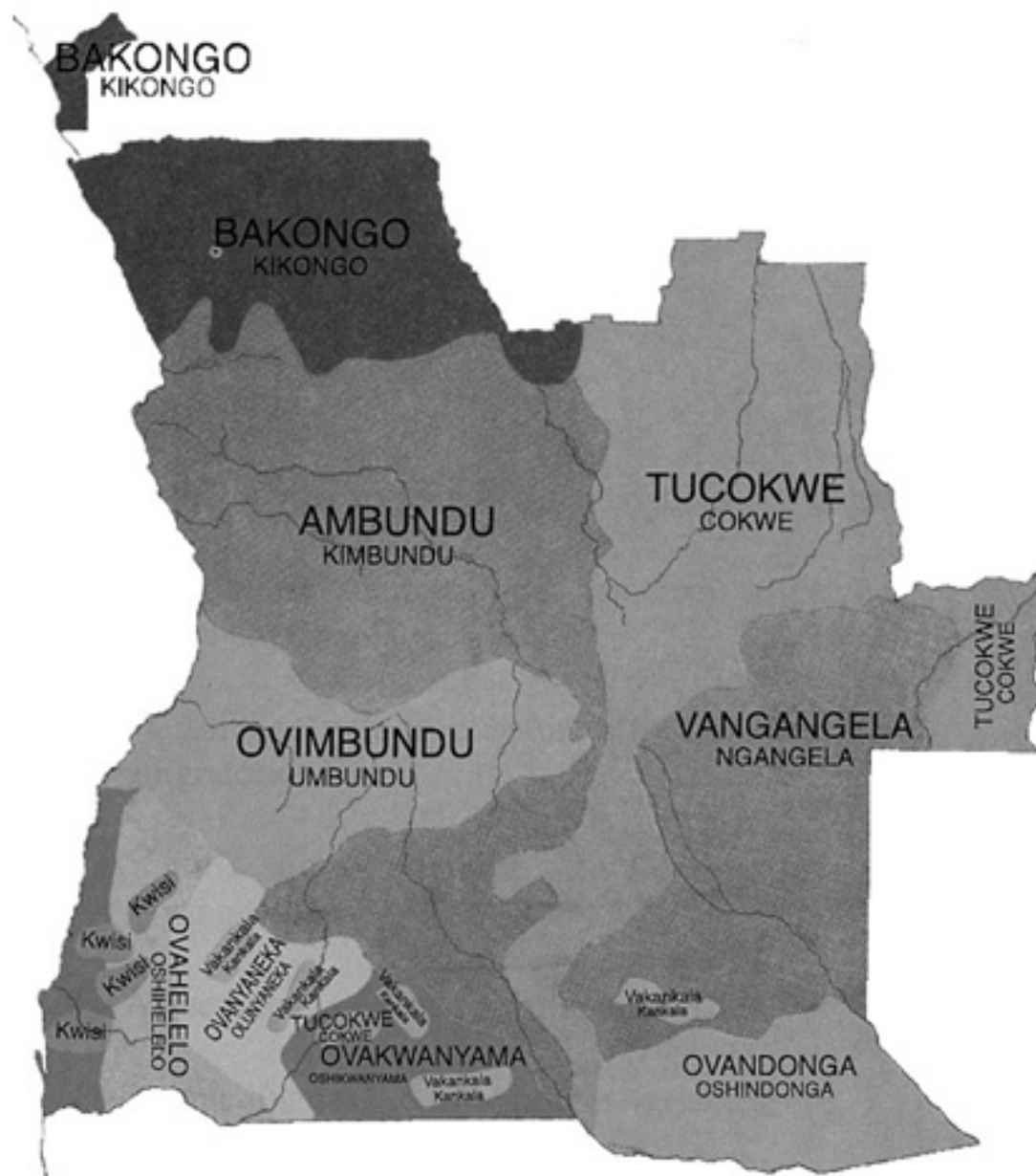


## C - ANGOLA DANS LA CARTE D'AFRIQUE



## ANNEXE 2 : CARTE DES GROUPES ETHNOLINGUISTIQUES D'ANGOLA

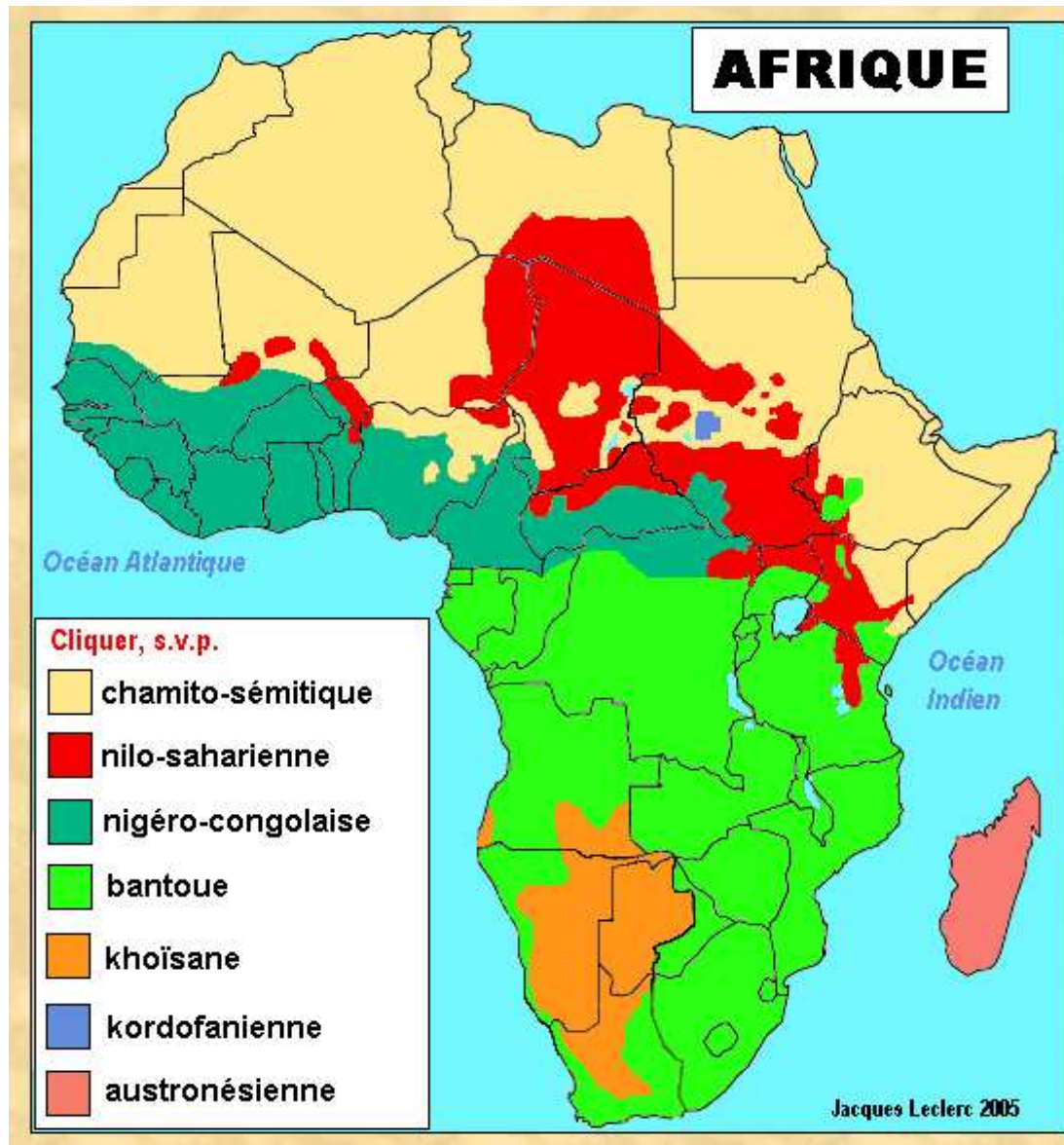
Fernandes, J.; Ntongo, Z. (2002): *Angola: Povos e Línguas*, Luanda: Editorial Nzila, p. 57



### ANNEXE 3 : CARTE LINGUISTIQUE D'AFRIQUE

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/Afrique-map-familles.htm>

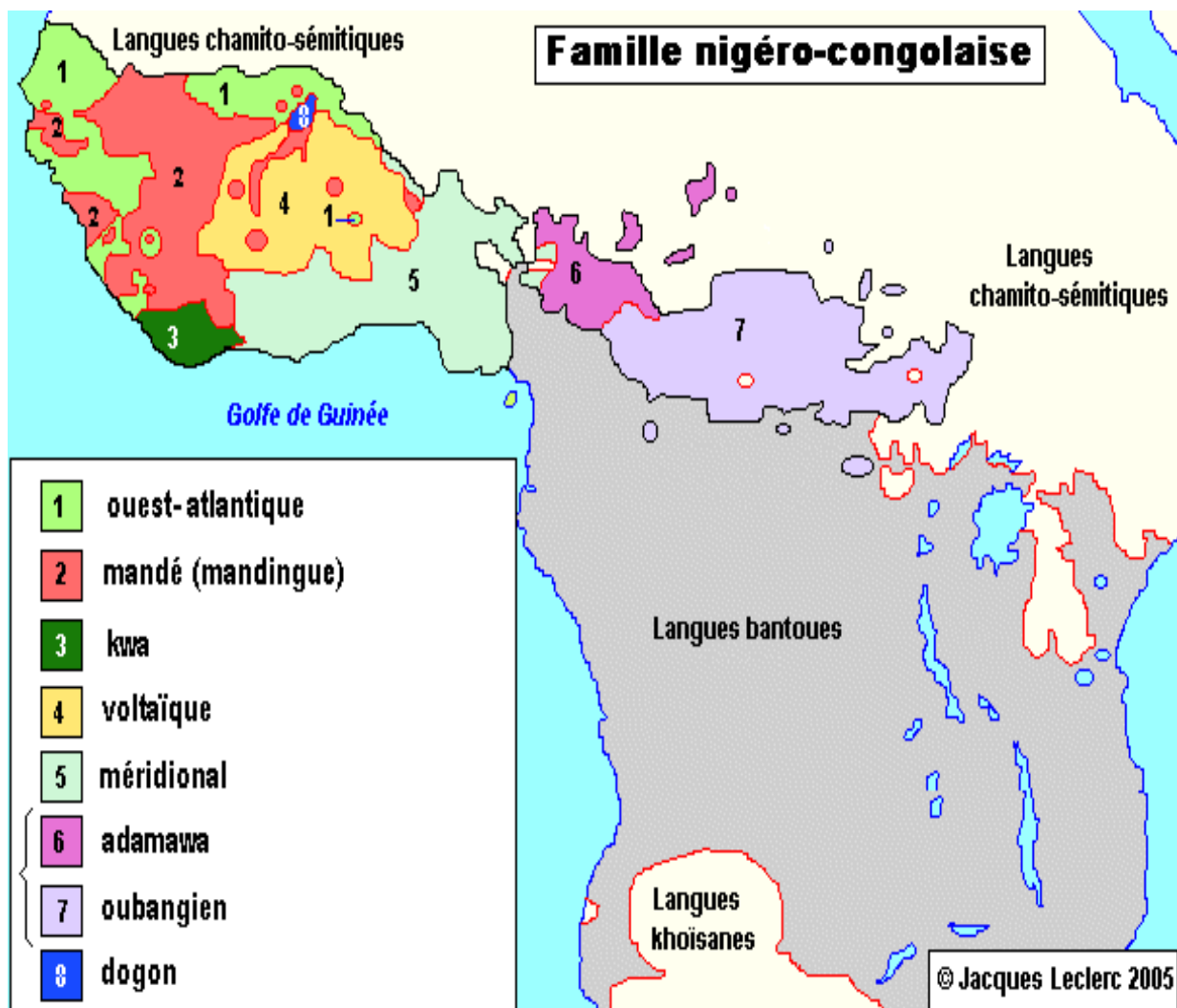
(Octobre 2013)



## ANNEXE 4 : FAMILLE LINGUISTIQUES NIGERO-CONGOLAISE

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famnigero-congolaise.htm>

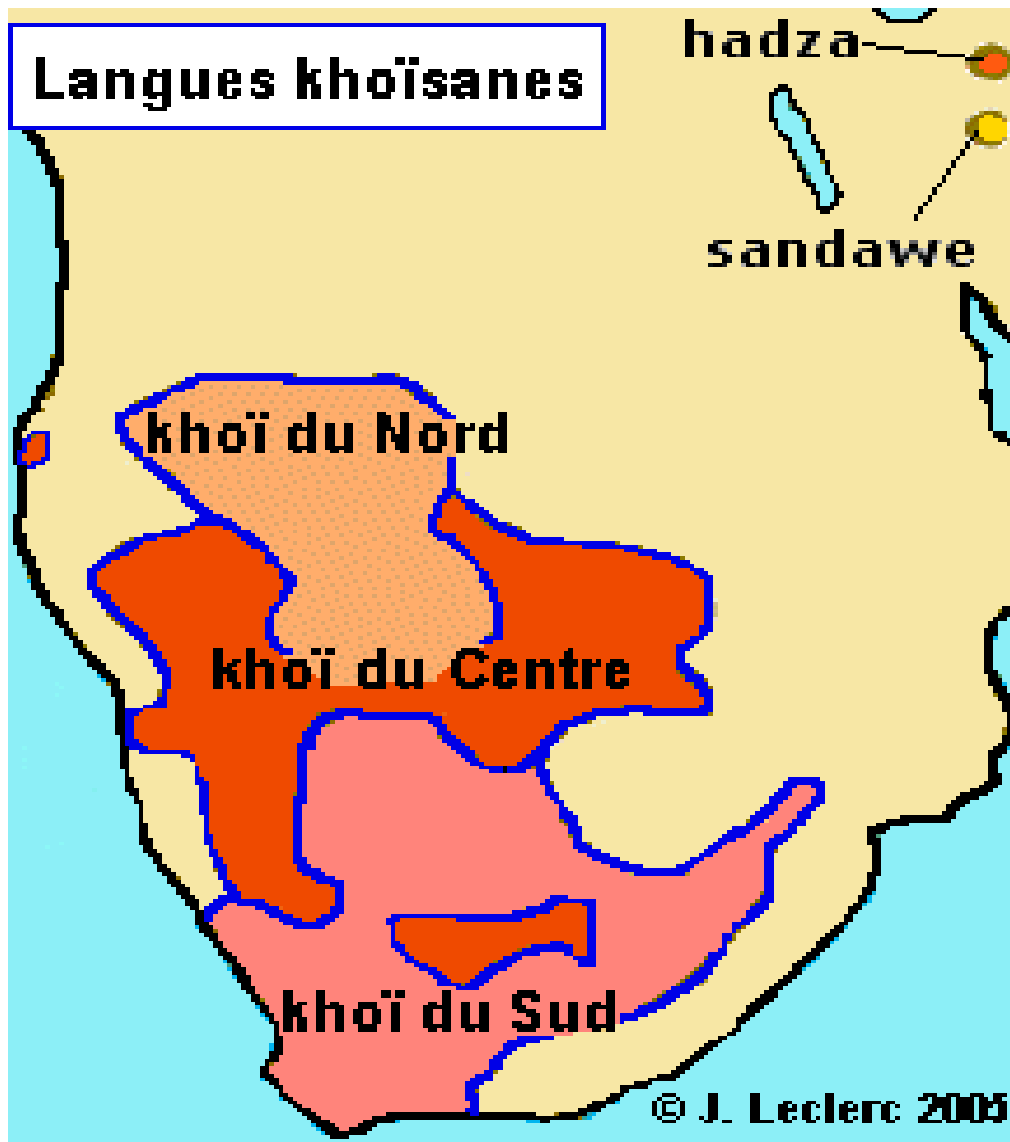
(Octobre 2013)



**ANNEXE 5 : CARTE LINGUISTIQUE FAMILLE KHOISANE**

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famkhoisane.htm>

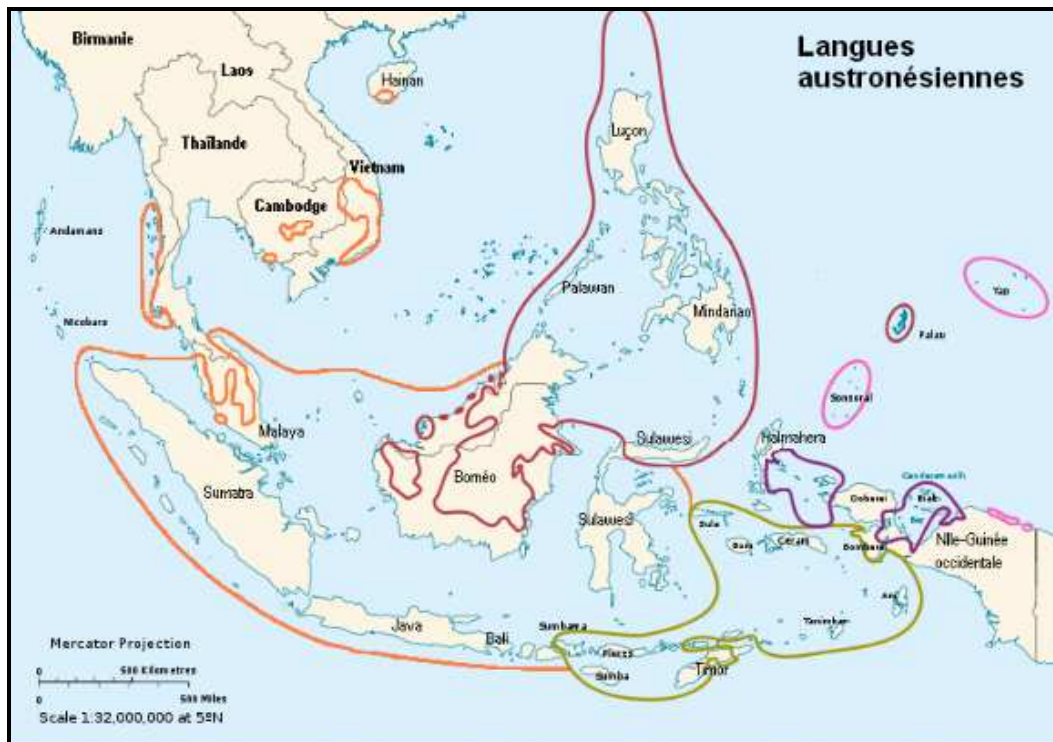
(Octobre 2013)



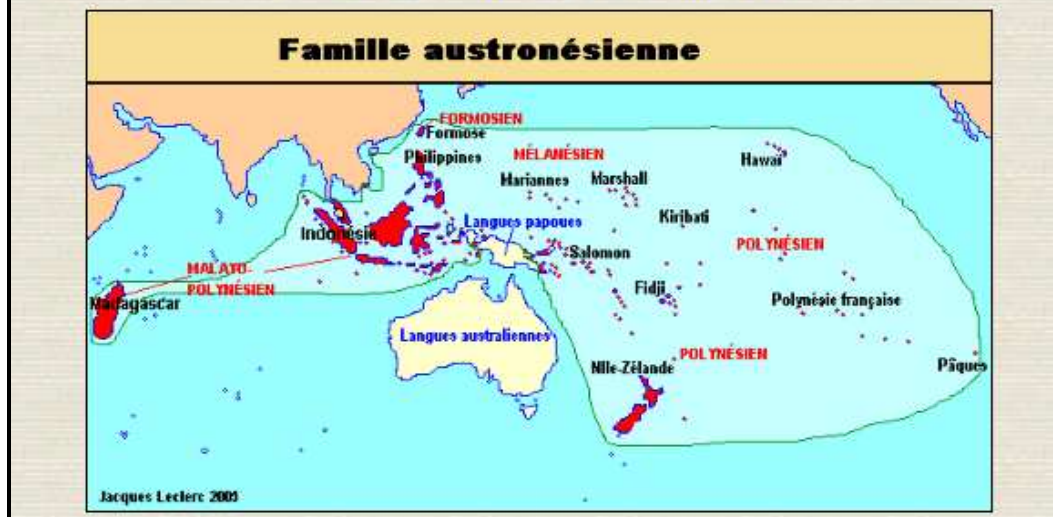
## ANNEXE 6 : CARTE DES LANGUES AUSTRONESIENNES

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famaustro.htm>

(Octobre 2013)



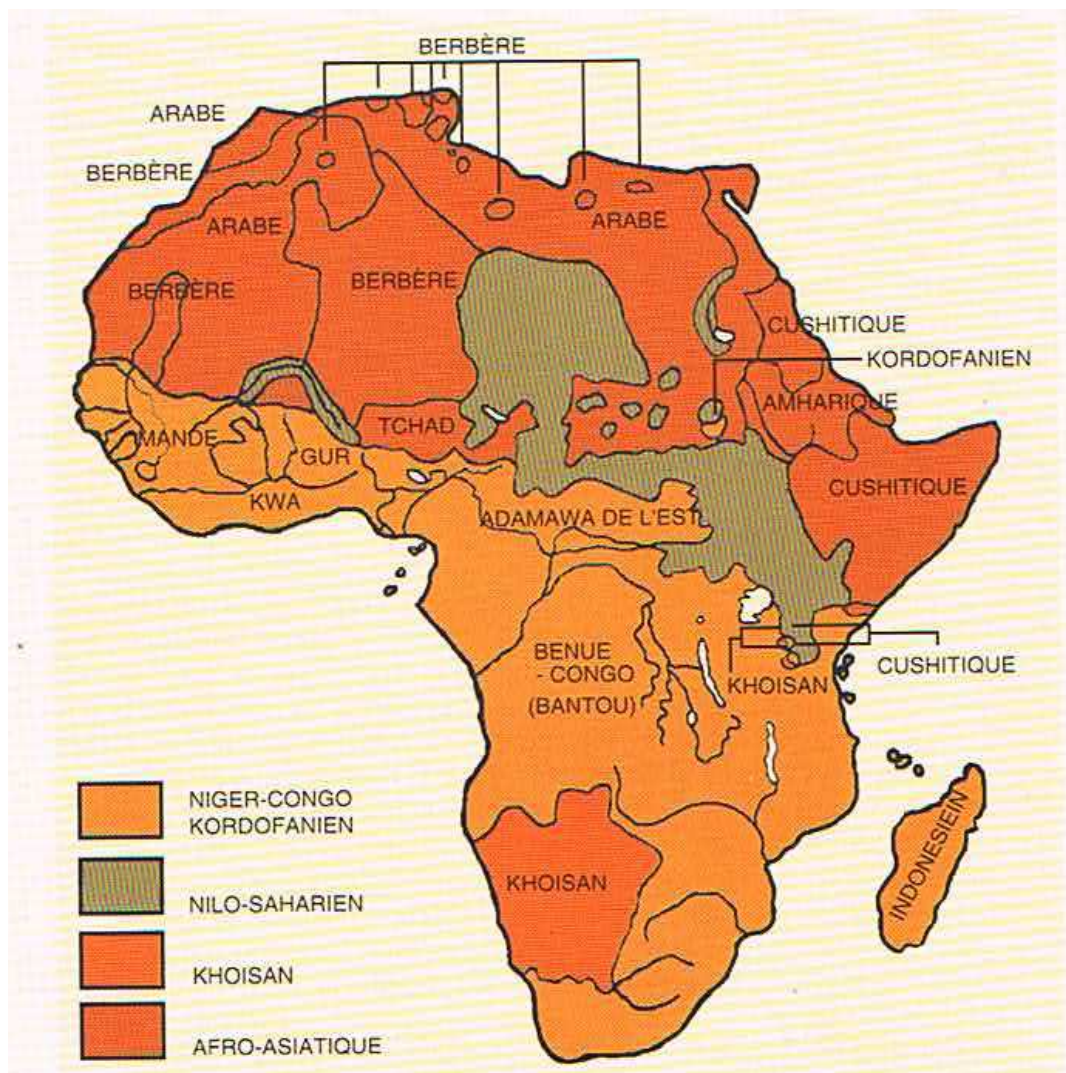
Source: Kwamikagami pour Wikipedia, CC-BY-SA-3.0.



## ANNEXE 7 : FAMILLES LINGUISTIQUES D'AFRIQUE

D'après Joseph GREENBERG

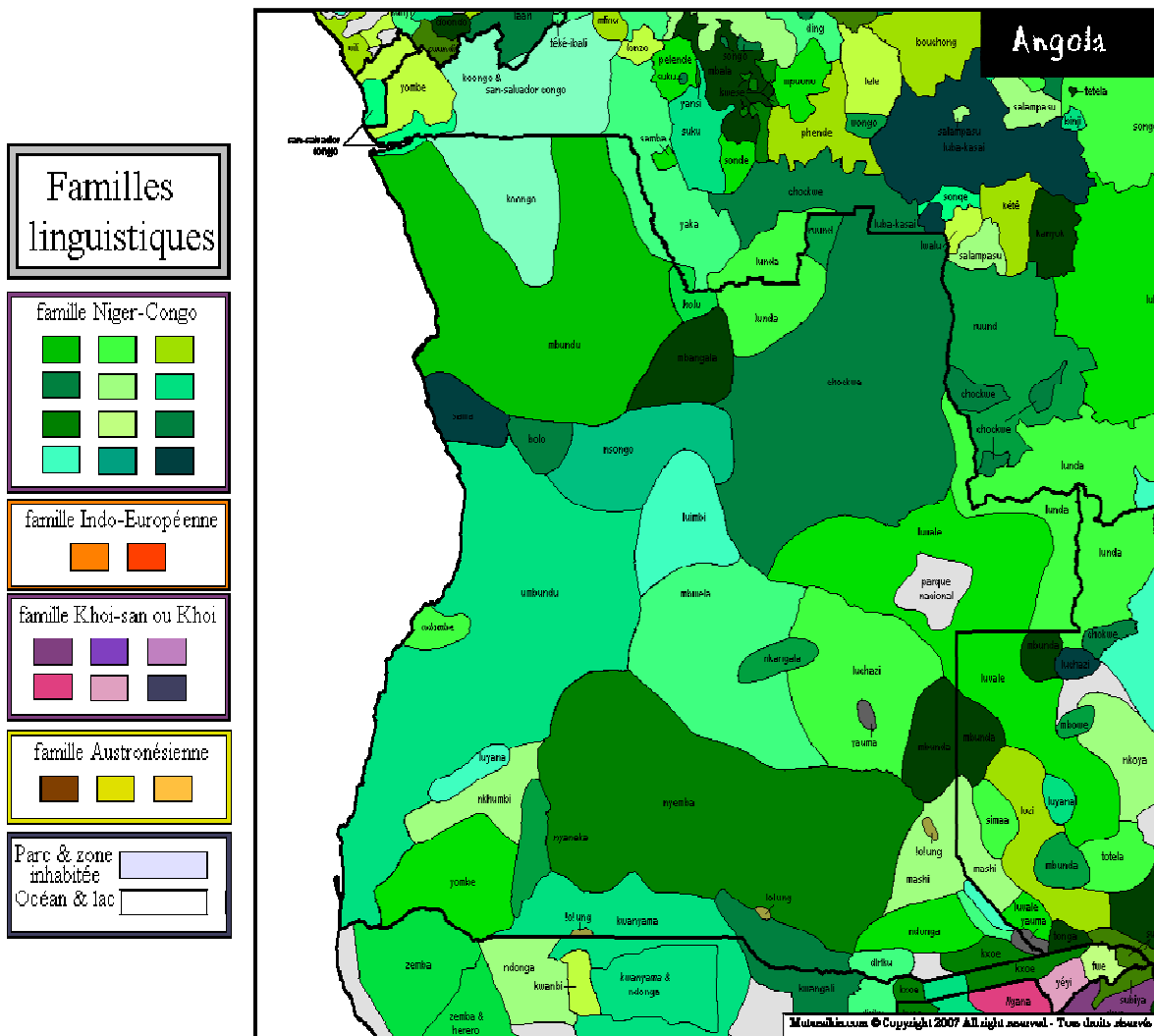
(Langaney, André (2007) : *la génétique des populations à l'appui de la linguistique* in POUR LA SCIENCE (dir.) : *Les langues du monde*, Paris : Berlin, p. 60)



## ANNEXE 8 : CARTE GEOLINGUISTIQUE D'ANGOLA

Source : <http://www.muturzikin.com/cartesafrique/2.htm>

(octobre 2013)



ANNEXE



## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Lisez attentivement le questionnaire et répondez sincèrement aux questions en indiquant la ou les réponses qui conviennent.

### PREMIERE PARTIE

#### Informations personnelles/ professionnelles

1. Vous êtes professeur titulaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Efectivo*

2. Vous êtes professeur éventuel du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Colaborador*

3. Quel diplôme avez-vous ?

Licence (Bacharelato)  Master 1 / Maîtrise (Licenciatura)  Master 2 / DEA (Mestrado)  
Doctorat

Autres - Lesquels ?

..... *Aucun!* .....

4. Vous enseignez le français il y a combien d'années ?

..... *Cinq* .....

5. Quelles sont les langues que vous avez apprises avant le français ?

Kikongo  Lingala  Portugais  Kimbundu  Umbundu

Autre : .....

Laquelle est votre langue première: ..... *lingala & kikongo* .....

6. Comment les premières langues apprises vous ont aidé à apprendre le français ?

..... *Mes premières langues m'ont facilité*  
*à la compréhension orale de la*  
*langue française* .....

7. Vous êtes professeur de français à l'ISCED de Uige au 1<sup>er</sup> cycle (licence)  2<sup>ème</sup> cycle (Master 1)  au 3<sup>ème</sup> cycle (Master 2, cas échéant)

**DEUXIEME PARTIE**

Méthodes utilisées et cours

**8. Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous ?**

En avant  Alter Ego  Forum  Nouvel Espace  Sans Frontière  Latitude

Autres  Lesquelles ?

..... 1. Histoire de la langue française  
..... 2. La civilisation francophone

**9. Outre le FLE, quel autre cours vous professez à l'ISCED ?**

Cours à caractère didactique (FLE)

Cours à caractère linguistique

Cours à caractère pédagogique (tronc commun)

Autres : Cours à caractère culturel

**TROISIEME PARTIE**

Langues utilisées

**10. Aux cours de français vous utilisez**

Uniquement le français à l'écrit comme à l'oral

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots portugais ou kikongo

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots anglais

Le français à l'écrit et le portugais à l'oral

Le français et le portugais à l'écrit et à l'oral

**11. Quand vos étudiants parlent français, ils sont influencés par d'autres langues ?**

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

**A quel niveau ?**

De l'organisation et de la structure des phrases

Du vocabulaire des mots

Du genre et de la forme des mots

De la prononciation des mots

Du sens des mots

12. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont recours à d'autres langues ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

A quel niveau ?

De l'organisation et de la structure des phrases

Du genre des mots

Du genre et de la forme de mots

Du vocabulaire des mots

Du sens des mots

13. Quand vos étudiants ont des difficultés à comprendre, vous avez recours :

Au portugais

Vous alternez le français avec le portugais

Au kikongo

Vous alternez le français avec le kikongo

A l'anglais

Au lingala

14. Vos étudiants ont plus de difficultés à comprendre

Le français écrit

Le français parlé et écrit

Le français parlé

Ils n'ont pas de difficultés

15. Vos étudiants ont plus de difficultés :

A parler français

A parler et à écrire français

A écrire français

Ils n'ont pas de difficultés

16. Vos étudiants ont des difficultés

A l'écrit

A l'écrit comme à l'oral

A l'oral

Ils n'ont pas de difficultés

17. Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'oral en classe ?

Rôle assigné à l'oral		Rôle assigné à l'oral	
Maîtriser des compétences de la discipline		Traduire par écrit des résultats d'expérience	
Garder la trace des cours		Mémoriser	
Structurer le raisonnement		Développer l'esprit critique	
Construire sa pensée		Réussir aux examens	
S'exprimer de manière autonome		S'épanouir	
Pratiquer la langue de manière réfléchie		Se forger sa propre opinion	

Consolider des acquis disciplinaires		Communiquer ses émotions	
Partager des savoirs et savoir-faire		éveiller à la sensibilité esthétique	
S'approprier des contenus, des références culturelles		Autres	

18. Quand vos étudiants parlent français, ils ont l'habitude de commettre des fautes du type

- Je va à l'école  
 Je a une maison  
 C'est mon voiture  
 Depuis je mange  
 Aucune faute

19. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont l'habitude de commettre des fautes du type

- 14 de février  
 Ele est française  
 Il a an frère  
 Il é français  
 Il va un France  
 Il a de (2) amis  
 Aucune faute

20. Cette façon de parler et d'écrire est plus fréquente chez les étudiants issus

- Du milieu rural  
 Du milieu urbain  
 De familles pauvres  
 De familles aisées  
 De parents qui parlent kikongo uniquement  
 De parents émigrants  
 - qui parlent portugais  
 - qui parlent anglais  
 - qui parlent d'autres langues

#### QUATRIEME PARTIE

##### Accès à la langue

21. La fréquence d'accès à la langue et à la civilisation française chez les étudiants en dehors des cours de français, est haute  moyenne  basse

22. Est-ce qu'il existe à Uge des structures francophones, en dehors de l'ISCED où les étudiants peuvent s'exprimer et lire en français ou écouter cette langue ? Oui  Non

Si oui, qu'est-ce qu'ils peuvent faire là-bas ?

Lire des livres  voir des films  écouter des musiques  parler français avec d'autres personnes

## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANT

Lisez attentivement le questionnaire et répondez sincèrement aux questions en indiquant la ou les réponses qui conviennent.

### PREMIERE PARTIE

#### Informations personnelles/ professionnelles

1. Vous êtes professeur titulaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Efectivo*
2. Vous êtes professeur éventuel du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Colaborador*
3. Quel diplôme avez-vous ?  
Licence (Bacharelato)  Master 1 / Maîtrise (Licenciatura)  Master 2 / DEA (Mestrado)  
Doctorat   
Autres - Lesquels ?  
.....  
.....
4. Vous enseignez le français il y a combien d'années ?  
*Il y a deux ans*.....
5. Quelle sont les langues que vous avez apprises avant le français ?  
Kikongo  Lingala  Portugais  Kimbundu  Umbundu  
 Autre : .....
- Laquelle est votre langue première: *KIKONGO*.....
6. Comment les premières langues apprises vous ont aidé à apprendre le français ?  
*La première langue m'aide d'apprendre le français en faisant de comparaison des certains mots semblables à titre de ex. Kualiundi - Lundi*.....
7. Vous êtes professeur de français à l'ISCED de Uige au 1<sup>er</sup> cycle (licence)  2<sup>ème</sup> cycle (Master 1)  au 3<sup>ème</sup> cycle (Master 2, cas échéant)

**DEUXIEME PARTIE**

**Méthodes utilisées et cours**

**8. Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous ?**

En avant  Alter Ego  Forum  Nouvel Espace  Sans Frontière  Latitude  
Autres  Lesquelles ?

.....  
.....

**9. Outre le FLE, quel autre cours vous professez à l'ISCED ?**

Cours à caractère didactique (FLE)  
 Cours à caractère linguistique  
 Cours à caractère pédagogique (tronc commun)

Autres : .....

**TROISIEME PARTIE**

**Langues utilisées**

**10. Aux cours de français vous utilisez**

- Uniquement le français à l'écrit comme à l'oral
- Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots portugais ou kikongo
- Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots anglais
- Le français à l'écrit et le portugais à l'oral
- Le français et le portugais à l'écrit et à l'oral

**11. Quand vos étudiants parlent français, ils sont influencés par d'autres langues ?**

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

**A quel niveau ?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> De l'organisation et de la structure des phrases | <input type="checkbox"/> Du genre et de la forme des mots        |
| <input type="checkbox"/> Du vocabulaire des mots <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> De la prononciation des mots |
|   | <input type="checkbox"/> Du sens des mots                        |

12. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont recours à d'autres langues ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

A quel niveau ?

De l'organisation et de la structure des phrases

Du genre des mots

Du genre et de la forme de mots

Du vocabulaire des mots

Du sens des mots

13. Quand vos étudiants ont des difficultés à comprendre, vous avez recours :

Au portugais

Vous alternez le français avec le portugais

Au kikongo

Vous alternez le français avec le kikongo

A l'anglais

Au lingala

14. Vos étudiants ont plus de difficultés à comprendre

Le français écrit

Le français parlé et écrit

Le français parlé

Ils n'ont pas de difficultés

15. Vos étudiants ont plus de difficultés :

A parler français

A parler et à écrire français

A écrire français

Ils n'ont pas de difficultés

16. Vos étudiants ont des difficultés

A l'écrit

A l'écrit comme à l'oral

A l'oral

Ils n'ont pas de difficultés

17. Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'oral en classe ?

Rôle assigné à l'oral		Rôle assigné à l'oral	
Maîtriser des compétences de la discipline		Traduire par écrit des résultats d'expérience	
Garder la trace des cours		Mémoriser	
Structurer le raisonnement		Développer l'esprit critique	
Construire sa pensée		Réussir aux examens	
S'exprimer de manière autonome	X	S'épanouir	
Pratiquer la langue de manière réfléchie		Se forger sa propre opinion	

Consolider des acquis disciplinaires		Communiquer ses émotions	
Partager des savoirs et savoir-faire		éveiller à la sensibilité esthétique	
S'approprier des contenus, des références culturelles		Autres	

**18. Quand vos étudiants parlent français, ils ont l'habitude de commettre des fautes du type**

- Je va à l'école
  Depuis je mange  
 Je a une maison
  Aucune faute  
 C'est mon voiture

**19. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont l'habitude de commettre des fautes du type**

- 14 de février
  Il é français
  Aucune faute  
 Ele est française
  Il va un France  
 Il a an frère
  Il a de (2) amis

**20. Cette façon de parler et d'écrire est plus fréquente chez les étudiants issus**

- Du milieu rural
  De parents émigrants  
 Du milieu urbain
  - qui parlent portugais  
 De familles pauvres
  - qui parlent anglais  
 De familles aisées
  - qui parlent d'autres langues  
 De parents qui parlent kikongo uniquement

#### QUATRIEME PARTIE

##### Accès à la langue

**21. La fréquence d'accès à la langue et à la civilisation française chez les étudiants en dehors des cours de français, est haute**  moyenne  basse

**22. Est-ce qu'il existe à Uíge des structures francophones, en dehors de l'ISCED où les étudiants peuvent s'exprimer et lire en français ou écouter cette langue ?** Oui  Non

**Si oui, qu'est-ce qu'ils peuvent faire là-bas ?**

Lire des livres  voir des films  écouter des musiques  parler français avec d'autres personnes



23. Quel est le degré de fréquentation par vos étudiants de ces espaces ?

Haut  moyen  bas

24. Vous-mêmes, fréquentez-vous ces espaces ?

Oui  Non

Si non, pourquoi ?

Vous n'avez pas le temps

Ces espaces n'ont pas de conditions

Vous n'avez pas d'intérêt

Ces espaces n'ont pas de matériels

Autres .....

25. Existe-t-il d'autres personnes avec qui les étudiants peuvent pratiquer le français ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ?

Parents  collègues  touristes  émigrants autres

#### CINQUIEME PARTIE

#### Appréciation et Suggestion

26. Quelle image on a du français à Uige ?

Très bonne  Bonne  Mauvaise

26. Quelle serait votre suggestion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans votre université ?

*Pour qu'il y ait de l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage du français nous demandons à l'alliance française pour nous fournir des matériels des français.*

Merci de votre collaboration !

## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANT

Lisez attentivement le questionnaire et répondez sincèrement aux questions en indiquant la ou les réponses qui conviennent.

### PREMIERE PARTIE

#### Informations personnelles/ professionnelles

1. Vous êtes professeur titulaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Efectivo*
2. Vous êtes professeur éventuel du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Colaborador*
3. Quel diplôme avez-vous ?

Licence (Bacharelato)  Master 1 / Maîtrise (Licenciatura)  Master 2 / DEA (Mestrado)  
Doctorat

Autres - Lesquels ?

.....  
.....

4. Vous enseignez le français il y a combien d'années ?

*Trois ans*  
.....

5. Quelles sont les langues que vous avez apprises avant le français ?

Kikongo  Lingala  Portugais  Kimbundu  Umbundu

Autre : .....

Laquelle est votre langue première: .....

6. Comment les premières langues apprises vous ont aidé à apprendre le français ?

*Les premières m'aideront à partir de ses méthodologies. Toutes les langues s'enseignent presque de la même manière.*  
.....

7. Vous êtes professeur de français à l'ISCED de Uige au 1<sup>er</sup> cycle (licence) , 2<sup>ème</sup> cycle (Master 1) , au 3<sup>ème</sup> cycle (Master 2, cas échéant)

**DEUXIEME PARTIE**

**Méthodes utilisées et cours**

**8. Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous ?**

En avant  Alter Ego  Forum  Nouvel Espace  Sans Frontière  Latitude  
Autres  Lesquelles ?

.....  
.....  
**9. Outre le FLE, quel autre cours vous professez à l'ISCED ?**

Cours à caractère didactique (FLE)

Cours à caractère linguistique

Cours à caractère pédagogique (tronc commun)

Autres : .....

**TROISIEME PARTIE**

**Langues utilisées**

**10. Aux cours de français vous utilisez**

Uniquement le français à l'écrit comme à l'oral

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots portugais ou kikongo

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots anglais

Le français à l'écrit et le portugais à l'oral

Le français et le portugais à l'écrit et à l'oral

**11. Quand vos étudiants parlent français, ils sont influencés par d'autres langues ?**

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

**A quel niveau ?**

De l'organisation et de la structure des phrases

Du vocabulaire des mots

Du genre et de la forme des mots

De la prononciation des mots

Du sens des mots

12. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont recours à d'autres langues ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

A quel niveau ?

- De l'organisation et de la structure des phrases  Du genre des mots  
 Du vocabulaire des mots  Du genre et de la forme de mots  
 Du sens des mots

13. Quand vos étudiants ont des difficultés à comprendre, vous avez recours :

- Au portugais  Vous alternez le français avec le portugais  
 Au kikongo  Vous alternez le français avec le kikongo  
 A l'anglais  
 Au lingala

14. Vos étudiants ont plus de difficultés à comprendre

- Le français écrit  Le français parlé et écrit  
 Le français parlé  Ils n'ont pas de difficultés

15. Vos étudiants ont plus de difficultés :

- A parler français  A parler et à écrire français  
 A écrire français  Ils n'ont pas de difficultés

16. Vos étudiants ont des difficultés

- A l'écrit  A l'écrit comme à l'oral  
 A l'oral  Ils n'ont pas de difficultés

17. Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'oral en classe ?

Rôle assigné à l'oral		Rôle assigné à l'oral	
Maîtriser des compétences de la discipline	X	Traduire par écrit des résultats d'expérience	
Garder la trace des cours		Mémoriser	
Structurer le raisonnement		Développer l'esprit critique	X
Construire sa pensée		Réussir aux examens	
S'exprimer de manière autonome		S'épanouir	
Pratiquer la langue de manière réfléchie		Se forger sa propre opinion	



23. Quel est le degré de fréquentation par vos étudiants de ces espaces ?

Haut  moyen  bas

24. Vous-mêmes, fréquentez-vous ces espaces ?

Oui  Non

Si non, pourquoi ?

Vous n'avez pas le temps

Ces espaces n'ont pas de conditions

Vous n'avez pas d'intérêt

Ces espaces n'ont pas de matériels

Autres .....

25. Existe-t-il d'autres personnes avec qui les étudiants peuvent pratiquer le français ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ?

Parents  collègues  touristes  émigrants autres

#### CINQUIEME PARTIE

#### Appréciation et Suggestion

26. Quelle image on a du français à Uige ?

Très bonne  Bonne  Mauvaise

26. Quelle serait votre suggestion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans votre université ?

Nous aurons toujours besoin de séminaires  
et l'implantation de la maîtrise (masters)  
à Uige facilitant les étudiants pour  
continuer ses études (augmenter le niveau).

Merci de votre collaboration !

## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANT

Lisez attentivement le questionnaire et répondez sincèrement aux questions en indiquant la ou les réponses qui conviennent.

### PREMIERE PARTIE

#### Informations personnelles/ professionnelles

1. Vous êtes professeur titulaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Efectivo*
2. Vous êtes professeur éventuel du Ministère de l'Enseignement Supérieur / *Colaborador*
3. Quel diplôme avez-vous ?  
Licence (Bacharelato)  Master 1 / Maîtrise (Licenciatura)  Master 2 / DEA (Mestrado)  
Doctorat   
Autres - Lesquels ?  
.....  
.....
4. Vous enseignez le français il y a combien d'années ?  
..... *5 ans* .....
5. Quelle sont les langues que vous avez apprises avant le français ?  
Kikongo  Lingala  Portugais  Kimbundu  Umbundu  
 Autre : *Anglais* .....
- Laquelle est votre langue première: *Kikongo* .....
6. Comment les premières langues apprises vous ont aidé à apprendre le français ?  
*le lingala courant est trop mêlé aux expressions français cela a facilité la compréhension du français* .....
7. Vous êtes professeur de français à l'ISCED de Uige au 1<sup>er</sup> cycle (licence) , 2<sup>ème</sup> cycle (Master 1) , au 3<sup>ème</sup> cycle (Master 2, cas échéant)

**DEUXIEME PARTIE**

**Méthodes utilisées et cours**

**8. Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous ?**

En avant  Alter Ego  Forum  Nouvel Espace  Sans Frontière  Latitude

Autres  Lesquelles ?

.....  
.....

**9. Outre le FLE, quel autre cours vous professez à l'ISCED ?**

Cours à caractère didactique (FLE)

Cours à caractère linguistique

Cours à caractère pédagogique (tronc commun)

Autres : .....

.....

**TROISIEME PARTIE**

**Langues utilisées**

**10. Aux cours de français vous utilisez**

Uniquement le français à l'écrit comme à l'oral

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots portugais ou kikongo

Le français seulement à l'écrit. À l'oral vous mettez des mots anglais

Le français à l'écrit et le portugais à l'oral

Le français et le portugais à l'écrit et à l'oral

**11. Quand vos étudiants parlent français, ils sont influencés par d'autres langues ?**

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

**A quel niveau ?**

De l'organisation et de la structure des phrases

Du vocabulaire des mots

Du genre et de la forme des mots

De la prononciation des mots

Du sens des mots



**12. Quand vos étudiants écrivent en français, ils ont recours à d'autres langues ?**

Oui  Non

Si oui, lesquelles ? Le portugais  le kikongo  l'anglais  le lingala

A quel niveau ?

De l'organisation et de la structure des phrases

Du genre des mots

Du genre et de la forme de mots

Du vocabulaire des mots

Du sens des mots

**13. Quand vos étudiants ont des difficultés à comprendre, vous avez recours :**

Au portugais

Vous alternez le français avec le portugais

Au kikongo

Vous alternez le français avec le kikongo

A l'anglais

Au lingala

**14. Vos étudiants ont plus de difficultés à comprendre**

Le français écrit

Le français parlé et écrit

Le français parlé

Ils n'ont pas de difficultés

**15. Vos étudiants ont plus de difficultés :**

A parler français

A parler et à écrire français

A écrire français

Ils n'ont pas de difficultés

**16. Vos étudiants ont des difficultés**

A l'écrit

A l'écrit comme à l'oral

A l'oral

Ils n'ont pas de difficultés

**17. Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'oral en classe ?**

Rôle assigné à l'oral		Rôle assigné à l'oral	
Maîtriser des compétences de la discipline	<input checked="" type="checkbox"/>	Traduire par écrit des résultats d'expérience	
Garder la trace des cours		Mémoriser	
Structurer le raisonnement		Développer l'esprit critique	
Construire sa pensée	<input checked="" type="checkbox"/>	Réussir aux examens	
S'exprimer de manière autonome	<input checked="" type="checkbox"/>	S'épanouir	<input checked="" type="checkbox"/>
Pratiquer la langue de manière réfléchie	<input checked="" type="checkbox"/>	Se forger sa propre opinion	<input checked="" type="checkbox"/>

23. Quel est le degré de fréquentation par vos étudiants de ces espaces ?

Haut  moyen  bas

24. Vous-mêmes, fréquentez-vous ces espaces ?

Oui  Non

Si non, pourquoi ?

Vous n'avez pas le temps

Ces espaces n'ont pas de conditions

Vous n'avez pas d'intérêt

Ces espaces n'ont pas de matériels

Autres .....

25. Existe-t-il d'autres personnes avec qui les étudiants peuvent pratiquer le français ?

Oui  Non

Si oui, lesquelles ?

Parents  collègues  touristes  émigrants autres

#### CINQUIEME PARTIE

#### Appréciation et Suggestion

26. Quelle image on a du français à Uige ?

Très bonne  Bonne  Mauvaise

26. Quelle serait votre suggestion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans votre université ?

..... Equiper la section en outil informatique pour  
faciliter le T.C.  
.....  
.....

Merci de votre collaboration !

## ANNEXES 10 : QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ETUDIANTS

### QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Lê atentamente as perguntas que se seguem e marca com uma cruz, a ou as respostas convenientes

#### PRIMEIRA PARTE

##### Informações pessoais

#### 1. Estás em que nível?

- Bacharelato (de 1º a 3º ano)
- Licenciatura (4º ano)
- Mestrado (5º e 6º ano em Luanda)

#### SEGUNDA PARTE

##### Nível de conhecimento de francês

#### 2. Falas francês

- Só nas aulas de francês
- Só com o teu professor de francês
- Só com os colegas
- Só com os teus pais
- Não falas francês

#### 3. Escreves francês

- Só nas aulas de francês
- Em casa só quando tens tarefa
- Em casa mesmo quando não tens tarefa
- Em outros espaços

#### 4. Nas aulas de francês

- Utilizas o francês só na escrita.
- No oral às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas o francês só no oral.
- Na escrita às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas só o francês tanto na escrita com no oral

Utilizas o português na escrita como no oral

Misturas o francês com o português, o inglês, o kikongo na escrita com no oral

### Tipos de interferência

#### 5. Quando falas ou escreves francês pensas primeiro

Em kikongo

Em lingala diretamente

Em português

Diretamente em francês

Em inglês

#### 6. Nas aulas de francês, o teu professor de francês faz perguntas aos alunos

Só em francês

Faz sempre alternância do francês com o português

Só em português

Faz sempre alternância do francês com o kikongo

Só em kikongo

Em francês e quando houver dúvidas faz em português ou em kikongo

#### 7. Nas aulas de francês respondes às perguntas do teu professor

Só em francês

Fazes alternância do francês com o kikongo

Só em português

Fazes alternância do francês com o inglês

Só em kikongo

Fazes alternância do francês com o português

#### 8. Quando tens dificuldades em compreender uma matéria em francês, o teu professor te explica essa matéria

Em português  Em kikongo  Em francês

Em francês  Em português  Em kikongo

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o kikongo

Em francês em alternância com o kikongo

#### 9. E tu, em que língua ou línguas preferirias que o teu professor te explicasse a matéria?

*Em francês*

#### 10. Tens mais dificuldades em compreender

O francês escrito

O francês falado

Não tens dificuldades

**11. Tens mais dificuldades em**

Falar francês

Escrever francês

Não tens dificuldades nenhuma

**Tipos de erros**

**12. Costumas cometer erros do tipo**

Vous avez à l'école

Il a an frère

Je va à l'école

Je vais un France

Je ai un stylo

Não costumás cometer esses erros

Je a un stylo il é français

**13. Costumas cometer esses erros**

Só na escrita

Na escrita e no oral

Só no oral

Nem na escrita nem no oral

**14. Como é que escreverias as seguintes palavras ou expressões em francês?**

Ela é bela

*Elle est belle*

Dezasseis

*Seize*

Seis

*Six*

Nome

*Nom*

Não quero

*Je ne veux pas*

Depois do jantar

*Après le dîner*

**15. Preferes assistir a um filme em francês**

Com legenda em português

Com legenda em francês

Com legenda em inglês

Sem legenda

**Acesso e prática de francês**

**16. Existe no Uíge algum lugar onde praticas o francês fora do ISCED?**

Sim  Não

Se existe, onde?

*Dans les centres privés des langues*

17. Costumas frequentar esse ou esses espaços?

Sim  Não

18. O quê que fazes ali?

Ler livros ou revistas em francês ver filmes em francês ouvir músicas em francês

Falar francês com outras pessoas fazer trabalhos que o teu professor de francês manda

19. Este ou estes espaços são frequentados por outros alunos do liceu?

Sim  Não

### APRECIACÃO

20. Aprender francês tem algum significado para ti?

Sim  Não

O que significaria? Porquê?

.....  
.....  
.....

21. Que imagem tem do francês?

Má  Boa  Muito boa

É uma língua importante para o desenvolvimento de Angola

É uma língua sem nenhuma importância para Angola

22 De que mais gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de se comportar

A sua maneira de vestir

A sua voz

23. De quê que não gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de vestir

A sua maneira de se comportar

A sua voz

O seu corpo

O seu cabelo

24. Gostarias de continuar a aprender francês?

Sim  Não

Porquê?

Para que um dia eu também possa ensinar francês.

Obrigado pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Lê atentamente as perguntas que se seguem e marca com uma cruz, a ou as respostas convenientes

### PRIMEIRA PARTE

#### Informações pessoais

#### 1. Estás em que nível?

- Bacharelato (de 1º a 3º ano)
- Licenciatura (4º ano)
- Mestrado (5º e 6º ano em Luanda)

### SEGUNDA PARTE

#### Nível de conhecimento de francês

#### 2. Falas francês

- Só nas aulas de francês
- Só com o teu professor de francês
- Só com os colegas
- Só com os teus pais
- Não falas francês

#### 3. Escreves francês

- Só nas aulas de francês
- Em casa só quando tens tarefa
- Em casa mesmo quando não tens tarefa
- Em outros espaços

#### 4. Nas aulas de francês

- Utilizas o francês só na escrita.
- No oral às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas o francês só no oral.
- Na escrita às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas só o francês tanto na escrita com no oral



Utilizas o português na escrita como no oral

Misturas o francês com o português, o inglês, o kikongo na escrita com no oral

#### **Tipos de interferência**

##### **5. Quando falas ou escreves francês pensas primeiro**

Em kikongo

Em lingala diretamente

Em português

Diretamente em francês

Em inglês

##### **6. Nas aulas de francês, o teu professor de francês faz perguntas aos alunos**

Só em francês

Faz sempre alternância do francês com o português

Só em português

Faz sempre alternância do francês com o kikongo

Só em kikongo

Em francês e quando houver dúvidas faz em português ou em kikongo

##### **7. Nas aulas de francês respondes às perguntas do teu professor**

Só em francês

Fazes alternância do francês com o kikongo

Só em português

Fazes alternância do francês com o inglês

Só em kikongo

Fazes alternância do francês com o português

##### **8. Quando tens dificuldades em compreender uma matéria em francês, o teu professor te explica essa matéria**

Em português  Em kikongo  Em francês

Em francês  Em português  Em kikongo

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o kikongo

Em francês em alternância com o kikongo

##### **9. E tu, em que língua ou línguas preferirias que o teu professor te explicasse a matéria?**

##### **10. Tens mais dificuldades em compreender**

O francês escrito

O francês falado

Não tens dificuldades

**11. Tens mais dificuldades em**

Falar francês

Escrever francês

Não tens dificuldades nenhuma

**Tipos de erros**

**12. Costumas cometer erros do tipo**

Vous avez à l'école

Il a an frère

Je va à l'école

Je vais un France

Je ai un stylo

Não costumam cometer esses erros

Je a un stylo il é français

**13. Costumas cometer esses erros**

Só na escrita

Na escrita e no oral

Só no oral

Nem na escrita nem no oral

**14. Como é que escreverias as seguintes palavras ou expressões em francês?**

Ela é bela

Elle est belle

Dezasseis

Seize

Seis

Six

Nome

Nom

Não quero

Je nveux pas

Depois do jantar

Après le Souper

**15. Preferes assistir a um filme em francês**

Com legenda em português

Com legenda em francês

Com legenda em inglês

Sem legenda

**Acesso e prática de francês**

**16. Existe no Uíge algum lugar onde praticas o francês fora do ISCED?**

Sim  Não

Se existe, onde?

~~17. En Conversation avec mes collègues~~  
En Conversation avec mes collègues

17. Costumas frequentar esse ou esses espaços?

Sim  Não

18. O quê que fazes ali?

Ler livros ou revistas em francês ver filmes em francês ouvir músicas em francês

Falar francês com outras pessoas fazer trabalhos que o teu professor de francês manda

19. Este ou estes espaços são frequentados por outros alunos do liceu?

Sim  Não

#### APRECIACÃO

20. Aprender francês tem algum significado para ti?

Sim  Não

O que significaria? Porquê?

Le français est parmi les langues  
internationales du monde, elle est une  
langue de grande importance pour ma vie.

21. Que imagem tem do francês?

Má  Boa  Muito boa

É uma língua importante para o desenvolvimento de Angola

É uma língua sem nenhuma importância para Angola

22. De que mais gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de se comportar

A sua maneira de vestir

A sua voz

23. De quê que não gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de vestir

A sua maneira de se comportar

A sua voz

O seu corpo

O seu cabelo

24. Gostarias de continuar a aprender francês?

Sim  Não

Porquê?

Suite à son importance, la formation de l'homme prend fin le jour de sa mort.

Obrigado pela colaboração!

## QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Lê atentamente as perguntas que se seguem e marca com uma cruz, a ou as respostas convenientes

### PRIMEIRA PARTE

Informações pessoais

#### 1. Estás em que nível?

- Bacharelato (de 1º a 3º ano)
- Licenciatura (4º ano)
- Mestrado (5º e 6º ano em Luanda)

### SEGUNDA PARTE

Nível de conhecimento de francês

#### 2. Falas francês

- Só nas aulas de francês
- Só com o teu professor de francês
- Só com os colegas
- Só com os teus pais
- Não falas francês

#### 3. Escreves francês

- Só nas aulas de francês
- Em casa só quando tens tarefa
- Em casa mesmo quando não tens tarefa
- Em outros espaços

#### 4. Nas aulas de francês

- Utilizas o francês só na escrita.
- No oral às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas o francês só no oral.
- Na escrita às vezes empregas palavras portuguesas, kikongo ou lingala
- Utilizas só o francês tanto na escrita com no oral

Utilizas o português na escrita como no oral

Misturas o francês com o português, o inglês, o kikongo na escrita com no oral

### Tipos de interferência

#### 5. Quando falas ou escreves francês pensas primeiro

Em kikongo

Em lingala diretamente

Em português

Diretamente em francês

Em inglês

#### 6. Nas aulas de francês, o teu professor de francês faz perguntas aos alunos

Só em francês

Faz sempre alternância do francês com o português

Só em português

Faz sempre alternância do francês com o kikongo

Só em kikongo

Em francês e quando houver dúvidas faz em português ou em kikongo

#### 7. Nas aulas de francês respondes às perguntas do teu professor

Só em francês

Fazes alternância do francês com o kikongo

Só em português

Fazes alternância do francês com o inglês

Só em kikongo

Fazes alternância do francês com o português

#### 8. Quando tens dificuldades em compreender uma matéria em francês, o teu professor te explica essa matéria

Em português  Em kikongo  Em francês

Em francês  Em português  Em kikongo

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o kikongo

Em francês em alternância com o kikongo

#### 10. Tens mais dificuldades em compreender

#### 9. E tu, em que língua ou línguas preferirias que o teu professor te explicasse a matéria?

O francês escrito

O francês falado

Não tens dificuldades

11. Tens mais dificuldades em

Falar francês

Escrever francês

Não tens dificuldades nenhuma

**Tipos de erros**

12. Costumas cometer erros do tipo

Vous avez à l'école

Je va à l'école

Je ai un stylo

Je a un stylo il é français

Il a an frère

Je vais un France

Não costumás cometer esses erros

13. Costumas cometer esses erros

Só na escrita

Só no oral

Na escrita e no oral

Nem na escrita nem no oral

14. Como é que escreverias as seguintes palavras ou expressões em francês?

Ela é bela

.....

Dezasseis

.....

Seis

.....

Nome

.....

Não quero

.....

Depois do jantar

.....

15. Preferes assistir a um filme em francês

Com legenda em português

Com legenda em inglês

Com legenda em francês

Sem legenda

**Acesso e prática de francês**

16. Existe no Uíge algum lugar onde praticas o francês fora do ISCED?

Sim  Não

Se existe, onde?

.....  
17. Costumas frequentar esse ou esses espaços?

Sim  Não

18. O quê que fazes ali?

Ler livros ou revistas em francês ver filmes em francês ouvir músicas em francês

Falar francês com outras pessoas fazer trabalhos que o teu professor de francês manda

19. Este ou estes espaços são frequentados por outros alunos do liceu?

Sim  Não

### APRECIACÃO

20. Aprender francês tem algum significado para ti?

Sim  Não

O que significaria? Porquê?

.....  
*é necessário aprender muitas línguas*  
*porque é importantes*  
.....

21. Que imagem tem do francês?

Má  Boa  Muito boa

É uma língua importante para o desenvolvimento de Angola

É uma língua sem nenhuma importância para Angola

22. De que mais gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de se comportar

A sua maneira de vestir

A sua voz

23. De quê que não gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de vestir

A sua maneira de se comportar

A sua voz

O seu corpo

O seu cabelo



Utilizas o português na escrita como no oral

Misturas o francês com o português, o inglês, o kikongo na escrita com no oral

#### Tipos de interferência

#### 5. Quando falas ou escreves francês pensas primeiro

Em kikongo

Em lingala diretamente

Em português

Diretamente em francês

Em inglês

#### 6. Nas aulas de francês, o teu professor de francês faz perguntas aos alunos

Só em francês

Faz sempre alternância do francês com o português

Só em português

Faz sempre alternância do francês com o kikongo

Só em kikongo

Em francês e quando houver dúvidas faz em português ou em kikongo

#### 7. Nas aulas de francês respondes às perguntas do teu professor

Só em francês

Fazes alternância do francês com o kikongo

Só em português

Fazes alternância do francês com o inglês

Só em kikongo

Fazes alternância do francês com o português

#### 8. Quando tens dificuldades em compreender uma matéria em francês, o teu professor te explica essa matéria

Em português  Em kikongo  Em francês

Em francês  Em português  Em kikongo

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o português

Em francês em alternância com o kikongo

Em francês em alternância com o kikongo

#### 9. E tu, em que língua ou línguas preferirias que o teu professor te explicasse a matéria?

#### 10. Tens mais dificuldades em compreender

O francês escrito

O francês falado

Não tens dificuldades

11. Tens mais dificuldades em

Falar francês

Escrever francês

Não tens dificuldades nenhuma

**Tipos de erros**

12. Costumas cometer erros do tipo

Vous avez à l'école

Je va à l'école

Je ai un stylo

Je a un stylo il é français

Il a an frère

Je vais un France

Não costumava cometer esses erros

13. Costumas cometer esses erros

Só na escrita

Só no oral

Na escrita e no oral

Nem na escrita nem no oral

14. Como é que escreverias as seguintes palavras ou expressões em francês?

Ela é bela

Elle est belle

Dezasseis

Seize

Seis

Six

Nome

Nom

Não quero

Je ne veux pas

Depois do jantar

Après le Souper

15. Preferes assistir a um filme em francês

Com legenda em português

Com legenda em inglês

Com legenda em francês

Sem legenda

**Acesso e prática de francês**

16. Existe no Uíge algum lugar onde praticas o francês fora do ISCED?

Sim  Não

Se existe, onde?

.....  
17. Costumas frequentar esse ou esses espaços?

Sim  Não

18. O quê que fazes ali?

Ler livros ou revistas em francês ver filmes em francês ouvir músicas em francês

Falar francês com outras pessoas fazer trabalhos que o teu professor de francês manda

19. Este ou estes espaços são frequentados por outros alunos do liceu?

Sim  Não

#### APRECIACÃO

20. Aprender francês tem algum significado para ti?

Sim  Não

O que significaria? Porquê?

Para mim o francês é uma língua que  
é rica e compreensiva, porque graças  
a ela que foi formada.....

21. Que imagem tem do francês?

Má  Boa  Muito boa

É uma língua importante para o desenvolvimento de Angola

É uma língua sem nenhuma importância para Angola

22. De que mais gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de se comportar

A sua maneira de vestir

A sua voz

23. De quê que não gostas no teu professor de francês?

A sua maneira de falar

A sua maneira de vestir

A sua maneira de se comportar

A sua voz

O seu corpo

O seu cabelo

# ANNEXE 11 : VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ETUDIANTS

(TRADUCTION)

## QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS

Lisez attentivement les questions ci-dessous et cochez la (les) réponse(s) convenable(s)

### PREMIÈRE PARTIE

Renseignements personnels

#### 1. Quel est votre niveau?

- Licence (1<sup>ère</sup> à 3<sup>ème</sup> année)
- Master 1 (4<sup>ème</sup> année)
- Master 2 (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année, à Luanda)

### DEUXIÈME PARTIE

Niveau de connaissance du français

#### 2. Vous parlez français

- Seulement pendant les cours de français
- Seulement avec votre professeur de français
- Seulement avec des camades de classe
- Seulement avec vos parents
- Vous ne parlez pas français

#### 3. Vous écrivez le français

- Seulement pendant les cours de français
- A la maison et seulement quand vous avez des devoirs à faire
- A la maison même si vous n'avez pas de devoirs
- Dans d'autres espaces

#### 4. Pendant les cours de français

- Vous utilisez le français seulement à l'écrit.
- A l'oral parfois vous utilisez des mots portugais, kikongo ou lingala
- Vous utilisez le français seulement à l'oral.
- A l'écrit parfois vous utilisez des mots en portugais, kikongo ou lingala
- Vous utilisez le français tant à l'oral qu'à écrit
- Vous utilisez le portugais à l'écrit et à l'oral
- Vous mélangez le français avec le portugais, l'anglais, le kikongo tant à l'écrit qu'à l'oral

#### Types d'interférences

#### 5. Quand vous parlez ou vous écrivez français, vous pensez d'abord :

- En kikongo

- En portugais
- En anglais
- En lingala directement
- Directement en français

**6. Pendant les cours de français, votre professeur pose des questions:**

- Seulement en français
- Seulement en portugais
- Seulement en kikongo
- En français et en cas de blocage, il pose en portugais ou en kikongo
- Il alterne toujours le français et le portugais
- Il alterne toujours le français et le kikongo

**7. Dans les cours de français, vous répondez aux questions de votre professeur :**

- Seulement en français
- Seulement en portugais
- Seulement en kikongo
- Il alterne le français et portugais
- Il alterne le français et kikongo
- Il alterne le français à l'anglais

**8. Lorsque vous avez du mal à comprendre quelque chose en français, votre professeur explique :**

- En kikongo  En portugais  En français
- En français en alternant avec le portugais
- En français en alternance avec le kikongo

**9. Et vous, en quelle(s) langue(s) préféreriez-vous que votre professeur vous explique les leçons?**

- En français  En portugais  En kikongo
- Français en alternance avec les portugais
- Français en alternance avec le kikongo

**10. Vous avez plus de difficultés à comprendre :**

- Le français écrit
- Le français oral
- Pas de difficultés

**11. Vous avez plus de difficultés**

- A parler français
- A écrire le français
- Pas de difficultés

**Types d'erreurs**

**12. Vous faites souvent des erreurs du type**

- Vous avez à l'école
- Je va à l'école

- Je ai un stylo
- Je a un stylo il é français
- Il a an frère
- Je vais un France
- Vous ne faites pas ce genre d'erreurs

**13. Vous faites ces erreurs**

- Seulement à l'écrit
- Seulement à l'oral
- A l'écrit et orale
- Ni à l'écrit ni à l'oral

**14. Comment vous écririez les mots ou les expressions suivantes en français?**

- Ela é bela**.....
- Dezasseis** .....
- Seis** .....
- Nome** .....
- Não quero**.....
- Depois do jantar**.....

**15. Vous préférez plutôt regarder un film en français**

- Avec sous-titres en portugais
- Avec sous-titres en anglais
- Avec sous-titre en français
- Sans sous-titrage

**Accès et pratique du français**

**16. Il y a t-il à Uige des espaces où vous pratiquez le français en dehors de l'ISCED?**

- Oui  Non

Si oui, où? (lesquels) .....

**17. Fréquentez-vous ces espaces?**

- Oui  Non

**18. Que faites-vous dans ces espaces?**

- Lire des livres ou des magazines en français
- Voir des films en français
- Ecouter de la musique en français
- Parler français avec d'autres personnes
- Faire des travaux recommandés par professeur de français

**19. Ces espaces sont aussi fréquentés par le reste de vos camarades de classe?**

- Oui  Non

**Vos appréciations**

**20. Apprendre le français a-t-il un sens pour vous?**

- Oui  Non

Qu'est-ce que cela signifierait pour vous? Pourquoi?

.....

.....

.....

**21. Quelle image avez-vous du français?**

- Mauvaise  Bonne  Très bonne

- C'est une langue importante pour le développement de l'Angola
- C'est une langue sans aucune importance pour l'Angola

**22. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez votre professeur de français?**

- Sa façon de parler
- Sa façon de se comporter
- Sa façon de s'habiller
- Sa voix

**23. Que reprochez-vous à votre professeur de français?**

- Sa façon de parler
- Sa voix
- Sa façon de s'habiller
- Son corps
- Sa façon de se comporter
- Ses cheveux

**24. Souhaitez-vous continuer à apprendre le français?**

Oui  Não

Pourquoi?

.....

.....

.....

**Merci de votre collaboration!**

## ANNEXE 12 : PRODUCTIONS ECRITES DES ETUDIANTS

MPUMBA-JOÃO

### III. PRODUCTION ECRITE

#### ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)



La pollution étant un phénomène qui a détruit la nature, nous angolais pouvons nous réduire la pollution dans les grandes villes du pays, en évitant; de déposer les ordures en quelque lieu, l'implantation des usines de transformation dans les villes. Surtout la propreté personnelle nous pouvons arriver à éviter la pollution, car cette dernière, dans la vie de l'homme est une cause de plusieurs maladies contagieuses.

Ainsi maintenir la propreté au sein de la société c'est aussi éviter la pollution car l'atmosphère a besoin d'être protégée. Pour nous en Angola la chose la plus officielle c'est la production des ordures, nous sommes plus exportateurs que producteurs, raisons pour lesquelles nos producteurs produisent beaucoup d'ordures qui influencent la pollution. Pour l'éviter nous devons tout simplement maintenir la propreté, produire de fumée.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

3



2º Curso de Francês  
âge : 61 anos

MENAYANI JOÃO  
ESSAI



A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

J'aurai à vous répondre de deux manières sur la même question Cientifiquement et espirituellement

1) Cientifiquement: Il faudrait que nos gouvernants commençant du chef de l'état jusqu'au bas prennent conscience de leur tâche (service), en premier lieu, que de leur gagne pain, donc qu'ils se sentent à l'aise, quand ils trouvent des voies et moyens en ce qui concerne les problèmes qui tourmentent la population, c'est à dire qu'ils se sentent profondément touchés quand pour pouvoir résoudre les problèmes qui concernent le pays, comme celle de la pollution.

Citons quelque exemple: la pollution d'air et d'eau. en ce qui concerne l'air: l'état doit créer des conditions, servant à l'évacuation rapide des ordures (lixes).

En ce qui concerne l'air: l'état doit améliorer et protéger des rivières, voir éviter le stationnement d'eau de pluie à longue durée dans la ville, puisque quelque maladies nous proximement à travers l'évaporation de mauvaise odeur et l'exces de fumée dans l'espace, je voudrais dire que la guerre aussi est très mauvaise puisque les armes lourdes combattent notre santé à travers la fumée.

2) espirituellement: Il serait mieux nos gouvernement soient tous hommes espirituel en 1º lieu que matériel donc qu'ils cherchent la solution de la population premierement sans détour, après le leur après.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

### III. PRODUCTION ÉCRITE

#### ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)



A mon avis il est possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola mes arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis nous devons organiser la cité quand on parle de l'organisation nous avons des routes macadamisées dans toute les quartiers. organiser les avenue peut être on peut avoir une réduction de la pollution, par exemple nous avons beaucoup des véhicules qui font du bruit, et de véhicules stationnés en cours de route ça provoque de la pollution dans une ville ou dans un quartier, quand il ya beaucoup de routes organisées peut être cela peut aller.

Un exemple typique dans une cité, il ya de auto route com qu'on appelle sans ou unique là, on utilise un chemin d'aller, et l'autre au retour. Vraiment c'est un bon système de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angolaise. et surtout l'urbanisation d'une ville, une ville urbanisée nous allons dire ce qu'on appelle (engarrafamento) en portugais c'est vraiment par manque des auto route le mouvement ne peut jamais terminer puisque tout ce (rien) désordre ce pourquoi souvent y a du bruit de etouffement des gens de véhicules nous avons de carcasses de véhicules en cours de route stationnement banal.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

Nom Complet : Nsambu Zanzambi Tresor  
1<sup>ere</sup> Année : Français

### III. PRODUCTION ÉCRITE

#### ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)



A mon avis, pour réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola c'est un processus très simple. Le gouvernement angolais doit organiser de petites sociétés dans chacune des villes de l'Angola, par exemple l'état angolais a précisément donner de crédit à des petites entreprises pour leur permettre de se développer, alors que selon les différents projets présentés par certains de ces entreprises, la pollution de la ville a été l'un des projets. Si le gouvernement répond favorablement aux besoins des petites entreprises, et à leur tour ils en prendront soin de la pollution qui dérange l'ambiance de la ville.

Autre exemple plus simple que ci-dessus, manque de back a paper au tour de la ville fait aussi la part de la responsabilité de la ville en pollution. Certains pays ont mis en place certains projets comme "la ville propre", c'est aussi un très bon exemple que le gouvernement peut inculquer à son peuple pour lutter contre cette pollution.

Pour finir, la pollution fait partie aussi de l'emploi pour l'état angolais, beaucoup de gens sont sans travail, cherchent quoi faire, si le gouvernement organise un emploi basé sur la lutte contre toute sorte de pollution (sonnerie, salin, etc) la population va finir plus facilement et à moindre temps la ville retrouvera sa beauté.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

MFUTI MABESI

III. PRODUCTION ÉCRITE

ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola ? Vous exposez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)



Pour réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola, il est nécessairement sensibiliser la population de ne pas déposer à chaque local les déchets ou bien les immondices.

Aussi, il faut qu'il ait des lieux propres pour ces déchets là, et aussi avoir une commission pour contrôler chaque fois les rues de la ville, il faut aussi que les autorités locales puissent disposer des les moyens de transport pour collecter tous les déchets trouvant dans des rues ou dans la ville.

Il faut aussi que la population prenne de la responsabilité et l'engagement de maintenir la propreté là où nous vivons, avoir une bonne conscience sur tout ce que nous faisons, pour éviter de la pollution, réduire la pollution dans nos villes d'Angola.

Aussi pour réduire la pollution, c'est pas un problème grave, si tous le monde ou toute la population qui habite les villes, avoir une bonne compréhension, pour bien conserver nos villes, en  faisant des campagnes.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

### III. PRODUCTION ÉCRITE

#### ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)



La pollution c'est l'ensemble de fumées qui entourent ou qui circulent d'un endroit vers l'autre. En Angola ce difficile de réduire la pollution parce qu'il y a beaucoup de gas.

Nous voyons aussi beaucoup de véhicules qui circulent dans toute la ville, dans des rues, dans des avenues etc... Les véhicules quand ils passent ils laissent leurs fumées, il y a aussi des gens qui fument, de l'autre côté, nous voyons des poubelles et quand les choses sont peu, ils provoquent de mauvaises gas. suite à ces gas l'homme ou un être vivant ne peut pas supporter de cette odeur, c'est la raison pour la quelle, il y a beaucoup de maladie qui ravagent ou qui tuent les hommes, suite à ces gas. Au paravant l'Angola était en guerre, les militaires bombardaient des bombes nucléaires, chimiques, atomiques, etc... suite à cette guerre qui a fait que les hommes soient atteints par de fièvre. Prenons l'exemple de la guerre mondiale, les Américains ont bombardé deux villes japonaises: Le Nakazaki et le Osmau jusqu'à présent on trouve les handicapés physiques. C'est ça qui a mis la fin de la deuxième guerre mondiale.

Pour bien vivre a mez longtemps et avoir une bonne santé, il faut que nous évitions la pollution dans des endroits habités. Comment?

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

3



## ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Socle H1

Age: 23

Classe: 2<sup>ème</sup> ano

C'est ce qui concerne la pollution de manière détaillée ce le fait de mettre en disposition de la nature, tout ce qui ne permet pas son développement sur tout les domaines. Dans le sens plus précis, la pollution est le processus qui détruit le bon système de l'environnement, celle-ci peut être polluée une région, ville, un pays, un continent ou le globe terrestre en général.

En Angola presque toutes les grandes villes souffrent de l'apollution, par manque d'hygiène, environnemental ou de l'environnement. En plus nous voyons des rivières polluent de déchets, des sacs et pas seulement d'ours la grande pollution qui est la plus dangereuse, c'est la pollution industrielle. Sur ces faits je propose quelques solutions pour essayer de diminuer la pollution dans des grandes villes de l'Angola:

- Conscientiser la population en ce qui concerne le changement de mentalité sur le plan positif.

- Le gouvernement doit mettre en action un service bien équipé pour nettoyer, saisir et débarrasser toute sorte de poubelles et produits toxique ramassés dans nos grandes villes.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

Serie : H.  
Classe : III = Année de français



**ESSAI**

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

la pollution, c'est la détérioration d'une chose, d'un état, quelconque perdant son état original. la pollution peut être scientifique, morale, physique, sanitaire... Ici en Angola, dans les grandes villes nous remarquons la pollution à l'œil nu. Pour la réduction de ceci, je pense à mon avis de conscientiser la population en leur présentant les conséquences et les dégâts que occasionnent la pollution. De ce fait il est important aussi de penser à la formation des cadres pour maintenir un personnel dévoué. la création des sociétés de salubrité publique, pour désigner la propriété publique, fait aussi partie de la solution.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)

Sexe: M  
AGE: 40  
CLASSE 2



### ESSAI

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola, vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Pour réduire la pollution, l'État ou le gouvernement doit créer des centres de rééducations car comme le pays était dans un conflit politique qui avait fait beaucoup d'années, beaucoup de jeunes n'ont pas de manière de vivre, ils se donnent à la de l'agence juvénile.

Et comme l'adage africain nous dit: « Qui ouvre la porte d'une école, ferme celle de l'enfer » cela comme la majorité de jeunes se donnent aux études, nous espérons que avec le temps, les choses changera.

Avant 2010, la ville de Luanda qui est la capitale angolaise, était en fait au banditisme mais avant que le coup d'Afrique (CAN 2010) avait eu lieu,

on avait obligé au gouvernement de tout faire cesser ce mouvement. et avec l'appui de la DINC les choses étaient aussi à moitié résolues.

Donc pour débarrasser à cette situation c'est un devoir de tout le monde de d'édifier la future génération.

Bonne chance et bonne science !

MSc. Mona MPANZU

(Professor Auxiliar)





**ESSAI**

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes villes d'Angola? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Sexe: M Age: 29 ans IV<sup>e</sup> Année de Français

En ce qui concerne la pollution dans les grandes villes d'Angola. Comment est-il possible de réduire?

Premièrement quand j'entend le terme pollution ça fait allusion à des bruits des machines, dans les industries, des Compagnies de productions tel que: des ciments, de mousses, etc.

Bien sûr que ça peut-être réduite la pollution en tenant compte de l'environnement, la saleté en plusieurs localités nous devons souvent ramasser les saletés éparpillées dans la rue.

Les grandes industries ou Compagnies doivent être construit hors de la société, c'est à dire un peu plus loin des zones habitées.

Réduire les bouchons en construisant plusieurs rue ou prince pour que les moyens des transports aient la facilité de circuler normalement sans produire des bruits.

Plus aux moins ce que j'ai comme contribution.

Bonne chance et bonne science !

**MSc. Mona MPANZU**

(Professor Auxiliar)

## ANNEXE 13 : INTERVIEW DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

### MODELE D'INTERVIEW DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

#### QUESTIONNAIRE

- Vous êtes professeur titulaire du Ministère de l'Éducation (*professor efetivo*) ou vous êtes professeur contractuel du Ministère de l'Éducation (*professor colaborador*) ?
- Quel diplôme avez-vous ?
- Vous enseignez le français il y a combien d'années ?
- Quelle est votre nationalité ?
- Vous êtes professeur de français dans à l'ISCED seulement ?
- Vous enseignez dans quel(s) niveau(x)? (lycée, licence ou master)
- Quelle(s) méthode(s) vous utilisez ?
- Aux cours de français quelle(s) langue(s) vous utilisez ?
- Vous la (les) utilisez à l'écrit comme à l'oral ?
- Quand vos étudiants parlent et écrivent français, ils sont influencés par d'autres langues ? Lesquelles ?
- A quel niveau ? (de l'organisation et de la structure des phrases, du vocabulaire des mots, du genre et de la forme des mots, de la prononciation des mots ou du sens des mots ?)
- Vos étudiants ont plus de difficultés à l'écrit ou à l'oral ?
- comment est la fréquence d'accès à la langue et à la civilisation françaises chez les étudiants en dehors les cours de français ?
- Est-ce qu'il existe à Uíge des structures francophones, en dehors de l'école où les étudiants peuvent s'exprimer et lire en français ou écouter cette langue ?

- Qu'est-ce qu'ils peuvent faire là-bas ?
- Quel est le degré de fréquentation par vos étudiants de ces espaces ?
- Vous-mêmes, fréquentez-vous ces espaces ? Pourquoi ?
- Existe-t-il d'autres personnes avec qui les étudiants peuvent pratiquer le français ? Lesquelles ?
- Quelle image a-t-on du français à Uíge ?
- Quelle serait votre suggestion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans votre école ?

## ANNEXE 14 : CORPUS SUR PARTICULARITÉS STYLISTIQUES

### CORPUS

#### PARTICULARITÉS STYLISTIQUES

**NB** : A l'intérieur de ce corpus, existent plusieurs écueils de grammaire et d'orthographe qui ne nous intéressent point.

#### PARTICULARITÉS MORPHOSYNTAXIQUES

##### **Mauvais emploi de la conjonction de subordination "que"**

1. « Il aime que les enfants poli et intelligent comme lui. »

##### **Confusion du pronom relatif à la conjonction de subordination et vice versa.**

2. « Mais malheureusement qu'il se sentait très bien dans la salle qu'il restait. »  
« Il m'a dit la cause de la maladie qu'il souffrait de la typhoïde. »
3. Une salle que se trouvait ma soeur était composé de douze lits ... »

##### **Confusion de l'adverbe de lieu "où" à la conjonction de subordination.**

4. « Lors de mon départ, il s'est levé pour vouloir m'accompagner, c'est là où j'ai eu le constat qu'il devait guérir. »

##### **Confusion de l'adverbe de lieu 'où' au pronom relatif**

5. « Il y avait les plateaux en fer où se trouvaient les piqures et les produits ... »
6. « Pour organiser le football pour la fête des mères, les femmes catholiques ont ... »

7. « Un jour, j'ai organisé un jeu de basketball avec mes camarades. J'étais le chef du groupe. Subitement je vais vous racontez les préparations du jeu de déroulements ».
8. « A la première journée, je me suis rencontré entre l'équipe Petro de Luanda ... »
9. « La salle commune était bien aménagé avec le parfum du rose qu'on avait peinturé le mûr avec. »
10. « Quel est la meilleur équipe parmit les équipes par rapport à toi »
11. « Fabio : Gard tu as vue le match ? Inácio : Oui gard, j'ai vu, comment c'était ? »
12. « Ce que ce n'est pas le travail d'une personne et que ça prend beaucoup de temps ... »
13. « seulement la mère qui nous a un peu menacé avec sa maladie. »
14. « C'est la faute de qui ? »
15. « Quand mon frère viendra ? »
16. « Sauf seulement le palu qui a menacé maman de façon donc ça devait seulement la porter.»
17. « je manque où aller. »
18. Depuis ces vacances passés, je suis le leader du football dans mon quartier et javais beaucoup bénéficié. »
19. « Maintenant, j'organise un match du football auprès de votre haute personnalité. »
20. « Si la perfusion est finie, ils vont placer l'autre jusqu'à quand la maladie finira. »
21. « Qui n'a jamais vu un hospitale comme celle-ci n'a jamais vu une hospitale au monde »
22. « Mais malheureusement qu'il se sentait très bien dans la salle qu'il restait. »
- 23 « En venant tu me gardes mes cahiers scolaires et aussi les chaussures de classe. »
- 24 « Et sur chaque plafond était placé l'électricité qui ne donne pas. »
- 25 « Sa mère est parti sur la nourriture que je suis venue avec donner pour les malades et ses enfants. »

26 « Je partais visiter avec une odeur grave qui pouvait sortir l'enfant dans le ventre de sa maman. »

27 « Je lui ai observé, il n'avait pas encore récupéré son équilibre en lui. »

28 « Un samedi, ma mère m'a envoyé d'aller regarder mon père à Quitexe. »

29 « Je suis parti payer la boisson. »

30 « Ma grand-mère n'est pas une mère qu'elle bavarde trop. »

31 « Ma tante qu'elle vit à Lisbonne... »

32 « Je voudrais vous dire que j'ai passé d'aller en classe supérieure. »

### **IDIOTISMES**

1. « Il y avait des plateaux en fer où se trouvaient les piqûres et les produits. »

2. « A côté d'elle, il y avait un poteau sur laquelle les infirmiers mettaient, la perfusion. »

3. « ..., une salle pour la garderie des perfusions et des comprimés. »

4. « ... et sa mère est parti sur la nourriture que sur la nourriture que je suis venu avec donner pour les malades et ses enfants. »

5. « Après mn ami était content parce que le suis venue la cherché. »

6. « Dans la salle où je regardais mon ami, il y avait six grands lits. »

7. « Cet hôpital ne m'a pas plu, même un peu. »

8. « ..., j'ai vu que c'était la salité qui augmentait sa maladie. »

9. « lorsque j'ai laissé un coup d'oeil, j'ai vu les comprimés dans la chambre en désordre. »

10. « pour éteindre ou éclairer la lumière on appuyait sur l'interrupteur près de la porte. »

11. « je partai visiter avec une odeur grave qui pouvait sortir l'enfant dans le ventre de sa maman. »

12. « C'était le 30 mai 2005 que je partais accompagner ma soeur à la gare routière. »

13. « Au grand matin, tout les voyageurs étaient déjà prêts et attendaient le car. »

14. « Cette journée, j'avais vu un vendeur et un acheteur qui discutait une cuvette de macayabu. Le vendeur disait donne moi 5000 et l'acheteur disait, j'ai 4.500 ... »
15. « Quand j'ouvre la télévision le matin, il me dire de fermer sa télé. »
16. « Qui met sa tête sur l'école, bénéficiera plus tard »
17. J'étais le chef du groupe de azulinhos.
18. J'ai mi sur pied une équipe solide capable de faire la différence à tout moment.
19. S'il vous plaie papa, on ma chassé de l'établissement que je n'ai pas payer moins argent de ma scolarité.
20. Ah mes dix neuf mille cinq cent frs sont tomber dans l'eau.
21. Je voulait te dire que l'argent que tu m' a envoyé est finit et sui tu as des moyens, tu peux m'envoyer l'autre ...
22. « ... pour aller à la maison pleurer ma grand-mère qui est morte ... »
23. « ... que mon ami vient de faire uin accident. »
24. « Je lui est observé, il n'avait pas encore récupérer son équilibrée en lui. »
25. Un samedi, ma mère m'a envoyé d'aller regarder mon père à Bamendjou. »
26. « ... et ma salué comme un ami personnel en tendant la main et en geste de guerre. »
27. Lors de mon départ, il s'est levé pour vouloir m'accompagner, c'est là où j'ai eu un constat qu'il devait guérir. »
28. « On avait mis une bouteille de perfusion sur elle. »
29. « Depuis ce jour là, j'ai confirmé le code de l'hôpital parce qu'on dépense trop. »
30. « et parce qu'en venant, le malade était un peu guéri et j'étais bien rentré. »
31. « J'ai été très heureuse ce jour là parce que c'étais ma première fois et ça a bien donné. »
32. « Chaque lit plaçait une colle pour mettre les choses du malade et une planche pour accrocher les boites d'eau. »
33. « Je suis parti payé la boisson. »
34. « Elle part à l'école, elle sort toujours première en classe ... »
35. Seulement la mère qui nous a un peu menacé avec sa maladie. »
36. « Je voudrais vous dire que j'ai passé d'aller en classe supérieure. »

37. *Sauf seulement le palu qui a menacé maman de façon donc ça devait seulement la porter. »*

38. *Je manque où aller. »*

39. *« Ce un garçon qui ne travaille jamais. Il fuit trop les classes. »*

40. *Ce garçon montre trop la force, mais il est faible. »*

41. *« Un jour, quand je partais à l'eau ... »*

## **PARTICULARITÉS LEXICALES**

1. *« Quand je suis rentré des **résultats**, ma mère a appris que **j'ai passé** ... »*

2. *« Elle a un comportement **bisar**. »*

3. *« Sans tarder les résultats sont sortis il y a deux semaines et je suis parmi les **reçus**. »*

4. *« Le lendemain matin, je suis allé à Maquela. »*

5. *« Il ne **dose** que sur les enfants. »*

6. *« Chaque jour ne peut **passé** sans qu'il ne me tape. »*

7. *« Les travaux est basé sur la desherbation cultivation semaille et enfin sur le socrage. »*

8. *« Mes parents veulent que j'arrête de **repent**. »*

9. *« j'ai lancé un conseil à tout le public. »*

10. *« ... j'étais le chef de groupe. Subitement je vous vous racontez les préparations du jeu et le déroulement. »*

11. *« On a bien dansé et les participants applaudissaient et d'autre **farataient**. »*

12. *« J'ai classé le nom de ceux qui vont faire le tour d'honneur. »*

13. *« Les gens ne connaissent pas bien jouer, on les a battues dix/zéro. »*

14. *« Par notre haute surprise, la fameuse équipe du Kabuscorp remporta la finale. »*

15. *J'ai approfondi la technique de mon équipe avant d'aborder la finale... »*

16. *« ... le plafond blanc et le sol cimenté. »*

17. *« Il portait une tenue bizar, c'est à dire que sa tenue est délavée. »*

18. *« En venant tu me garde mes cahier scolaires et aussi les chaussures de classe. »*



19. « Son interrupteur est déjà gâté. »
20. « Elle aime dis aux enfants d'apprendre pour aller loin ? »
21. « Mon père a une tête moyenne, des petits yeux, le ventre bombé. »
22. « Vendeur, une paire coûte 2000 Kzs ; acheteuse : j'ai 1000 Kzs ; vendeur ; je te laisse à 15000. »
23. « Le racontage des préparatifs et le déroulement du match. »
24. « Chaque lit se plaçait une colle pour mettre les choses du malade et une planche pour accrocher les boîtes d'eau. »
25. « La lumière était accroché au plafond. »
26. « les murs étaient peints de couleur jaune et le sol de couleur rouge. »
27. « Les lits étaient tordus. »
28. « le toit était plafonné. »
29. « le sol était cimenté et carrelé en blanc. »
30. Et sur le plafond était placée l'électricité qui ne donne pas. »
31. « A côté » d'elle, il y avait un poteau sur la quelle les infirmiers mettaient la perfusion. »
32. « Comment un peut peindre le dehors, on ne peint pas le dedans. »
33. Lorsque j'ai laissé un coup d'oeil, j'ai vu les comprimés dans la chambre en désordre. »
34. « Ce hospital est bien construit et les salles est bien classe. »
35. « Il y avait des plateaux en fer où se trouvaient les piqûres et les produits. »
36. J'ai respectivement l'honneur de vous attendre par le bout de papier. »
37. « Un interrupteur déjà gâté. »

## **PHRASES AVEC DIFFERENTES FORMES INTERFERENCES**

1. Nous **allés** au Portugal.
2. Ils **trouvés** leurs amis sur la plage
3. Nous cherchons **les**
4. Ils écrivent une lettre **à lui**
5. Je adore **le**
6. **Monsieur**, em português dizemos um carro

7. **Le** gomme ne coutent pas cher
8. Les **stylo** sont sur la table
9. **Le** fille parlent plus que les **homme**
10. **Le** mère de mon église prient tous les mardi
11. **Ele** est grand de taille
12. J'ai une **inquiétation** à vous **présenté**
13. **Préciser** un livre
14. Retrouvez votre **mini pauta**
15. Je vais au **rotunda de Songo**
16. Je suis au **paragem** de Bembe
17. J'**étais** appelé, mais ton téléphone **desligado**
18. Je suis à la **cidade** à côté du grand marché
19. Je n'ai pas de **saldo** sur mon portable
20. Il **domine** le français mais, il est faible en portugais
21. Je voudrais parler **au professeur** ! (...vous parler)
22. Tu n'as pas de **saldo** ?
23. Mon **carton d'étudiant** est perdu.
24. **Yah** ! Très bien !
25. **Vai para o teu lugar** Mademoiselle»
26. J'ai **fait mal** j'ai oublié le cahier
27. **Ecoute**, ponho-te na rua !
28. Oui, **podem sair**
29. Bonjour, **posso entrar** ?
30. j'ai un **gâteau** et chien
31. **Teacher**, je peux faire ça à sa place?
32. **Eu**, Madame! Je peux résoudre l'exercice
33. Il a **un** voiture mais **m'incomode** beaucoup.
34. J'ai une **chambre grande**
35. Il met le sac **dans** le dos
36. **Demain**, il a **plu** beaucoup
37. **Elle** est mon frère, **meme père meme mère**.
38. **Estão a fazer barulho**, Attention !
39. **In** Luanda, il pleut rarement

40. Le **car** de ma mère a été volée.
41. **La** Pauline **domine** bien l'ordinateur
42. Il a parlé **au long** de la journée
43. J'ai **accompagné** les informations
44. J'ai **accompagné** ce problème du début à la fin
45. J'ai **investigé** pendant plusieurs jours
46. Ce problème est **relationné** à celui que j'ai connu
47. Les lettres, j'ai les ai **directionnés à mon chef**
48. Nous avons **outrpassé** ce problème
49. Il faut le **pressionner** pour avoir une solution à ce problème
50. Comment ça va ? R/ plus ou moins, **ce n'est que vous**
51. Papa est venu, **la faim est terminée**
52. Il a été **mangé par les sorciers**

## INDEX DES AUTEURS

### A

---

Adam, 166, 376  
Alber, 255, 377  
Alina, 380  
Alleyne, 169, 376  
Anderson, 110, 384  
Arends, 172, 377  
Arrive, 153, 321, 376

### B

---

Baggioni, 235, 377  
Baissac, 166, 377  
Bassolé, 64, 377  
Baylon, 321, 376  
Beacco, 199, 252, 210, 377  
Bellwood, 376  
Benveniste, 246, 114, 376  
Bickerton, 166, 171, 376, 377  
Blanc, 111, 145, 138, 139, 379  
Blanchet, 213, 216, 380, 223, 377  
Bonardi, 101, 102, 209, 379, 209, 377  
Borg, 99, 100, 380, 101, 102, 379  
Boutet, 138, 196, 378  
Boyer, 123, 130, 160, 215, 216, 232, 233, 235, 348, 378  
Breton, 123, 124, 126, 128, 311, 379  
Byram, 199, 210, 252, 377

### C

---

CALVET, 35, 90, 93, 97, 113, 128, 141, 145, 146, 216, 222, 225, 228, 229, 317  
Candelier, 187, 188, 189, 208, 382  
Canut, 298 299, 376, 378  
Castellotti, 109, 188, 211, 252, 378  
Cavalli, xiii, 121, 123, 132, 212, 246, 358, 364, 378, 383  
Conseil de l'europe (cecr) iv, 182, 188, 197, 198, 199, 255, 261, 289  
Champion, 220  
Chaudenson, 166, 384  
Coelho, 166, 378  
Coletta, 212, 378  
Colleta, 255, 256, 378, 383  
Comenius, 107  
Corbeil, 238, 378  
Coste, 109, 190, 245, 252, 383, 385

Courtillon, xiii, 283, 284, 286, 383  
Csizér, 383  
Cuq  
Cuq, 108, 111, 136, 138, 139, 141, 158, 181, 244, 385

### D

---

Dabene, 203, 378  
Dewaele, 144, 376  
Dörnyei, 206, 383  
Dubois, 152, 194, 217, 385  
Dumont, 215, 339, 379  
Duverger, 109, 247, 383

### F

---

Fabre, 321, 376  
Faine, 166, 376  
Faraco, 99, 379  
Ferguson, 38, 39, 55, 376  
Fernandes, 25, 44, 384, 391  
Firmino, 101, 102, 379  
Fishman, 107, 112, 126, 127, 128, 236, 379

### G

---

Gadet, 321, 376  
Galmiche, 321, 376  
Gardner, 205, 206, 379, 383  
Grevisse, 323, 327, 376  
Gruzinski, 110, 384  
GUESPIN, 228, 379  
Guimelli, 209, 379

### H

---

Hagege, 246, 379  
Hamers, 111, 138, 139, 145, 379  
Hammel, 234, 379  
Herdina, 143, 379  
Hermann-brenneke, 382  
Huck, 237, 381  
Hymes, 108, 274, 383

**J**

---

Jessner, 143, 379

**K**

---

Kilanga musinde, 57, 379

Ki-zerbo, 57, 379

Kloss, 223, 232, 380

**L**

---

Labov, 107, 124, 213, 380

Labrie, 220, 380

Lambert, 205, 235, 378, 379

Lüdi, 207, 380

**M**

---

Mackey, 149, 234, 380

Manga, 330, 332, 380

Marcellesi, 213, 228, 379, 380

Maria helena mateus, 380

Martinet, 158, 376

Martins, 99, 380

Masgoret, 206, 383

Matters, 143, 379

Matthey, 203, 376, 378, 380

Maurer, 339, 379

Mba, 355, 361, 383

Meillet, 115, 117, 123

Mingas, 46, 48, 380

Moignet, 321, 327, 376

Moreau, 112, 221, 222, 378, 380, 381

Mourin, 108, 139, 152, 153, 385

Namburete, 99, 100, 380

**N**

---

Ntondo

Ntondo, 25, 44, 45, 93, 94, 391, 384

**O**

---

Opillard, 133, 380

Orlandi, 138, 196, 378

Ouedraogo, 64, 377

**P**

---

Pereira, 162, 381

Petre-grenouilleau, 159, 381

Porquier, 382

Portine, 288, 289

Portine, 289, 376

Py, 207, 252, 255, 377, 380

**R**

---

Raemdonck, 194, 377

Reis, 23, 34

Reis, 24, 25, 34, 381

Renfrew, 37, 381

Ribas, 48

Robillard, xv, 221, 222

Robillard, 221, 222, 381

Roulet, 211

Roulet, 211, 376

Roussiau, 209

Roussiau, 209, 377

**S**

---

Saudan, 198, 200, 201

Saudan, 198, 383

Sauer, 198, 200, 201

Sauer, 198, 383

Saussure, 7, 113, 115, 117, 115, 118,  
119, 376, 377

Schumann, 204, 381

Sesep, 381

Sioffi, 194, 377

Spaëth, 107, 381

Stroud, 92, 377

Swan, 137, 384

**T**

---

Tadadjeu, 361, 381

Tchamande, 360, 381

Tesniere, 324, 377

Thomas, 166, 377

Troncy, 187, 197, 384

Truchot, 237, 381

Tuzine, 92, 377

**V**

---

Veronique, 163, 212, 384

Vinson, 166, 384

Virolle-souibes, 370, 381

Wilmet, 381

**Z**

---

Zarate, 252, 383, 384

Zoppo-fontana, 99, 378

## INDEX THEMATIQUE

### A

acquisition · 246, 380  
actionnel · 7, 8, 26, 33, 41, 53, 56, 59, 63, 64, 84, 135, 141, 145, 175, 205, 206, 257, 275, 303, 315, 316, 317, 318, 319, 339, 350, 351, 367  
adstrat · 152  
alternance de langues · 197, 270, 339  
aménagement linguistique · 219, 221, 381  
anglais · iii, 107, 109, 110, 132, 188, 195, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 222, 237, 245, 249, 291, 297, 325, 356, 375, 377, 378, 379, 384  
approches plurielles · 188, 382  
attitude linguistique · 33, 132, 134, 203, 207, 208, 209, 211, 284, 299, 350

### B

bantouphone · 16, 100  
bilinguisme · 123, 126, 129, 131, 133, 181, 234, 246, 361, 380, 381

### C

cadre européen commun de référence (CECR) · 193, 195, iv, 182, 188, 197, 198, 199, 255, 261, 289  
communication · 57, 379  
compétence · 193, 194, 265, 268, 282, 301, 302, 383  
compétence linguistique · 265, 268, 282, 301, 302  
compétence plurilingue · 194, 383  
créole · 155, 156  
culture · 153

### D

didactique · 187, 201, 202, 245, 249, 262, 272, 285, 368, 383, 384  
didactique du plurilinguisme · iii, iv, 2, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 31, 32, 34, 37, 44, 53, 54,

56, 62, 63, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 103, 104, 111, 124, 131, 135, 142, 143, 144, 145, 151, 178, 185, 186, 187, 191, 192, 215, 240, 245, 248, 249, 254, 255, 257, 258, 260, 262, 263, 280, 287, 292, 293, 297, 303, 306, 307, 308, 318, 320, 325, 326, 331, 332, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 344, 347, 349, 350, 351, 355, 361, 362, 364, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 384, 386, 391, 463  
Didactique plurilingue · 187, 384  
diffusion · 283, 288, 301, 354  
diglossie · 123, 126, 129

### E

éducation bilingue · 108, 122, 138, 181, 185, 190, 363  
enseignement · iv, 201, 202, 247, 252, 383

### F

FLE (français langue étrangère) · ii, iii, iv, 2, 6, 8, 12, 109, 112, 140, 145, 244, 245, 254, 257, 262, 263, 270, 272, 285, 287, 291, 292, 300, 303, 309, 328, 350, 367, 368, 369, 383, 463

### G

Grammaire · 4, 9, 120, 124, 133, 155, 158, 161, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 186, 244, 286, 291, 311, 315, 321, 322, 323, 326, 344, 349, 356, 375, 449

### I

identité linguistique · 85  
interférence · 137, 146, 148  
interférences · 147, 304, 311, 317, 319, 320

---

**L**

langage · 118, 138, 149, 196, 378, 380  
langue · iv, 83, 107, 108, 118, 235, 245,  
332, 378, 381, 383  
langue de scolarité · 112, 204, 209  
langue étrangère · 64, 100, 108, 139, 150,  
224, 228, 244, 286, 314, 317, 319, 344,  
345  
langue maternelle · 12, 32, 182, 190, 192,  
200, 243, 248, 260, 280, 360, 367  
langues étrangères · 150  
lusophone · 99, 100, 101, 362

---

**M**

monolinguisme · 186  
multilinguisme · 181

---

**N**

négritude · 160

---

**P**

patois · 8, 10, 11, 13, 95, 101, 158, 257,  
321, 328, 330  
pédagogie · 108, 121, 137  
pidgin · 174, 175  
plurilinguisme · 130, 149, 186, 187, 198,  
378, 380  
politique linguistique · 216  
politiques linguistiques · 227, 377

---

**S**

sociolinguistique · 23, 112, 113, 127, 213,  
221, 222, 339, 378, 379, 380, 381  
substrat · 200  
superstrat · 153

---

**T**

transferts · 13, 34, 65, 111, 139, 145,  
246, 266, 267, 269, 275, 287, 288, 300,  
313

## RESUMO DA TESE EM PORTUGUÊS

A complexidade da configuração linguística de vários países da África merece um novo olhar sobre os fenômenos de contato de línguas e do plurilinguismo, na medida em que introduzem novas dinâmicas a serem levadas em conta para descrever e estudar. De fato, nossa pesquisa que gira em torno da sociolinguística e didática de línguas, tenta descrever e explicar um dinamismo linguístico que revela as dinâmicas identitárias em Angola. O processo comunicativo que este estudo pretende destacar, apresentam uma gama de transgressões que tentamos de abordar não como formas distorcidas ou desvios à determinada norma, mas como (re) -apropriação das línguas em contato na esfera comunicativa e como afirmação de uma identidade plural impressa pelas representações de línguas e posições epilinguísticas dos locutores angolanos. Visamos aqui, identificar as atitudes dos falantes, seu senso de criatividade linguística e finalmente descrever o francês praticado em Angola, que por força das migrações sem precedentes impostas pelas guerras civis e repressões coloniais, abarca um grande número de falantes de francês e plurilingues no seu seio.

**Palavras-chaves:** *multilinguismo, linguagem, língua, comunidade linguística, didática de línguas, desenvolvimento de políticas linguísticas, planeamento linguístico, FLE, sociolinguística.*