



HAL
open science

Approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais : variations et interactions formelles et informelles

Elza Kogou Nzamba

► **To cite this version:**

Elza Kogou Nzamba. Approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais : variations et interactions formelles et informelles. Littératures. Université d'Angers, 2016. Français. NNT : 2016ANGE0049 . tel-02479519

HAL Id: tel-02479519

<https://theses.hal.science/tel-02479519v1>

Submitted on 14 Feb 2020

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.

Thèse de Doctorat

Elza Kogou Nzamba

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université d'Angers
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : Sociétés, Cultures, Echanges

Discipline : Sciences du Langage

Spécialité : FLE et Didactique des Langues

Unité de recherche : CERIEC

Soutenue le : 22 JUIN 2016

**Approches sociolinguistique et didactique du français des
enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais :
variations et interactions formelles et informelles.**

JURY

Rapporteurs : Aïno NIKLAS-SALMINEN, Maitre de conférences à l'Université d'Aix-Marseille
Jean-François BOURDET, professeur à l'Université du Maine

Examineurs : Musanji NGALASSO MWATHA, professeur à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Directeur de Thèse : Julien KILANGA MUSINDE, professeur à l'Université d'Angers

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) Elza Kogou elZanaba,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un
document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation
des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer
toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Ce n'est pas l'expression qui s'adapte à notre monde intérieur mais c'est notre monde intérieur qui s'adapte aux possibilités d'expressions. (VION, 2000 : 30)

« Le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. » (Bakhtine, 1977 : 134).

Je dédie ce travail à :

Mon cher époux,

Mes chers enfants,

Mes frères et sœurs,

Aux clans Mitsimba et Dikanda,

Je dédie ce travail surtout à la mémoire de mes chers parents :

Feu Pierre Nzamba Moukagni alias Nzadigongui

Feue Honorine Moubouengou Kasse

Remerciements

*Toute ma gratitude à mon ancienne directrice de thèse actuellement retraitée, madame **Dalila Morsly** pour avoir accepté de diriger ma thèse alors que j'étais encore à l'université Paul Verlaine de Metz où après admission du Master 2 Recherches et avec une bourse doctorale en ma possession je recherchais un encadrant. Qu'elle trouve ici mes sincères remerciements pour ses précieuses directives dans le choix du premier sujet et dans la recherche.*

*Toute ma gratitude au professeur **Julien KILANGA MUSINDE** pour avoir bien voulu reprendre la direction de ma thèse et surtout pour ses encouragements et son soutien moral pendant mes moments de passage à vide dans cette entreprise à la fois passionnante et pénible. Ses propos de père ont toujours résonné en moi comme un coup de marteau me rappelant à l'ordre. Ses propos ont créé une sorte de maïeutique socratique en moi : « l'art de faire accoucher les idées ». IL m'a fait réaliser ce dont j'étais capable dans cette entreprise en me répétant sans cesse, « j'ai confiance en vous, je sais que vous pouvez », « ne laissez pas chavirer le bateau qui est prêt à accoster », « abandonner ce travail, c'est laisser mourir toute une jeunesse africaine », « la balle est dans votre camp ! », etc.*

Sincères remerciements aux membres du jury pour leur patience et leur compréhension, et particulièrement à Jean François Bourdet pour ses remarques avant l'impression. Merci aussi à Auguste Moussirou-Mouyama pour ses pertinentes remarques dans l'avancement de ce travail.

Tous mes remerciements à mon Oncle Jean Bernard Moussodji également, pour m'avoir encouragée à poursuivre une thèse.

Je remercie infiniment mon époux Christian Kassa pour sa compréhension, sa patience, son attention et son assistance sans faille.

Je remercie infiniment ma fille aînée Diel Levyssia pour sa compréhension, sa patience, pour son attitude positive malgré la distance et à sa petite sœur Wyssie Lilie bienveillante.

Je remercie mes amis : Celestine, Olivier, Cédric, Jean Martial, Lygie, Doriane, Ibondou Tala, Dieu-Donné Mounguengui, Mutu Ikapi pour la traduction du résumé en anglais et tous ceux qui m'ont soutenue de près ou de loin.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

0.1. EXPLICATION DU SUJET

0.1.1. SITUATION GÉNÉRALE

0.1.2. CONSTAT

0.1.3. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

0.1.4. OBJECTIFS

0.1.5. ETAT DE L'ART

0.1.6. DÉLIMITATION DU SUJET

0.1.7. PROBLÉMATIQUE

0.1.8. HYPOTHÈSES

0.1.8.1. HYPOTHÈSE PRINCIPALE:

0.1.8.2. HYPOTHÈSES SECONDAIRES:

0.1.9. ORGANISATION DES DIFFÉRENTES PARTIES

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1 : NOTIONS DE L'APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE

CHAPITRE 2 : NOTIONS DE L'APPROCHE DIDACTIQUE

CONCLUSION

DEUXIEME PARTIE : LE TERRAIN DE RECHERCHE

CHAPITRE 3 : L'ENVIRONNEMENT SOCIOLINGUISTIQUE GABONAIS

CHAPITRE 4 : CONTEXTE UNIVERSITAIRE GABONAIS

CONCLUSION

TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 5 : CADRE DE L'ENQUÊTE EMPIRIQUE ET COLLECTE DES DONNÉES

CHAPITRE 6 : STRUCTURATION DU CORPUS

CONCLUSION

PARTIE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

CHAPITRE 7 : ANALYSE DE PRODUCTIONS LANGAGIÈRES DANS DES INTERACTIONS À L'UOB ET À L'ENS

CHAPITRE 8 : APPROCHE DIDACTIQUE DES INTERACTIONS

CONCLUSION

CONCLUSION GÉNÉRALE

0.1. Explication du sujet

0.1.1. Situation générale

Notre sujet de thèse aborde la problématique des variations et des interactions formelles et informelles dans la pratique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais, dans une double approche à la fois sociolinguistique et didactique. Nous sortons ainsi des travaux sur les milieux populaires et restreints (marchés, cellules familiales) ou portant sur les niveaux scolaires (maternelle, primaire et secondaire) pour orienter nos investigations vers le contexte universitaire, en nous appuyant particulièrement sur les cours de sciences du langage ou de langue française et sur les pratiques linguistiques des enseignants et des étudiants dans ce milieu universitaire.

0.1.2. Constat

Notre étude part du constat de la complexité de la situation sociolinguistique du Gabon, société éminemment plurilingue où le français cohabite avec une soixantaine¹ de parlers. La population gabonaise, en effet, ne dispose d'aucune langue locale commune² qui ait un statut de langue véhiculaire et/ou officielle. C'est pour cette raison que nous observons chez les gabonais, une communication dite *endolingue*, « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L¹ commune » (Porquier 1994). La langue française est de ce fait, celle qui joue le rôle de langue véhiculaire.

Comme il est mentionné dans l'article 2 de la Constitution gabonaise du 23 juillet 1995, le français est la langue officielle du Gabon : « La République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ».

¹ KWENZI, MIKALA, J., T., 1987, "Quel avenir pour les langues du Gabon ?" in *Revue gabonaise des sciences de l'homme* n°2, p.22.

² Depuis l'indépendance, le Gabon a opté pour le français comme langue officielle et unique langue d'enseignement. Malgré un article de la Constitution (révisée en 1994) qui prône la sauvegarde du patrimoine linguistique national, aucune langue vernaculaire n'a de véritable statut autre que le fait d'être reconnu, de façon indirecte, comme la langue d'une ethnie donnée. Aucune langue vernaculaire n'a de statut de langue véhiculaire à l'échelle nationale ; cette fonction est aussi assumée par le français. (Idiata, 2007 : 46).

³ En linguistique, la L1 est la première langue de socialisation de tout individu

Partant de ce constat, nous nous intéressons à la pratique du français dans un cadre formel en contexte plurilingue. La classe universitaire, en l'occurrence, nous interpelle en ce sens qu'elle est le lieu idéal où nous pouvons recueillir des interactions formelles et informelles. Quelle est la variété de la langue française qui constitue ces interactions ?

0.1.3. Intérêt de la recherche

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'étude du français en milieux scolaire (maternelle, primaire et secondaire) et populaires (marchés) gabonais. Mais, il semble que l'étude du français en contexte universitaire au Gabon, n'ait pas encore été explorée. D'où l'intérêt pour nous de mener une investigation scientifique, de type sociolinguistique et didactique du français dans un tel environnement institutionnel. La particularité de notre étude repose sur le fait que cet environnement institutionnel est par excellence, le lieu idéal de transmission des règles grammaticales de la variété standard du français. Comment se comportera-t-elle face aux diverses variables avec lesquelles cette variété est en contact, chez les enseignants, gardiens institutionnels de la norme, et chez de jeunes adultes longtemps exposés à un univers francophone dans un contexte plurilingue ?

0.1.4. Objectifs

Notre recherche vise donc un double objectif : sociolinguistique et didactique. La langue française, est, certes, le point principal de notre travail, mais les interactions qui découlent de sa pratique en milieu universitaire ont également une place importante dans cette étude.

Du point de vue sociolinguistique, nous envisageons de décrire des productions verbales des enseignants et des étudiants en classe et en dehors de la classe en vue de mettre en exergue les variations linguistiques en usage. Partant du principe qu'en sociolinguistique, « il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées » et que, les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de variétés pour désigner différentes façons de parler [...] » (Gadet 2003 : 7), nous allons, à travers ce premier objectif, étudier l'hétérogénéité des normes linguistiques du français à l'université, univers multiethnique et éminemment

plurilingue. Aussi, pourrions-nous vérifier l'impact des langues locales sur le français en milieu universitaire.

Sur le plan didactique, nous souhaitons vérifier la dimension formelle du français auprès des enseignants et étudiants gabonais, susceptibles d'être garants de la « variété légitime » de cette langue cible. Par ces propos, nous sommes portée vers une étude des mécanismes des interactions verbales, afin de voir comment la dimension des discours de la classe est valorisée par nos informateurs. Cela implique dans une certaine mesure, l'étude des discours des enseignants sur leurs pratiques enseignantes. Cet objectif didactique va, entre autres, nous permettre de vérifier si la coexistence du français et des langues locales a une influence sur le répertoire didactique de l'enseignant d'une part, et sur les attitudes linguistiques des étudiants en classe, d'autre part. Nous nous inscrivons de ce fait, dans le domaine des interactions propres aux classes de langue.

En fin de compte, l'objectif du présent travail est d'offrir une vision objective et/ ou réelle du français en milieu universitaire, grâce à une étude de terrain et à une analyse comparative des résultats recueillis auprès de notre population cible. Cette recherche s'inscrit, comme bon nombre d'études des sciences du langage (SDL désormais), dans un contexte plurilingue gabonais où l'enseignement dans tous les domaines se pratique en langue française. Pour en apprécier la particularité, il nous paraît essentiel de faire un tour d'horizon des travaux liés à l'usage du français au Gabon.

0.1.5. Etat de l'art

Les études et autres recherches réalisées sur la langue française au Gabon ne couvrent pas tous les domaines. La plupart d'entre elles relèvent surtout du domaine de la sociolinguistique et de la lexicologie.

Pour les travaux d'orientation sociolinguistique, la thèse de Moussirou-Mouyama (1984) est souvent mentionnée comme le travail pionnier sur l'étude du français au Gabon. Cette thèse traite de la distribution du français et des langues ethniques auprès de la population gabonaise. Les langues ethniques occupaient encore une place considérable dans les communications quotidiennes des gabonais par rapport au français. En collaboration avec De Samie en 1993, Moussirou-Mouyama redéfinit la

situation sociolinguistique du Gabon et constate une véhicularisation importante du français et le recul des langues ethniques. Dans le prolongement des travaux de 1984, le travail de sociolinguistique réalisé par Rebecca Mitchell en 2004 auprès des librevillois sur des variables de l'ethnie (*Fang, Punu, et Nzébi*)⁴ et du niveau d'études. La comparaison de ses travaux avec ceux de Moussirou-Mouyama (1984) montrent que la distribution des langues a changé de manière patente, le français occupe tous les espaces de communication formelle et informelle au détriment des langues locales. Cette prééminence de l'utilisation du français, selon Mitchell (2004) est liée à la réussite scolaire, professionnelle et économique.

Dans la même optique, la thèse de Bagouendi Bagère-Bonnot (2007) sur les usages et représentations du français au Gabon dans trois établissements scolaires et auprès d'adultes permet de comprendre l'attitude des jeunes scolarisés face aux langues ethniques et au français. Les travaux de thèse réalisés par Minko-Mi-N'gui (2008) portent sur les « pratiques langagières d'enfants gabonais à Libreville. Quel (s) type (s) de bilinguisme ? ». Elle traite du bilinguisme inégalitaire de jeunes enfants.

Les études d'orientation lexicale sont ouvertes avec l'ouvrage de Boucher et Lafage (2000) qui traite de la variation linguistique. L'absence du Gabon en 1980 dans la recherche sur l'inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire a motivé Suzanne Lafage en collaboration avec Boucher à « faire un état des lieux, une sorte de portrait du lexique français adapté au Gabon ». Dans une perspective différentielle, leur état des lieux a consisté en un inventaire descriptif des « usages lexicaux qui sont absents du français de référence ou qui présentent des divergences par rapport à lui ».

Du point de vue de la sociolinguistique urbaine, la thèse de Moussounda-Ibouanga (2006) y contribue en ce qu'elle traite de la sociolinguistique historique. Cette thèse aborde les questions des dynamiques linguistiques des Molvillois et leurs langues. La ville de Mouila ayant un profil linguistique pluriethnique et multidialectal du fait qu'elle abrite différentes ethnies, sa thèse tente de définir les pratiques orales et représentations ou attitudes par rapport au langage des habitants de cette ville. Ce

⁴ Ce sont les trois ethnies majoritaires au Gabon

travail qui saisit *in vivo* l'hétérogénéité des pratiques et des situations linguistiques se termine par un inventaire lexical des particularismes du français

La thèse d'Ompoussa (2008), bien qu'elle ait porté sur le parler de jeunes à Port-Gentil, a plutôt une approche lexicale et didactique ; elle porte sur les particularités lexicales dans le français scolaire du Gabon.

Dans le domaine didactique, la thèse de Pambou (2003) sur « les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon », fait une étude des prépositions par des apprenants gabonais du CM2 à la terminale. Dans une approche didactique, cette étude qui s'appuie sur des corpus oraux et écrits montre que les constructions prépositionnelles qui n'entrent pas dans le cadre de la norme standard relèvent d'une variété de français qu'il appelle « lecte des apprenants ».

Dans sa thèse intitulée « vers une adaptation socio-didactique du curriculum gabonais au second cycle », Al Hassane (2014) vise une amélioration de l'enseignement/ apprentissage de la langue française au second cycle au Gabon à travers une approche concertée du curriculum.

Plusieurs de ces travaux de terrain révèlent la prééminence de cette langue dans les communications quotidiennes ; la langue française occupe la quasi-totalité des espaces ou des situations de communication de la population gabonaise. Le français sert donc de langue véhiculaire jusque dans les cellules familiales, comme le démontre Makanga-Mboumba (2007) à travers son étude sur les couples mixtes à Port-Gentil.

Cette omniprésence du français qui s'étend jusque dans les communications non formelles, laisse supposer que cette langue entre en contact direct avec les langues ethniques dès la souche familiale. Cette situation particulière nous conforte dans notre idée d'étudier la dimension variationnelle du français en milieu formel tel que l'Université.

Les premiers Etats Généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne, tenus à Libreville en mars 2003, avaient déjà souligné l'importance de la communication en langue française dans le contexte africain et ont fait émerger des « perspectives pour l'évolution des systèmes éducatifs en Afrique, en particulier les

réformes nécessaires concernant les langues natales et la langue française dans l'ensemble des langues » (Gendreau-Massaloux, 2003). Ce qui conforte notre objectif d'allier exploration sociolinguistique et visée didactique.

Des variétés du français existent déjà en milieux populaires gabonais. Les expressions du genre : « depuis kalakala⁵ », « mettre au balango » (Moussounda Ibounga, 2011 : 61), « les makaya⁶ », « être bouroubourou⁷ » (Moussounda Ibounga, 2011 : 93), etc. en sont une illustration. Que deviennent les normes endogènes à l'université, au sein des cours universitaires et en dehors de la classe ?

0.1.6. Délimitation du sujet

Au regard des domaines non explorés dans l'étude du français, tels que ceux de la syntaxe, la morphologie, ou sémantique, nous aurions pu aller dans le même sens que la thèse de Magali Italia (2011) à propos de « variation et variétés morphosyntaxiques du français parlé au Gabon », etc., dans les niveaux mésolectal et basilectal de classification des francophones. Le travail de Italia (2011) révèle en effet diverses variations dans le français des non scolarisés et des moins scolarisés. Contrairement à Italia (2011), notre travail est axé sur le niveau acrolectal des francophones du pôle supérieur de l'indice de classification. Nous voulons voir, à travers cette recherche, si la variation du français s'invite en milieu universitaire gabonais.

0.1.7. Problématique

Si les recherches évoquées dans l'état de l'art ont permis de rendre compte de la prégnance de la variation du français dans les cycles primaire et secondaire au Gabon, on ignore à ce jour ce qu'il en est pour le cycle universitaire dans ce pays. A notre connaissance, ce milieu n'est pas suffisamment documenté en la matière. Savoir si le français en usage en contexte universitaire gabonais est conforme au français de référence qu'on attend de ce milieu ou si les normes endogènes font leur irruption dans

⁵ in *Mbaandza 1, revue d'étude et d'analyse francophones* (2011 : 46).

⁶ «Les makaya » signifie gabonais ou habitant du Gabon appartenant aux couches les plus défavorisées de la population ou ayant un revenu intermédiaire in *Mbaandza 1, revue d'étude et d'analyse francophones* (2011 : 46).

⁷ « Etre bourou-bourou » se dit d'une personne qui mène différentes activités à la fois. Elle est également tête en l'air. (syn. Embrouillée).

ce cadre académique est une préoccupation importante. Dans cette recherche que nous proposons de conduire il s'agira de répondre aux questions suivantes :

- 1- Le phénomène de « gabonisation » du français a-t-il déjà atteint la sphère universitaire ?
- 2- L'environnement linguistique exerce-t-il une pression sur les usages du français en milieu universitaire ?
- 3- Les pratiques linguistiques des enseignants et des étudiants sont-elles conformes à la norme de référence ? Si non, quelles en sont les caractéristiques ?
- 4- L'observation empirique des interactions enseignants/ étudiants permet-elle d'identifier des éléments qui évoquent une norme endogène du français ou des variétés locales ?
- 5- Les interactions formelles sont-elles source de construction commune et de motivation de discours réflexif de l'enseignant sur sa pratique enseignante ?

0.1.8. Hypothèses

0.1.8.1. Hypothèse principale :

Les enseignants et les étudiants longtemps exposés à la norme de référence du français transmise à l'école sont prédisposés à une utilisation aisée de cette norme en contexte universitaire. Leur pratique du français est fonction de leur appartenance au « pôle supérieur »⁸ des locuteurs du français au Gabon.

0.1.8.2. Hypothèses secondaires :

- 1- Conscients de leurs différences ethnolinguistiques, les enseignants et les étudiants ne peuvent qu'utiliser dans leurs interactions en classe la variété

⁸ La théorie de compétence linguistique est fonction du niveau de langue des locuteurs : le pôle supérieur, l'acrolecte, pôle médian, le mésolecte et le pôle inférieur, le basilecte. Dans cette tripartition, le niveau sociolinguistique (confondu avec le niveau d'études) et le niveau linguistique y sont explicitement liés

standard du français. En effet, n'appartenant pas tous aux mêmes groupes ethnolinguistiques d'une part, et, se trouvant dans un cadre formel où la politique linguistique du pays impose l'usage d'une seule langue officielle d'autre part, les enseignants et les étudiants dans leurs échanges, ne peuvent que respecter ces deux réalités de leur quotidien.

- 2- Considérant les enseignants et les étudiants comme des garants de la norme scolaire du français au Gabon, grâce à leurs caractéristiques socio-professionnelles et/ou à leur niveau d'étude, nous postulons que leurs productions en français sont conformes à la variété requise.
- 3- Si nous partons du principe que les enseignants sont des praticiens lettrés de la scène universitaire, lieu formel où ils exercent une activité professionnelle, alors, les cours qu'ils dispensent ne peuvent s'effectuer qu'en français normé et leurs attitudes linguistiques n'en sont que le reflet.
- 4- Le niveau de formation des étudiants de l'université témoigne de leur compétence linguistique en langue d'enseignement qu'est le français. Le système éducatif gabonais étant entièrement en français dès les premières classes de scolarisation, nous pouvons supposer que les étudiants qui sont en contact direct avec les règles morphosyntaxiques et morpho-lexicales depuis le préscolaire, manient correctement cette langue. Le fait pour eux d'être en Licence, en CAPC ou en CAPES nous conduit à considérer qu'ils sont assez outillés pour produire la variété « légitime » du français.
- 5- L'université étant un contexte commun de réflexion scientifique, les interactions didactiques qui y sont récoltées peuvent avoir des traces de co-construction d'objets.

0.1.9. Organisation des différentes parties

Notre travail s'organise en quatre parties subdivisées en 8 chapitres. Dans un premier temps, nous exposons le cadre théorique de notre étude, cadre nécessaire sans lequel nous ne pouvions mener à bien l'analyse des productions langagières des

enseignants et des étudiants. Dans cette étude des notions, nous annonçons déjà nos deux approches d'analyse.

Le premier chapitre examine les notions qui ont trait à l'approche sociolinguistique. Il s'agit des concepts de la variation linguistique telle que l'abordent les sociolinguistes pour les terrains plurilingues. Nous traitons en premier les acceptions de langue première, langue étrangère et langue seconde afin de tenter d'éclairer le lecteur dans la littérature de FLE/FLS particulièrement en pays francophones. Puis nous traitons des notions de variation linguistique telles que la norme endogène, norme exogène, représentation linguistique, attitude linguistique, sécurité/ insécurité linguistique, etc.

Le deuxième chapitre traite des objectifs et des notions qui ont trait à l'approche didactique notamment l'analyse des interactions. En effet, ayant opté pour le cadre didactique au sein de la classe universitaire, nous exposons dans ce chapitre le cadre théorique qui va nous aider à analyser les interactions produites par les enseignants et les étudiants dans leurs productions langagières. Dans cette exposition d'interactions didactiques, nous tentons de définir l'interaction en rapport avec notre étude d'une part, et, d'autre part, nous abordons le second volet de l'analyse de l'interaction en classe notamment l'analyse du discours de l'enseignant sur son action en classe.

La deuxième partie présente le cadre physique dans lequel la langue française est venue s'enraciner pour cohabiter avec les langues nationales gabonaises. Cette partie s'inscrit alors dans une perspective historique et sociolinguistique : nous présentons le Gabon et Libreville de manière générale en mettant en avant les aspects contextuels qui nous permettent d'éclairer l'analyse des données qui y sont recueillies. Elle s'échelonne en deux chapitres.

Le troisième chapitre de notre travail présente l'environnement sociolinguistique. Il nous a semblé nécessaire, dans ce chapitre, de faire un historique de peuplement du Gabon, celui des mouvements migratoires dans la capitale Libreville, celui de l'implantation de la langue française et les caractéristiques de celle-ci dans la société gabonaise. Le second volet de ce chapitre fait état du statut et du corpus du français en milieu plurilingue. Tous ces aspects viennent nous aider à montrer les enjeux du français dans le contexte socioculturel gabonais.

Le quatrième chapitre présente l'enseignement en contexte multilingue gabonais. Ce chapitre fait mention de l'enseignement traditionnel et moderne afin d'expliquer la nécessité pour ce peuple africain de s'intégrer dans le monde moderne pour faire connaître ses langues et cultures à travers le français. Pour ce faire, nous exposons brièvement le système éducatif gabonais en montrant la place majeure qu'occupe la langue française dans ce système. En second lieu, la problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement y est esquissée comme pour tenter d'expliquer le recul des langues locales à l'échelle nationale. Puis nous bouclons le chapitre avec la problématique des langues de scolarisation en Afrique francophone afin de montrer la particularité des langues du Gabon sur la scène scolaire.

La troisième partie se compose également de deux chapitres qui couvrent le cadrage méthodologique de la recherche. Dans le premier chapitre de cette partie qui est le cinquième chapitre du travail, nous présentons le cadre et les résultats de l'enquête empirique. Tout en rappelant les objectifs et hypothèses de départ, ce chapitre décrit le choix des variables sociolinguistiques (âge, le niveau d'étude, langues parlées, etc.). Il aborde aussi notre démarche et les techniques d'enquêtes qui permettent de comprendre les pratiques et attitudes linguistiques de nos informateurs. Suit alors le chapitre 6 qui présente la structuration du corpus et explique les symboles et indices des éléments qui constituent notre corpus de classe des 5 niveaux d'études (L1, L2, L3, CAPC et CAPES).

La quatrième partie concerne l'analyse et l'interprétation des données. Cette partie qui comporte trois chapitres présente en premier les analyses du corpus sous l'angle sociolinguistique en vue de dégager la dimension de variabilité du français des enseignants et des étudiants en situation d'interactions didactiques. Cette approche constitue le chapitre 7 de notre travail. Dans ce chapitre, nous analysons les productions langagières des enseignants par rapport à la norme de référence de la langue d'enseignement (le français). L'analyse consiste à examiner les structures onomatopéiques, morphosyntaxiques et morpholexicales particulières qui se dégagent des productions langagières des enseignants et des étudiants. Il s'agit d'analyser les formes linguistiques qui s'écartent de la norme standard.

Dans le chapitre 8, nous abordons l'approche didactique des interactions en analysant leurs mécanismes dans les pratiques linguistiques des enseignants et des étudiants. Ce chapitre contient deux volets d'analyse. D'une part, l'analyse de discours de classe que sont les échanges verbaux entre enseignants/ étudiants et entre étudiants eux-mêmes ; il s'agit de l'examen des actes de langage, de leur organisation, des relations interpersonnelles, etc. D'autre part, l'analyse de discours des deux enseignants observés en situation de classe. Dans ce volet, il est question d'analyser le discours de l'enseignant sur son *agir professoral*. En effet, il réserve une analyse des discours en utilisant le logiciel Tropes⁹ et son manuel qui nous permettent de faire une analyse minutieuse des univers de références contenus dans les deux discours.

⁹ Tropes est un logiciel d'analyse sémantique de textes. Il permet une classification arborescente de la référence, le diagnostic du style du texte, la catégorisation des mots outils.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans cette première partie nous examinons les notions de l'approche sociolinguistique et celles de l'approche didactique. Ces notions posent les bases théoriques de notre étude afin de nous permettre de mieux appréhender l'analyse et l'interprétation de données empiriques et de guider le lecteur. Cette partie sert, ainsi, de cadre théorique constitué de deux chapitres développant les deux approches annoncées ci-dessus. Le premier chapitre fait l'examen des concepts sociolinguistiques en mettant particulièrement l'accent sur la variation, puis le second chapitre s'accroche sur des notions qui ont trait aux procédés interactifs en contextes institutionnels.

Chapitre 1 : Notions de l'approche sociolinguistique

Nous traitons dans ce chapitre des notions de langue maternelle, langue étrangère et de langue seconde. Il sera également question d'éclairer le sens des notions de variation, de représentation, d'attitude, d'insécurité, d'imaginaire et de normes linguistiques.

1.1. Les notions de langue maternelle, langue étrangère, langue seconde

Selon le linguiste Mackey (1997 : 83) nous ne pouvons pas traiter séparément les notions de langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, car elles sont étroitement liées et parfois rattachées à leur contexte. Il souligne que la langue n'a pas le même poids ni les mêmes associations dans toutes les cultures. Pour cet auteur, bien que ces trois notions de base soient liées, on est tout de même confronté dès l'abord, à des problèmes d'attribution et d'interprétation. Ci-dessous, une présentation succincte des trois acceptions de la langue française.

1.1.1. La notion de langue maternelle

Les acceptions de la plupart des chercheurs sur la notion de langue maternelle se rejoignent même si certains préfèrent utiliser le terme « *langue première* ».

Du point de vue de Picoche et de Marchello-Nizia (1989), « *La première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde* ». Selon ces auteurs, toute langue à laquelle un enfant est exposé dès ses premiers moments de socialisation est appelée « langue maternelle ». Brou (2004 : 17) fait remarquer que la majorité des dictionnaires français définissent la *langue maternelle* comme étant, la langue de la mère, la langue du pays où l'on est né ou bien la langue parlée par l'environnement parental immédiat. Au Gabon par exemple, toutes les langues locales pourraient être considérées comme des langues maternelles, au regard de cette définition. Il s'agit des langues comme « *le punu, le fang, le nzébi, le myéné, etc.* »

Certains linguistes préfèrent le terme « langue première » à celui de « langue maternelle », car dans certaines sociétés ou dans certains cas de figure, la première

langue à laquelle l'enfant est exposée n'est pas nécessairement celle de sa mère biologique. Pour Rey et Rey Debove (1995 : 1366) la notion de *langue première* est synonyme de « *la première langue qu'a parlé un enfant, souvent celle de sa mère* ».

Par cette définition, on note qu'un enfant peut parler une première langue qui n'est pas nécessairement celle de sa mère biologique. C'est par exemple le cas dans des couples mixtes au Gabon (mariage entre un nzébi et une punu ...), où les conjoints sont souvent amenés à communiquer en français, langue qu'ils ont en commun. Dans ce genre de situation, la langue première des enfants devient le français. C'est ce que souligne Mackanga Mboumba (2007) dans son étude portant sur *la langue française dans la cellule familiale mixte au Gabon*.

Dans le même sens Cuq et Gruca (2002) soulignent qu'« il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant ». Dans Cuq (1991 : 89), on peut lire qu'il s'agit de la première langue qui s'impose à chacun.

Par *langue maternelle*, Besse (1987 : 13) entend « la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement ». Cette langue est apprise par l'enfant dans les premiers échanges verbaux qu'il engage avec son donneur de soin. De manière générale elle est souvent mieux connue que toutes les autres langues apprises ultérieurement. Ce point de vue rejoint celui de Ngalasso (1992 : 33) pour qui, dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, la langue maternelle se positionne comme la *langue première* (L1). Cette position repose sur le critère de l'antériorité d'acquisition et de degré de maîtrise.

La définition que Besse donne à cette notion nous interpelle, en ce sens que, contrairement à l'acception européenne d'une famille au sens de Freud¹⁰ qui parle de « relation triangulaire » de type père/ mère/ enfant (cf. schéma 1 ci-dessous). Au Gabon ou en Afrique de manière générale, l'environnement socioculturel de l'enfant n'est pas identique à celui que décrit Freud. En l'absence du père ou de la mère, les

¹⁰ Freud, S. cité par HALSBERGHE (2006), *La fascination du commandeur, le sacré et l'écriture en France à partir du débat-bataille*, Rodopi B.V., Amsterdam.

oncles, les tantes, les grands-parents, etc., peuvent jouer le rôle du père et/ ou celui de la mère comme nous pouvons le représenter à travers le schéma 2 ci-après.

Schéma 1 : « Relation triangulaire » selon Freud

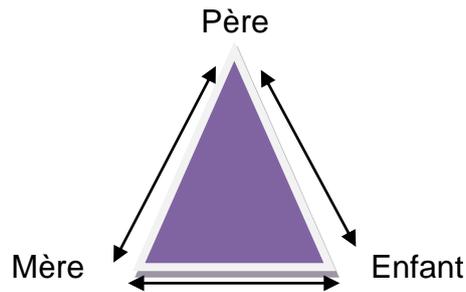
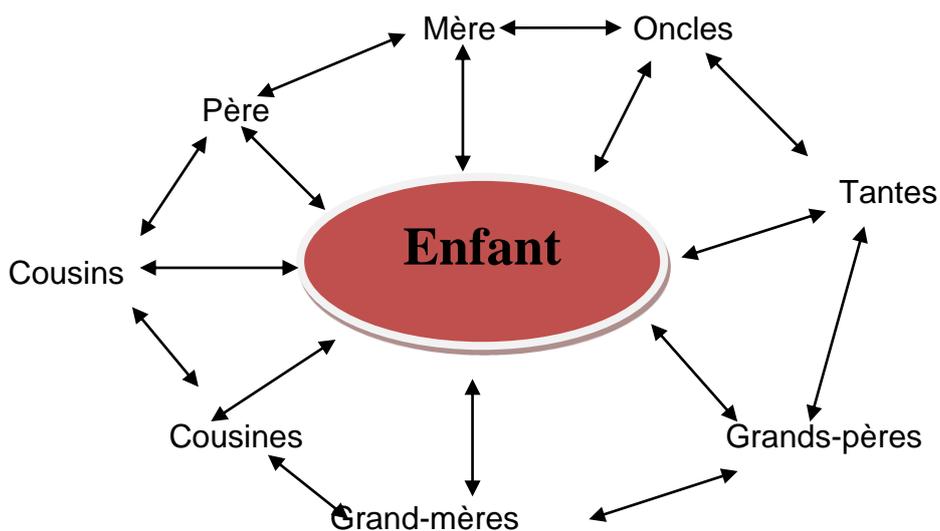


Schéma 2 : Environnement socioculturel de l'enfant gabonais



Ce schéma met en évidence les principaux acteurs de l'environnement socioculturel de l'enfant gabonais et/ou africain. On peut y lire des interactions diverses entre l'enfant et les différents membres de la famille. Cette représentation de la matrice

familiale au Gabon, va non seulement dans le sens des propos de Besse, mais aussi dans ceux de Verdelhan-Bourgade qui souligne que « c'est bien dans la langue maternelle que se développe la compétence de communication, et surtout l'oralité. L'enfant apprend les modes de communication en usage dans le milieu familial et social, les manières de s'adresser aux pairs ou aux aînés, de poser les questions ou d'y répondre, et les règles qui régissent la façon de parler. L'accès à la communication écrite n'existe bien sûr pas si la langue maternelle est purement orale, comme c'est parfois le cas » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 11), en Afrique. A propos du continent africain, Calvet cité par Cuq (1991 : 99) indique qu' : « *il y a un rapport étroit entre la famille et la société, et (...) dans les couples mixtes, la langue « maternelle » qui peut aussi bien être « paternelle », va être le plus souvent la langue qui domine dans le foyer. Le wolof au Sénégal, le bambara au Mali, l'haoussa du Niger. (...) ».*

Ce point de vue de Calvet nous rappelle la situation de certains couples mixtes du Gabon. Dans certaines familles de groupes ethniques différents (mixtes) tel que fang/ punu, fang/tsogo, etc.,

Mais, dans les couples du sud, très souvent, l'enfant parle ou comprend la langue à laquelle il est le plus exposé. Très souvent c'est la langue de la mère.

Le système de filiation patrilinéaire et matrilinéaire gabonais fonctionne de façon à ce que dans certains groupes ethniques, la langue première d'un enfant peut être celle de son père ; c'est le cas chez les fangs qui sont patrilinéaires.

Pour continuer dans cette présentation des différentes acceptions de la langue française, nous allons, dans les lignes qui suivent, aborder la notion de français langue étrangère.

1.1.2. La notion de langue étrangère

La notion de « langue étrangère » peut être définie de plusieurs manières. Cuq (1990) considère, par exemple, que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Dans une autre proposition de définition, cet auteur écrit que la *langue étrangère* se rapporte à l'individu et non au groupe (Cuq, 1991 : 99). Car dit-il : « Nous entendons langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non

première est langue étrangère ». Il distingue parmi les langues étrangères, celles qui ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes.

S'agissant de l'apprentissage du français comme langue étrangère, Cuq (1991 : 100), précise que quand le français est *langue étrangère* il est le plus souvent librement choisi par l'apprenant adulte, mais en principe par la famille de l'apprenant mineur.

Pour leur part, Chartrand et Paret (1995 : 201) soulignent que « Le F.L.E¹¹ serait la langue apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays ». Selon Brou (2004 : 20), cette définition est restrictive et ne s'applique uniquement qu'à des étudiants qui apprennent le français, en classe et dans leur pays qui n'a pas le français comme langue officielle. C'est le cas des pays anglophones d'Afrique comme le Ghana, le Nigéria, etc.

Telle que définie ci-dessus, l'appréhension de la notion « langue étrangère » nous paraît complexe. Cette difficulté de la cerner avec précision conduit Verdelhan à suggérer que l'adjectif « étrangère » soit interprété de deux points de vue ; du point de vue de l'individu et du point de vue du pays. Pour l'individu, le français est une *langue étrangère* à son milieu familial ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau du pays, le français est *langue étrangère* parce qu'il ne bénéficie d'aucun rôle social ni institutionnel.

Cet auteur fait observer tout de même que « le français langue étrangère connaît peu de variations d'un pays à l'autre, car il est uniformisé par une référence implicite à une norme, même souple, du français courant. En fait, le français langue étrangère n'est pas une langue à part, sa spécificité se situant au niveau de l'apprenant, de son rôle social (ou d'absence de rôle social) et peut-être aussi de ses méthodes d'enseignement/apprentissage » (Verdelhan, 1997 : 14).

Les définitions de Cuq, Verdelhan, Chartrand et Paret nous intéressent dans une certaine mesure. Par contre, leurs définitions du français en tant que langue étrangère comportent des points qui ne cadrent pas avec la place qu'occupe le français au Gabon. Nous convenons en effet avec ces auteurs qu'une langue étrangère est une langue non maternelle qui est étrangère à l'environnement culturel d'un individu, mais qui peut être apprise en classe. Par contre, nous ne partageons pas leurs points

¹¹ FLE : abréviation de Français Langue Etrangère

de vue lorsqu'ils évoquent la restriction de cette notion au niveau national ou institutionnel. En effet, pour le cas du Gabon, le français est certes, une langue étrangère à la base, mais, il est devenu par le *fait colonial* une langue qui s'est enracinée dans la société et même dans certaines souches familiales au point d'être une langue première pour certains locuteurs. S'il nous était permis de donner une définition de ce statut du français en contexte gabonais, nous dirions que le français est la langue d'usage quotidien en contextes formel et informel mais pas forcément langue originelle ». Cette définition semble, à notre avis, correspondre à la situation sociolinguistique du Gabon car, en guise de rappel, l'article 2 de la constitution gabonaise (op.cit) est clair sur la place de la langue française dans ce pays. Et les auteurs comme Daniel Franck Idiata (2007), Kwenzi Mikala (1987), etc., sont formels dans leurs écrits lorsqu'ils évoquent la question des langues locales gabonaises. On comprend à travers leurs productions que les autochtones gabonais ont une souche linguistique différente de la langue française qui dans une certaine mesure peut aussi être considérée comme une langue seconde.

1.1.3. Le français langue seconde

C'est dans le contexte du bilinguisme officiel que Mackey (1997) fait observer qu' : « *on a eu tendance à réserver le terme langue seconde à une langue qui bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue scolaire ou deuxième langue officielle* ». Au regard des propos de Mackey, nous pouvons dire que la fonction du français au Gabon cadre amplement avec cette définition. Le français est une langue véhiculaire au Gabon car il bénéficie d'un double statut ; il est à la fois langue officielle d'enseignement (les manuels scolaires sont écrits) et langue véhiculaire (absence de langue locale commune) pour les gabonais. En effet, les auteurs francophones gabonais écrivent en français, ils utilisent une langue qui leur est étrangère à la base. Bien souvent, ils se sont approprié cette « langue de l'autre » avec une assurance qui les autorise à l'employer non seulement comme moyen de communication, mais aussi comme outil de création. Ce qui justifie, pour le français, le statut de *langue seconde* (Ngalasso, 1992).

En fait, si selon Ngalasso (1992) : « personne aujourd'hui ne conteste la pertinence de l'objet spécifique auquel prétend référer le français langue seconde, à

savoir les situations où la langue française, bien qu'étrangère, est d'un usage privilégié dans la vie publique » (Ngalasso, 1992 : 28), il n'en demeure pas moins que les avis sont variables sur son apparition.

Selon Cuq (1991:125), la dénomination de français « langue seconde » a été employée pour la première fois lors d'une réunion des ministres de l'Education Nationale d'Afrique et de l'océan indien en 1972. A ce sujet disait-il : « nul doute donc que l'on assiste en ce moment à l'émergence d'un champ didactique sinon nouveau du moins nouvellement reconnu dans la spécificité de sa problématique » (Cuq, 1991 : 11).

Vigner (2001) nous informe que l'expression « langue seconde » daterait de 1969 environ, c'est-à-dire, au moment où, les anciennes colonies françaises, obtenaient leur indépendance. Cette période correspond à peu près à l'indépendance du Gabon (1960) qui n'avait pas encore, à cette époque, adoptée le français comme langue officielle car, les langues locales gabonaises avaient encore une place importante dans les communications quotidiennes des gabonais (Moussirou-Mouyama, 1984). Vigner nous informe par ailleurs, qu'à cette époque, les familles qui n'entretenaient aucun lien particulier avec le français, se sont vues obliger de procéder à la scolarisation de leurs enfants issus des milieux ruraux et urbains. Ces derniers, étaient pour la plupart, issus des quartiers populaires et défavorisés : c'était l'arrivée de l'école publique en Afrique et plus précisément au Gabon.

Selon Vigner, la dénomination de français langue seconde, fut d'abord appliquée en France dès le milieu du XIXe siècle Vigner (2001 :6). Verdelhan soutient ce point de vue quand elle écrit que « la situation linguistique des pays d'Afrique francophone et de son enseignement a été à l'origine de la notion de français langue seconde » (Verdelhan, 2002 : 2). Cet auteur fait remarquer qu'« à l'origine de la notion semble se trouver un constat identique à celui qui avait présidé à la naissance du FLE, à savoir que le français appris et parlé dans un pays comme le Japon ou le Chili n'avait pas le même statut, les mêmes fonctions, ni les mêmes conditions d'apprentissage que le français parlé en France. Il convenait donc d'en examiner les caractères et de réfléchir à la manière spécifique de l'enseigner » (Verdelhan, 2002 : 7-8). En d'autres termes, le terme *français langue seconde*, ajoute l'auteur, est employé le plus en plus fréquemment à partir de 1981 et admis officiellement après 1985 (Verdelhan, 2002 :7).

Pour leur part, Dumont & Maurer (1995 : 189), écrivent que les travaux des chercheurs intéressés par la place du français en France, sociolinguistiques ou didacticiens, sont marqués par un effort de conceptualisation. Selon eux, c'est cet effort qui a donné naissance au concept de *français langue seconde*. La notion de *français langue seconde*, est une notion employée pour les pays ou régions du monde dans lesquels la France a par le passé joué un rôle historique important. De par son histoire le français ou la France a joué, en effet, un rôle considérable dans les anciennes colonies françaises. C'est ce que semble dire Dumont et Maurer qui font observer que la conceptualisation de la langue française en pays africains fait d'elle une langue particulière. La place particulière qu'occupe le français au Gabon fait l'objet d'études sociolinguistiques et didactiques. La langue française remplit un rôle social important au Gabon au même titre qu'en France mais, ne peut être perçu en tant que tel, en termes de langue maternelle ou de langue étrangère. Pour ces auteurs, le concept de *français langue seconde* semble être celui qui répond le mieux à la situation particulière du français dans les pays francophones d'Afrique comme au Gabon.

De l'avis de Ngalasso (1992 : 27), l'expression *français langue seconde* (FLS) a souvent été confondue à celle de français langue étrangère. Il explique que c'est dans les années 1970-80 que progressivement, la synonymie se relâche, dégageant un concept passablement différent qui s'insère dans un autre champ (flou) de synonymie.

Dans les lignes ci-dessus, nous voyons comment le français contient divers dénominatifs. Ces dénominatifs ou devons-nous plutôt dire, ces qualificatifs du français surviennent au cours de son histoire. Au fil de son expansion, en effet, la langue française a acquis diverses acceptions suivant les contextes de son usage (en France même ou ailleurs) et selon les réalités des pays qui l'ont comme langue officielle de communication internationale.

Dans tous ses acquis, la langue française est autant utilisée comme codes linguistiques écrit et oral comme l'illustre les travaux sur l'enseignement du français au Gabon (par exemple ceux de Matari & Quentin de Mongaryas, 2011). Le parcours et la dichotomie code écrit/ code oral du système linguistique français trouvent bien leur place dans les systèmes éducatifs africains et plus particulièrement au Gabon.

1.2. La dichotomie code écrit / code oral

Dans son cours de linguistique générale, Ferdinand de Saussure souligne la dichotomie langue/ parole afin de séparer l'aspect social de la langue de l'aspect individuel (Saussure, 1975). Dans notre étude de la langue française au Gabon, nous partons, tout justement, du constat de sa situation sociolinguistique pour étudier l'aspect oral des productions linguistiques des locuteurs enquêtés.

Cette dichotomie explique la différence qui existe entre l'oral et l'écrit qui sont en effet, dans le mécanisme et leur fonctionnement, deux activités bien différentes. Dans ce travail de thèse, nous focalisons notre attention sur la forme orale de la langue d'enseignement qui est la langue cible que nous étudions grâce à un corpus écrit. La transcription du français parlé par les enseignants et les étudiants de l'université gabonaise nous conduit à mettre en avant cette dichotomie du code écrit et du code oral même si nous le savons et nombre d'auteurs le souligne que leurs conditions d'emploi diffèrent (Thiery, 1976 : 60). Dans ce travail, l'accent sera essentiellement mis sur le code oral car il correspond à notre objet d'étude qui est le français parlé en milieux formel et informel.

Vu sous cet angle, nous nous intéressons à la manière dont les informations extralinguistiques participant d'une manière ou d'une autre à la communication orale nous sont présentées, notamment :

- identité et apparence des protagonistes, disposition spatiale ;
- gestes, mimiques, regards ;
- intonation
- hésitations, reprises et pauses, tactique de maintien de la conversation.

Tous ces éléments peuvent sembler « vides de sens » comme l'indique Francine Cicurel, mais comme il s'agit du français langue seconde à la base pour notre population d'étude, nous prenons en considération les conditions environnementales de production et réception de ce type de message particulier et la situation socioprofessionnelle du locuteur. Parmi ces éléments « vides de sens » et qui contribuent à la communication, il y a les hésitations, les silences, les connecteurs de conversation (*hein, quoi, je veux dire, non, bon, etc.*) (Cicurel, 1982 : 20). Nous

pensons que comme toute pratique linguistique orale, les productions orales que nous étudions sont susceptibles de contenir ce type de connecteurs de conversation qui peuvent aussi faire partie des variations linguistiques que nous étudions.

C'est pour cette raison qu'il nous a semblé important de les mettre en évidence dans cette partie qui est le cadre théorique de référence de notre étude. S'agissant de ce cadre théorique, nous allons énoncer dans la section suivante, les notions qui ont trait aux variations linguistiques, toujours dans l'objectif de circonscrire notre approche sociolinguistique. A cet effet, que peut-on comprendre par variation linguistique ?

1.3. La variation linguistique

La théorie de William Labov (1976) nous intéresse dans ce travail en ce sens qu'il veut que toute production linguistique soit l'objet d'une description en prenant en compte son contexte social et communautaire. En cela, ses travaux sont fondamentaux dans la sociolinguistique telle que nous l'abordons actuellement. Autrement dit, dans l'approche variationniste, tout acte de langage est soumis à des influences sociales, ainsi le rôle de chaque locuteur est fonction de sa position sociale envers les destinataires.

Certaines théories de la variation que nous traitons ont également été abordées par d'autres chercheurs (Calvet, 1975, 2000 ; Bagouendi-Baggère Bonnot, 2007 ; Italia, 2011 ; etc.). Les problématiques de notre terrain nous amènent à retenir ces théories. Mais avant de les présenter, il est important de faire état de l'approche variationniste qui est née du renouvellement des approches structurales et générativistes sur la question liée à la distinction diachronie et synchronie puis sur la prise en compte de l'aspect social de la langue. Notre problématique étant focalisée dans l'usage du français au sein de la société gabonaise, un tour d'horizon pour cette théorie nous est indispensable. De tous les linguistes qui se sont positionnés sur les rapports langue et société, W. Labov paraît être le nom du chef de file des variationnistes. Dans sa théorie, Labov avait pour ambition de montrer que la variation linguistique, dite « libre », est également structurée du point de vue sociale et que celle-ci, en synchronie, constitue à proprement parler le changement linguistique qui a traditionnellement été étudié en diachronie. Labov (1976 : 258) postule ainsi que *la sociolinguistique est la linguistique*. Aussi, ses enquêtes ne marquent-elles pas la discipline et la rupture avec certaine conception de la linguistique de Saussure (le

changement linguistique se limitait aux interrelations des facteurs structuraux internes)¹²

Parmi les différentes étapes d'enquêtes faites par Labov l'étude de la variation ou du changement linguistique qu'il réalise en premier en synchronie à partir des « différences de comportements entre des locuteurs d'âges divers » (Labov, 1976 : 372). (à l'île Martha's Vineyard (1961-62) sur le changement phonétique en particulier le traitement des diphtongues / ay/ comme dans White par exemple /aw/ comme dans out. Cette enquête a pour objectif d'établir l'histoire sociale du changement des diphtongues et de chercher les corrélations entre les traits linguistiques et les traits sociologiques. L'enquête montre que la distribution sociale des diphtongues est motivée par l'envie de quitter ou de vivre sur l'île.

Dès cet instant, le changement linguistique observé en synchronie est qualifié de démarche variationniste.

Labov effectue la deuxième enquête à New York, dans le quartier de la Lower East Side (1963–64). Celle-ci a pour objectifs :

- la variation sociale dans la ville de New York à travers la distribution de cinq variables en fonction de la stratification sociale.
- Les évaluations subjectives des personnes interrogées (étudiant les attitudes des informateurs). Ici c'est l'utilisation de plusieurs procédés d'enquête sur les pratiques effectives, sur la variation des méthodes d'enquête, sur la variation des thèmes abordés. Cette enquête met en lumière les mécanismes du changement linguistique, un phénomène d'hypercorrection dans la classe moyenne dite petite bourgeoisie qui est mise en rapport avec le sentiment d'insécurité linguistique manifestée.

La troisième étape d'enquête s'est faite à Harlem (1965 et 67) sur le vernaculaire noir américain (VNA) est de type ethnographique. Celle-ci fait intervenir un formateur-enquêteur autre que Labov connaissant l'univers culturel des adolescents noirs des rues et capable de s'immerger dans le terrain. Cette enquête a pour objectif de comprendre les causes de l'échec dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants

¹² Critiqué par Meillet, contemporain de Saussure

noirs. Labov s'est d'abord demandé si « les différences dialectales [entre l'anglais standard de l'école et le VNA] y sont pour quelque chose » (1993 : 10). Au terme du dépouillement des résultats de cette enquête Labov écrit : « la conclusion majeure de nos travaux [...] et qu'il faut avant tout chercher la cause de ces échecs dans les conflits culturels et politiques à l'intérieur de la classe, et que les différences dialectales sont en tant que symbole de ces conflits ».

Cette approche variationniste est le cadre théorique qui nous permet de poser que les différences des réponses quant aux variables qui caractérisent nos informateurs peuvent nous aider dans notre objet de recherche. Nous allons voir si les appartenances ethnolinguistiques par exemple peuvent être source de variation.

En dehors de Labov, la théorie de Bourdieu (les rituels sociaux) est aussi importante car l'auteur considère le monde comme un univers d'échange des symboles ou la communication est soumise à une sorte de cryptage et décryptage par l'utilisation des codes socioculturels. (Bourdieu, 1982 : 59-64). Nous allons aussi voir si dans le contexte formel de l'enquête, les codes socioculturels apparaissent.

1.3.1. Approche définitionnelle de la variation linguistique

Le domaine de la parole est celui de la liberté, du choix, de la création, puisque les *combinaisons* de signes linguistiques dépendent de la volonté des locuteurs. (Chiss & al, 2001 : 28). En ce sens, les auteurs veulent montrer que la variation linguistique ne dépend pas de la langue elle-même mais de ses usagers. De ce fait, notre étude sur la variation dans les interactions à l'université, ne s'intéresse pas à la langue française en elle-même, mais plutôt à la pratique de celle-ci, à la manière dont elle est utilisée par les usagers de ce contexte formel. Donc, pour cette langue française, nous nous intéressons à la fois à l'usage et à la particularité des usagers de ce milieu.

La variété linguistique étant une grande notion de la sociolinguistique, nous pensons que son approche définitionnelle pourrait orienter notre projet. Cette notion est introduite en sociolinguistique à partir d'un article intitulé « Fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique » paru en 1966 dont les auteurs sont : William Labov, Marvin Herzog et Uriel Weinrich. Cet article consiste à désigner les écarts observables dans une langue donnée, et, entre différentes manières de

s'exprimer. Cet article n'est pas loin de notre ambition sur le français parlé par les enseignants et les étudiants dans le milieu universitaire gabonais.

La variation peut être définie, selon le dictionnaire des sciences du langage de Franck Neveu, comme une manifestation de la variabilité des langues naturelles, observée dans la diversité des usages linguistiques d'une communauté, et qu'expliquent notamment des déterminations politiques, géographiques ou socioculturelles. De ce point de vue, nous percevons la variation comme le phénomène par lequel, dans la pratique quotidienne, une langue donnée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social.

Pour paraphraser Lacan, tout sujet parlant laisse entrevoir dans son énonciation, cette capacité de variation linguistique qu'il met en œuvre selon les besoins de la communication. (Lacan, 1974) Nous entendons par son propos que tout individu (âge, sexe et classe sociales confondus) se sert de plusieurs registres de langues suivant les situations de communication, les interlocuteurs, les espaces géographiques, etc. C'est dans ce sens que Françoise Gadet a rappelé l'ambiguïté du terme de *variation* qui peut être définie selon elle comme la représentation de l'ensemble des usages variables d'un groupe, reflétant approximativement les usages reconnus par les membres de la communauté. « Les usagers prennent en compte la variation en se la représentant à travers des variétés, qu'ils ne nomment que rarement sauf pour le diatopique, le plus régulièrement perçu.

Ainsi, les dénominations français *familier, populaire, canadien, des jeunes...* sont des termes experts, ou de la reprise publique ». (Gadet ajoute que ces *classifications ordinaires qu'épouse la notion de variété* est donnée comme une évidence alors que c'est une *construction*. (Gadet, 2003 : 22). En fait, Gadet veut nous faire comprendre que ce n'est pas comme dans la linguistique de Saussure où les choses sont préétablies, c'est la production situationnelle qui est mise en évidence dans la variation. C'est-à-dire un locuteur ou des locuteurs d'une communauté linguistique considérée, produisant des énoncés de divers registres de langue. Elle souligne aussi que « les sociolinguistes acceptent en général cette notion de variété, et recouvrent différentes façons de les classer. L'une d'entre elle oppose la variation interlocuteurs (selon l'usager, soit différents individus selon des angles différents, de

diachronie, de localisation et de position sociale), et la variation intra-locuteur (selon le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités).

Bien évidemment, cette différenciation qui prend le locuteur comme le mobile du principe de classement, Gadet l'explique qu'elle se reflète dans les termes de diatopie, diastratie, et diaphasie, dont l'origine est dans la romanistique allemande (Coseriu). Elle ajoute que ces termes paraissent peu transparents par rapport aux termes régional, social et stylistique que l'on a coutume d'utiliser.

Par contre, ils offrent l'avantage de distinguer entre les effets sociaux dans la langue et le sociodémographique, entre une manifestation linguistique et l'extralinguistique (ainsi, le diatopique est l'effet sur la langue de la diversité régionale, non cette diversité même, qui ne concerne pas le linguiste). Les dénominations de diatopie, diastratie et diaphasie évitent ainsi l'ambiguïté de leurs sens tel que « social » qui a la signification trop vaste pour distinguer entre usage expert et ordinaire, et participent de l'effort pour construire des catégories sociolinguistiques qui soient clairement distinctes des données sociodémographiques.

1.3.2. Norme linguistique et variation

L'étude de Sophie Jollin-Bertocchi sur la norme et la variation linguistique retrace que la question de niveaux de langage remonte à l'histoire de la société et de la langue française, dont le sort bascule à la Révolution de 1789, ainsi qu'à l'évolution des approches et des théories linguistiques. (Jollin-Bertocchi, 2003 : 7). A partir de ces repères historiques introduisant les notions de norme et de variation, elle fait une description des niveaux de langage rendue possible par la proximité de la notion avec celles de registre et de style. Au sujet de la norme, Jollin-Bertocchi avance qu'elle comporte exactement deux aspects : la norme d'usage et la norme prescriptive. (S. Jollin-Bertocchi, 2003 : 21).

L'étude de Jollin-Bertocchi (2003) démontre que quatre types de discours ont contribué à la description et à la réflexion sur la variation sociale dans le langage : la rhétorique, dès l'Antiquité, puis la grammaire normative, à l'époque classique, et la sociolinguistique à partir du début XXe siècle ; enfin, depuis les années 1960-1970, la grammaire offre une orientation nouvelle. (S. Jollin-Bertocchi, 2003 : 13). Nous n'allons

pas entrer dans le détail de ces quatre types de discours. Nous allons plutôt esquisser la parcelle de l'approche descriptive et explicative qui nous intéresse ici.

Aussi, « la grammaire depuis les années 1960-1970 s'est dégagée de la tentation normative au profit d'une approche plus foncièrement descriptive et explicative. La grammaire générative, à partir des années 1950, a d'abord fourni un cadre permettant d'intégrer au sein du système l'usage non standard de la langue, soustrait à tout jugement de valeur, en montrant que la distinction fondamentale pour une langue était celle qui sépare le grammatical et l'agrammatical, c'est-à-dire le possible et l'impossible ». (S. Jollin-Bertocchi, 2003 : 17).

Ainsi, Jollin-Bertocchi ajoute qu'il existe deux catégories de diversité concernant les langues :

- La diversité interlinguistique (présence de deux ou plusieurs langues) nous parlerons de la diversité culturelle en ce sens qu'une langue véhicule la culture de la communauté qui la parle ou de celle dont elle est originelle. (le cas du français en pays francophone).

- La diversité intralinguistique recouvre les différents usages d'une même langue. Les deux catégories de diversités sont pertinentes pour notre propos. La première concerne les diverses langues gabonaises en contact avec la langue cible (langue française). La seconde catégorie concerne l'étude de la langue cible dans ses multiples usages chez nos locuteurs. Ainsi, **les facteurs de la diversité linguistique** :

- a) La variation historique
- b) La variation régionale
- c) La variation sociale
- d) La variation situationnelle
- e) La variation individuelle

Au fil de nos lectures, nous nous rendons compte que les différents types de variations dont font allusion GADET (2003), JOLLIN-BERTOCCHI(2003) et, même Coseriu, avaient déjà été souligné par M-L MOREAU (1997) en effet, Moreau traitant de la variation, avance que toutes les langues connaissent de multiples variétés ou lectes,

dont la diversité est masquée par des étiquettes au singulier (*LE français, Le turc*, etc.). A son tour, elle avait déjà distingué la variation historique comme celle liée au temps qu'elle nomme **variation diachronique**. La variation régionale est selon elle celle qui se joue sur l'axe géographique, elle la nomme **variation diatopique**. Ensuite, la variation sociale c'est celle qui explique les différences entre les usages pratiqués par les diverses classes sociales, c'est celle qu'elle nomme **variation diastratique**. Et la variation situationnelle c'est quand on observe une différenciation des usages selon les situations de discours. Elle la nomme **variation diaphasique**, celle-ci englobe également la variation individuelle. (Coseriu)

En ce qui nous concerne, nous sommes appelée dans notre analyse, à relever le type de variation qui fait surface dans les interactions observées. Ainsi, les productions langagières des enseignants et apprenants considérés seraient-elles influencées par le contexte d'énonciation ? Autrement dit, le caractère formel de la salle de classe n'inciterait-il pas les interactants à employer des registres et des styles différents suivant les activités qui y sont proposées ? Ainsi, il est fort probable que la notion de variation linguistique soit décelable dans toute interaction verbale puisque le système de signes *langue* dont font usage les pratiquants de l'interaction ne se présente aucunement comme « un ensemble unique de règles. (Moreau, 1997 : 283). Vu sous cet angle, nous convenons avec Kerbrat-Orecchioni (2006 : 25) que « dans la conception interactive de la communication, les phrases d'émission et de réception sont en relation de *détermination mutuelle* ». Autrement dit, s'il y a communication ou interaction entre deux individus, ce qu'il y a intercompréhension. Il ne peut avoir échange entre deux sujets parlants que si l'un décode le message de l'autre et vice-versa.

1.3.3. Variation linguistique et notions connexes

Dans notre approche sociolinguistique du français en pays francophone, nous développons, entre autres, les notions relatives aux questions des variations sur le terrain plurilingue. En référence, bien évidemment, à la notion d'écologie développée par Louis Jean Calvet (1999), nous concevons la langue comme « un ensemble de pratiques et de représentations » (Calvet, 1999 : 165). En d'autres termes, nous éclairons notre approche des variations linguistiques en nous appuyant sur la position de Louis Jean Calvet selon laquelle la langue serait un « système » de pratiques et de

représentations indissociables et autorégulatrices (Pierozak, 2001) (dans la mesure où, dans notre cas, celles-ci (langues en présence) contribuent au changement de celle-là).

Pour y parvenir, nous passons d'abord en revue les notions liées à la notion de variations linguistiques notamment : représentations linguistiques, imaginaire linguistique, attitudes linguistiques, bilinguisme/plurilinguisme, sécurité/ insécurité linguistique, etc.

1.4. Représentations linguistiques

Dans notre appréhension de variations, nous épousons l'idée des sociolinguistes tel que Calvet qui soutient que « les langues sont des pratiques, elles n'existent que par leurs locuteurs » (Calvet, 1996) cela nous amène à vérifier le rôle que les représentations (en général) jouent dans les situations linguistiques en contexte universitaire.

Selon le dictionnaire de « la langue française » le mot *représentation* c'est le fait de présenter quelque chose par une image, un symbole. Ce mot qui est entré dans la langue française au XIIIe siècle, vient du latin *repraesentare* signifiant « rendre présent », « mettre sous les yeux de quelqu'un », trouve tout son sens dans notre domaine de recherche car, *dès l'origine la notion implique une dimension sociale et dialogique*. C'est pourquoi Nadia Maillard postule que « la représentation doit aussi être envisagée comme un processus dynamique » (Maillard, 2013: 96).

La notion de représentation traverse plusieurs disciplines. Pour notre part, nous nous intéressons à la place qui lui est réservée dans le domaine des sciences sociales. Dans le cadre des travaux d'Émile Durkheim à la fin du XIXe siècle, les représentations font l'objet d'étude et d'investigation de la sociologie. Dans son étude des **représentations**, Émile Durkheim (1912) différencie les représentations individuelles (dans les formes élémentaires de la vie religieuse, états mentaux propres à l'individu) des représentations sociales (états collectifs). Les premiers, concernant un sujet donné ont, « pour substrat la conscience de chacun » et sont « variables et emportés dans un flot ininterrompu », les secondes, « le produit des consensus social » et leur savoir « dépasse celui de l'individu moyen » (Durkheim, 1912 cité par Maillard, 2013).

Ainsi, « tous les phénomènes produits socialement » (Markovo, 2007 : 182) tels que les croyances, les mythes et religions, science, langage... constituent la réalité sociale (tout comme les phénomènes physiques constituent la réalité physique) et s'imposent à l'individu auquel elles sont extérieures : « au contraire elles exercent sur lui une pression irrésistible. Il se soumet à cette coercition, et il intériorise et perpétue ces formes sociales d'action, de pensée et nos sentiments. » (Ibidem).

Tout d'abord, examiner la notion de représentation pour une étude réalisée dans un pays où la langue française est en contact avec les langues locales et d'autres langues étrangères (africaines et européennes) nous permet de rendre compte des images et opinions que l'on se fait sur la diversité linguistique du français. De ce fait, nous évoquons les représentations sociales, linguistiques, interculturelles, etc., dans cette section car c'est au travers de la cohabitation des langues et cultures (culture française et culture gabonaise) que les dynamiques linguistiques des francophones réels s'actualisent.

Dans le champ de la psychologie sociale, les travaux de S. Moscovici soulèvent le problème des rapports symboliques des sociétés, celui des formes du savoir de sens commun, savoir partagé par les membres d'une communauté. C'est alors que cette approche de la représentation en psychologie sociale conquiert une valeur heuristique dans de nombreuses disciplines des sciences humaines, et, particulièrement dans les sciences du langage. Ainsi, observant « comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent » (Farr in Moscovici, 1997: 365) l'amène à construire le concept de représentation sociale. Pour Jean-Claude Abric, « on appelle représentation sociale le produit ou le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1989 : 188). Pour cet auteur, à l'intersection du psychologique et du social, la représentation peut être définie comme « un ensemble organisé d'information, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné » (Abric, 2007 : 59).

A son tour, Denise Jodelet mentionne que « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens, dont le

contenu manifeste l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques aux plans de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation, et à préférer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres » (Jodelet, 1997 : 357).

Dans notre étude, la force de cette notion de *représentation* est articulée à celle de l'action sociale des langues parlées au Gabon. Nous nous intéressons ainsi aux états collectifs donc, aux représentations sociales. Faire une étude sur les langues et cultures implique, en ce qui nous concerne, de faire mention des représentations existantes et celles qui interviennent dans l'enseignement de langue française pour catégoriser les niveaux de scolarisation des locuteurs en pays francophones. C'est pourquoi notre population d'étude représente l'une des couches sociales dont les formes de stéréotypes ou d'idées préconçues à propos de la classification de niveau de francophones réels sont victimes. Ainsi, les connaissances linguistiques des enseignants et des étudiants telles qu'énoncées dans notre hypothèse de départ, sont une forme de représentation sociolinguistique qui nous amène à nous appesantir sur la notion de représentation. Allant dans le même sens, Denise Jodelet souligne que, le concept de représentations est un « concept oublié » car dans les études portant sur les représentations, de nos jours, c'est le terme d'attitudes qui est utilisé pour parler des opinions données par les locuteurs au sujet des questions linguistiques.

La représentation possède une dimension partagée, collective : « socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. » (Abric, 2007 : 59). Mais, la représentation possède aussi une dimension individuelle car elle est aussi « incorporée » par chacun des membres du groupe concerné.

Du point de vue fonctionnel, l'on peut retenir deux processus importants dans la formation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage.

- L'objectivation conduit à regrouper et agencer les informations retenues autour d'un même objet : « objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant » (Moscovici, 1976). Elle se répartit en trois phases. La première est le tri des informations ; la seconde la formation du noyau figuratif « simple, concret, imagé et cohérent », celui-ci « correspond également au système de valeurs auquel se refaire l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes » (Abric, 1994 : 21) ; la troisième, la naturalisation des éléments, c'est-à-dire l'attribution de caractères.

– L'ancrage conduit à l'enracinement social de la représentation dans les mentalités. La population d'étude concernée, réagit face au questionnaire établi par rapport aux représentations préexistantes et à l'attribution des caractères liés à l'étude. La notion de représentation est donc, en lien étroit avec le système de représentation décrit ci-dessus. C'est en ce sens que Jodelet précise que « le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (Jodelet, 1997 : 375-376). En d'autres termes, l'objectivation c'est le fait de rendre concret ce qui est abstrait, de changer l'aspect relationnel du savoir scientifique en image d'un objet quelconque. Cet objet sera intégré au niveau des systèmes cognitifs. Quant à l'ancrage, il consiste en l'incorporation de ce qui est étrange dans un réseau de catégories plus familières.

Les représentations dans les sciences du langage notamment, la linguistique de l'énonciation selon A. Culioli sont conceptualisées en épilinguistique et métalinguistique. Le point de vue de A. Culioli se rapproche de celui de la philosophie du langage dans le sens où les deux envisagent l'activité de représentation linguistique sous l'angle de la cognition que sous l'angle social contrairement à la sociolinguistique. En effet, Auroux souligne que : « le véritable savoir linguistique est métalinguistique, c'est-à-dire représenté, construit et manipulé en tant que tel à l'aide du métalangage » (Auroux, 1994 : 23). La distinction entre épi- et méta-, nous explique Diane Bagouendi-Bagère Bonnot travaillant sur les usages et représentations du français au Gabon, sont deux types de savoir, de représentations : l'un du locuteur est l'autre du

linguiste. En cela, ajoute-t-elle, Auroux envisage un continuum des deux concepts et propose la notion de conscience linguistique : « elle n'est pas le savoir épilinguistique inconscient devenu mais simplement un rapport conscient à certains contenus du savoir épilinguistique qui demeurent toujours inconscients, c'est-à-dire non représentés en tant que tels. Il en va ainsi lorsque nous avons le sentiment qu'une phrase est correcte ou on ne l'est pas sans pouvoir expliquer pourquoi, ou lorsque dans certaines comptines ont fait décliner aux enfants un paradigme » (Auroux, *ibidem*). Ce positionnement est nécessaire dans la mesure où il rend compte de l'existence des « métalangages ».

Les représentations en sociolinguistique sont aussi centrales dès lors qu'elles visent à rendre compte des images que l'on construit à propos des faits langagiers. La notion de représentation en sociolinguistique acquiert des acceptions théoriques et terminologiques. D'après Francard (1993e : 39) par exemple, les représentations « des constructions mentales plus spontanées » élaborées par les locuteurs à propos de la langue et sur lesquelles se fonde leur appréciation des productions et des modèles linguistiques. Nous pouvons remarquer que les études entreprises par William Labov sur la variation linguistique ne mettent pas la notion de représentation au premier plan alors que l'enquête new-yorkaise sur la subjectivité des locuteurs et l'enquête d'Harlem par exemple sont articulés autour des représentations des locuteurs. À ce sujet, Louis Jean Calvet explique cette prise en compte tardive des représentations en sociolinguistique et met en avant le fait que : « tout ce qui relevait du discours épilinguistique, de ce que les locuteurs pensent et disent des pratiques linguistiques était considéré comme non scientifique ». En fait, il apparaît que le problème ne vienne pas de la notion de représentation elle-même mais plutôt, de ses implications épistémologiques par rapport à l'orientation empiriste et qualitative.

La distinction entre les usages et les représentations est soulignée par Calvet et met en lumière l'influence réciproque qui les lie : les usages renvoient à ce que les locuteurs produisent en contextes formels ou informels la manière dont il parle mais également, la manière dont ils « s'accommodent » pour pouvoir communiquer, la manière dont ils adaptent leurs usages aux situations de communication, aux normes et autres attentes de l'interlocuteur. Bagouendi-Bagère Bonnot (2007) souligne que « les représentations font référence à la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et

comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence » (Bagouendi-Bagère Bonnot, 2007 :36). Elle ajoute que « ces présentations peuvent révéler une insécurité ou une sécurité linguistique, mais elles peuvent aussi avoir un effet de rétroaction sur les usages, les modifier » (Bagouendi-Bagère Bonnot, *ibid.*).

Vu sous cet angle, l'analyse des représentations qui, procédant méthodologiquement en synchronie, touche nécessairement à la transformation, à l'évolution linguistique, au changement des formes linguistiques. Pour Nicole Gueunier (*in* Moreau, 1997: 247) qui aborde la notion de représentation d'un point de vue thématique précise que : « l'étude des représentations s'est surtout centrée sur la question des contacts de langues ou de registres d'une même langue : langue standard/dialecte ou créole, langues majoritaires/minoritaires, registres stylistiques différents selon les situations plus ou moins contrôlées ou étendues ». C'est pourquoi dans notre étude où nous nous intéressons, a priori, aux interactions didactiques certes, il nous a paru nécessaire d'étendre notre étude hors du contexte formel de la salle de classe afin d'obtenir cet aspect détendu des pratiques linguistiques de nos informateurs.

En sociolinguistique française¹³ où l'on observe une continuation des problématiques de la sociolinguistique américaine (variations, plurilinguisme, sécurité/insécurité linguistique, etc.) les travaux qui ont trait aux représentations linguistiques y sont mentionnés car ils font référence aux contacts de langues différents tels que dans les terrains africains. Dans les aires européennes et Québec, comme dans les aires africaines par exemple, il est fait mention des relations entre le français standard et les parlers dialectaux, régionaux ou autres langues d'une part, en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord, les recherches concernent les contacts entre le français et les diverses langues en présence. Selon le constat établi par Bagouendi-Bagère Bonnot (2007), bien des travaux existent sans qu'il n'y soit fait

¹³ Dans son article B. Laks (1984) expose les grandes lignes de la sociolinguistique française « le champ de la sociolinguistique française... » Cette sociolinguistique manifeste de 1968 à 1983 se caractérise par un volume de production important (le travail quantitatif recense les publications, les thèses, les auteurs, les équipes, les thématiques, les revues, les institutions). Le champ de la sociolinguistique française a été organisé en 14 pôles limités aux travaux sur le français. La majorité de ces travaux souligne la présence de la sociolinguistique occitane tandis que les aires du créole et celles du français en Afrique n'y sont pas comprises. Laks organise 18 thèmes en quatre catégories : les travaux à orientation linguistique, descriptive, critique, théorie ou idéologique et enfin les analyses discursives et textuelles. Ainsi, la pluralité et l'hétérogénéité de la sociolinguistique française atteint dans son évolution une dimension du politique conscient des implications sociales et politiques des découvertes.

mention de la notion de représentation. C'est pour cette raison que dans nos deux approches (sociolinguistique et didactique) du français, nous nous attardons sur la notion de représentation. Traiter de la pratique du français dans des terrains aussi complexes que le nôtre, ne peut que nous conduire à interroger le public concerné sur leurs positions par rapport à cette langue immergée dans le plurilinguisme national. La diversité des pratiques linguistiques de notre public d'étude peut être fonction de cette coexistence linguistique entre le français et les langues locales. La notion de variation linguistique trouve sa place dans cette étude.

1.5. Attitudes linguistiques

La littérature sociolinguistique utilise aussi bien le terme de *représentation* que celui d'*attitude* pour caractériser les comportements (verbaux et non verbaux) des individus. Dans notre étude qui s'intéresse, justement, aux comportements verbaux des locuteurs de français, les notions de représentation et d'attitude linguistique trouvent leur place.

La notion d'*attitude linguistique* s'emploie en psychologie sociale du langage dans une acception plus restreinte qui porte sur la manière dont les sujets parlants évaluent soient des langues, soient des variétés linguistiques, soit des locuteurs s'exprimant dans des langues ou des variétés linguistiques particulières. Cette acception corrobore avec notre appréhension des attitudes linguistiques en contexte gabonais.

Le sociolinguiste américain William Labov (1976), pionnier dans le domaine, a étudié les attitudes linguistiques au sein d'une communauté linguistique qui, avant son étude, apparaissait comme homogène (Lille de Martha's Vineyard en 1961–62 et la ville de New York). Labov appelle ce phénomène d'attitudes linguistiques par « normes évaluatives » et les considère comme élément explicatif du changement linguistique. Nombreux sont des auteurs qui emploient le terme d'attitudes parallèlement à d'autres tels que : représentations, normes subjectives, évaluation subjective, opinion, etc.

À notre avis, la langue n'étant pas une et indivisible, commune et identique à tous sujets sociaux, il existerait certainement des attitudes linguistiques qui peuvent répondre à notre questionnement. En conséquence, dans une aire de vie comme celle

du Gabon géographique où coexistent diverses langues et diverses communautés linguistiques, il est normal d'aller observer les attitudes linguistiques. D'ailleurs les migrations des populations telles qu'elles se sont produites au Gabon, internes (exode rural) comme externes (immigrations des peuples étrangers africains et européens) nous conduisent à penser que la cohabitation des langues, des identités et même la crise économique viennent alimenter les attitudes des uns envers les autres.

Au regard des travaux entrepris par William Labov (1976) sur les attitudes linguistiques à New-York, à Harlem, etc., l'on peut y voir que ces terrains sociolinguistiques montrent deux choses principales. Premièrement, les attitudes linguistiques se forment souvent envers le bi ou le plurilinguisme, en tant qu'état de fait, plutôt qu'envers une langue en particulier. Deuxièmement, les attitudes sont le résultat d'un sentiment d'« insécurité linguistique » qui établit une langue comme dominante par rapport à l'autre, dominée. Le Gabon ou plus particulièrement l'université se présente comme un « terrain propice » où viennent se croiser diverses langues, diverses identités, divers groupes ethnolinguistiques, etc., l'on peut y trouver les caractéristiques sociolinguistiques générales étudiées en terrains africains ou ailleurs.

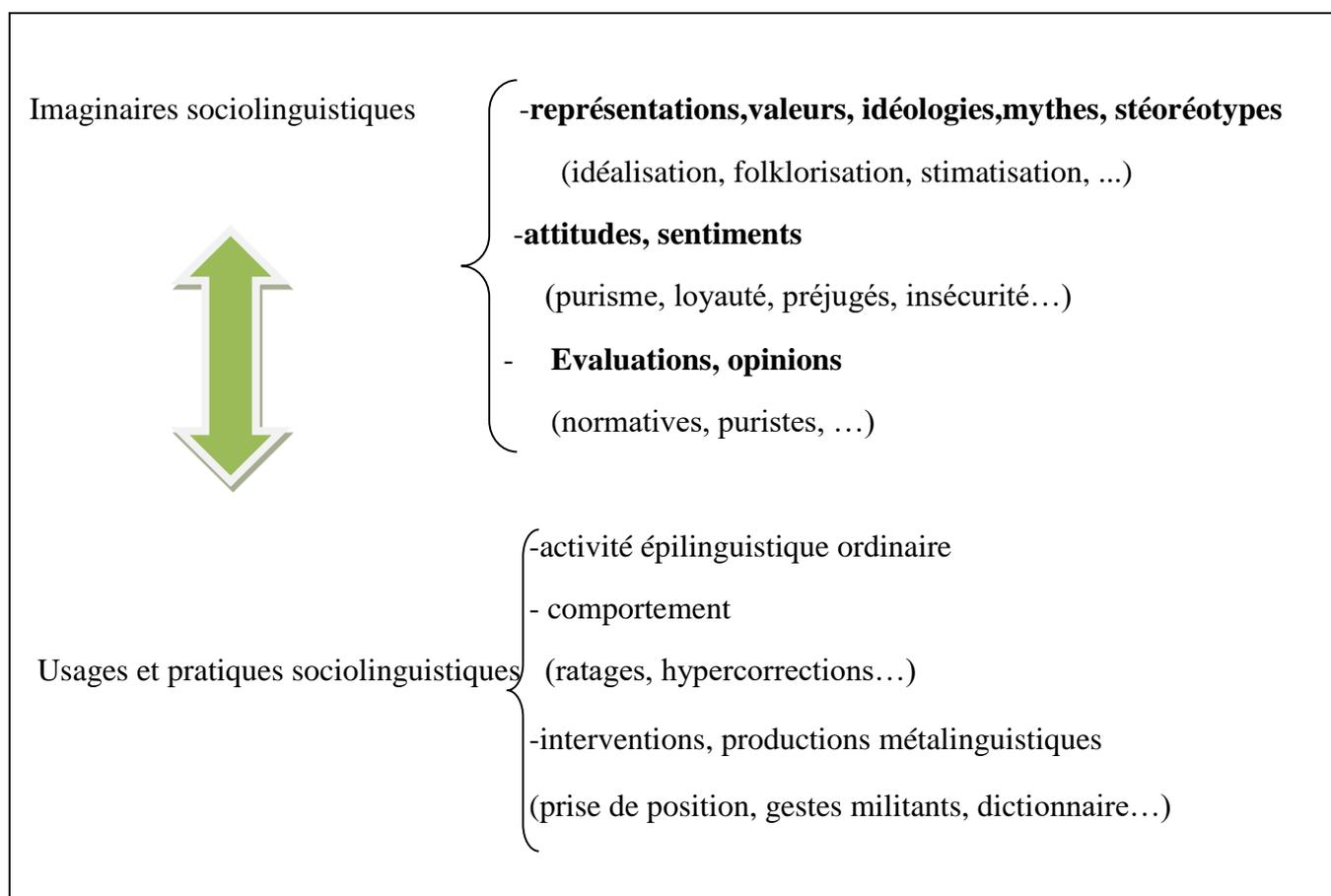
Parlant des caractéristiques générales des attitudes langagières/ linguistiques, nous retenons quelques définitions liées au langage car c'est d'abord dans et à travers le langage que cette étude prend appui. Selon Dubois par exemple, « ...Les attitudes langagières constituent l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue » (Dubois et al., 2007 : 57). D'après Hernandez-Campoy (2005), « la réponse intellectuelle et affective, arbitraire et subjectif, des membres d'une société face aux langues et aux variétés de leur environnement social » (Hernandez-Campoy, 2005 : 47). Allant dans le même ordre d'idées, D. Moore (2001), écrit que : « l'attitude généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une d'objets. [...] Les définitions classiques de l'attitude distinguent trois composantes [...] : une composante cognitive, une composante affective et la dimension conative qui détermine les intentions actions et infecte les comportements. » (Moore, 2001 : 12–13).

Toutes ces définitions révèlent les caractéristiques principales des attitudes notamment implicites/explicites, affectives, personnelles, etc., et nous poussent à tenir

compte de tous ces paramètres dans l'élaboration de nos outils de recherche (questionnaire, les variables, particularité du public visé, etc.). Autrement dit, avoir une attention considérable sur la notion d'attitude dans le cadre de notre étude nous conduit, non seulement, à porter un regard sur les locuteurs, leurs dires et leurs particularités, mais également, à tenir compte de la réalité sociolinguistique du pays d'enquête.

Quant aux attitudes sur le langage, Houville (2014) note qu'« il convient d'approfondir notre identification car on peut distinguer différents stades, différents types, différentes composantes dans les attitudes linguistiques. ». Pour illustrer son point de vue, Houville (2014) convoque Henri Boyer qui rattache les attitudes linguistiques au monde plus large des « imaginaires de la/des langues » (Boyer, 1996 : 16 cités par Houville, 2014 : 18). Il ajoute que le rapport entre les attitudes et le comportement est de l'ordre de la symbiose comme l'illustre selon lui, Boyer (1996) dans le tableau ci-après

Tableau 1 : Articulation entre usages et imaginaires linguistiques.



Source : Boyer, 1996 : 16

Les explications que Houville (2014) donne à ce tableau sont les suivantes : à la « partie gauche du tableau, une double flèche illustre l'influence mutuelle entre les « imaginaires sociolinguistiques » et la réalisation physique, verbale, conative qui est engendrée : les « usages et pratiques ». [...] partie droite détaille les différentes composantes des attitudes : relevant à la fois du psychisme, les affects et du vécu (valeurs, sentiments, opinion, évaluation) mais également de fonctionnements qui dépassent le cadre strict de l'individu (idéologies, mythes, stéréotypes). [...]. Le schéma de Boyer (Fig.2) (1996) est, en fait, l'application linguistique schéma générale de Vallerand et al. (Fig.1) (Houville, 2014 : 18-19).

Hormis la structure de la langue, Marina Yguello (1988), distinguent des attitudes linguistiques de trois natures différentes :

« 1) explicatives, conduisant à des rationalisations, à des tentatives de théorisation, ainsi par exemple sur l'adéquation du genre grammatical et du genre naturel, sur l'origine des mots et des langues, etc. ;

2) appréciatives, se traduisant sur des jugements sur la beauté, la logique, la clarté, la simplicité de langue ;

3) normatives, s'exprimant par l'opposition à toutes les formes de « corruption » de la langue. » (Yaguello, 1988 : 13).

Ces trois natures différentes d'attitude semblent mutuellement exclusives. Comme le souligne Houville (2014), « un individu ayant une attitude normative appuiera certainement son argument (inconsciente/psychique ou consciente/verbalisée) sur des éléments appréciatifs ou explicatifs ».

Sous un autre point de vue, Gardner (1985) distingue trois autres natures pour les attitudes linguistiques. L'auteur propose en premier les attitudes « d'intérêt éducationnel », les attitudes « d'intérêt sociétal » et enfin les « positionnements attitudinaux plus généraux » (Gardner, 1985 : 40). Dans son étude sur les attitudes linguistiques en rapport avec l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères Gardner montre que les attitudes « d'intérêt éducationnel » sont celles qui, selon lui, influent sur la motivation à apprendre une langue. Les attitudes « d'intérêt sociétal » concernent celles à mettre en rapport avec l'environnement social du sujet, et ne concernent non seulement l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue seconde, mais

aussi la langue, le langage en général. Troisièmement, les « positionnements attitudinaux plus généraux » relèvent de fonctionnements tels que l'ethnocentrisme ou l'autoritarisme par exemple (Gardner, 1985 :40). La dernière catégorie peut être mise en rapport avec la première composante des « imaginaires linguistiques » selon Boyer (cf. Fig 2), c'est-à-dire les idéologies, mythes et représentations, lesquels sont formés à l'échelle de la société et pas simplement de l'individu. En dépit de leur traduction trompeuse, les attitudes « d'intérêt sociétal » pour souche l'individu. Mais, leur intérêt dans notre travail, vient en effet, de ce qu'elles peuvent entraîner dans les révélations inter-individus au sein de la société d'étude.

Ainsi, nous pouvons voir à travers ce qui précède que les attitudes linguistiques possèdent différentes formes et surtout, plusieurs natures suivant les objets d'études.

Ces longs exposés sur les notions de représentations et d'attitudes linguistiques/ langagières s'explique par le fait que notre étude a, en partie, une orientation sociolinguistique à travers laquelle nous analysons les attitudes des étudiants à l'aide des méthodes qualitative/ quantitative. Les réponses et réactions que nous obtiendrons à partir d'un questionnaire d'ordre sociolinguistique vont nous permettre de saisir, en partie, une facette de la réalité du français des locuteurs/francophones/lettrés en contexte formel.

La notion de l'attitude linguistique est celle de représentation linguistique que nous venons de passer en revue semblent confondues. Mais, en s'appuyant sur des analyses plus récentes, il est remarqué qu'il y a une distinction entre ces deux notions. D'une part l'attitude linguistique « qui ressortit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale » et d'autre part, la représentation linguistique qui « doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et de méthodes ethnologiques » (Gueunier, 1997 : 247). À son tour, Dominique Lafontaine (1986) souligne à ce propos que « il y a d'abord les représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les jugements qui en découlent : les représentations, ces « savoirs naïfs », « ne [constituent] pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonomes, plus ou moins indépendantes, selon les cas, de la réalité observée » (Lafontaine 1986 : 14). Selon lui les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluative (ibidem, 1986 : 19). Alors les attitudes sont uniquement associées au jugement sur les langues. Ensuite,

l'examen des notions par divers auteurs met en avant le trait commun entre la notion de représentation linguistique et celle d'attitude linguistique qui est le phénomène d'« épilinguistique ». L'épilinguistique est définie comme étant un « savoir inconscient qu'à tout locuteur de sa langue et de la nature du langage »

Ce trait épilinguistique commun aux représentations et attitudes linguistiques « ... les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, qui se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations, et, méthodologiquement, par des techniques d'enquêtes différentes [i.e. des interactions aussi naturelles que possible] » (Gueunier, 1997:247–248). Pour ce qui est de notre recherche, dans le questionnaire que nous avons établi et adressé aux étudiants dans la période de pré-enquête, nous pouvons y lire une sorte de distinction de ces deux termes (attitudes et représentations linguistiques). Car, nous y inscrivons des questions qui ont trait à l'usage d'autres langues que la langue française dans laquelle communiquent nos informateurs et, celles qui les invite à y inscrire ce que représente pour eux la langue française.

Dans la sociolinguistique urbaine par exemple, le terme d'attitude est conceptualisé pour les situations urbaines particulièrement multilingues où le contact de langues est d'une évidence notable. La distinction dans ces situations urbaines se fait autour des propositions initiales de Tsekos (1996) sur les *normes* identitaires à partir desquelles il distingue les attitudes linguistiques des attitudes langagières. Ainsi, pour y cerner les différents types de discours normatifs, il est proposé de « réserver le terme *d'attitude linguistique* à toute attitude qui a pour objet *la langue en tant que système*, en tant que norme réelle ou imaginaire, et qui induit les comportements normatifs, prescriptifs ou non, tolérant ou puriste. (...) [et de poser le terme] *d'attitudes langagières* [pour] celles qui ont pour objet le langage et les usages en tant qu'éléments marqueurs d'une catégorisation du réel (Bulot et Tsekos, 1999). Cette deuxième proposition cadre avec notre entreprise d'étude sur le français des enseignants et des étudiants dans le sens où cette étude de cible pas la langue française en tant système mais plutôt son usage, les différentes manières de parler français, la variation du français.

De ce point de vue, nous pensons mettre en relief l'impact du plurilinguisme gabonais sur le français, seule et exclusive langue officielle.

1.6. Bilinguisme et plurilinguisme

Dans ce travail, nous pensons que la notion de plurilinguisme est la plus appropriée dès lors que nous traitons du français des locuteurs qui sont en interaction sociale dans un domaine public (l'université) d'une part, mais aussi, du fait que ces locuteurs sont originaires d'un pays multilingue qui a le français comme langue officielle d'adoption. Le terme de bi-linguisme n'est qu'un hyponyme du plurilinguisme, terme qui est même un cas relativement exceptionnel dans un contexte plurilingue où la vision de l'utilisation de langues est large.

En sociolinguistique, hormis le plurilinguisme reconnu d'une nation, la notion de plurilinguisme peut être utilisée en parlant d'un individu qui, à l'intérieur d'une communauté donnée, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, relations sociales, etc. (Gamardi, 1981 : 118). Le plurilinguisme est alors, l'état d'un individu ou d'une communauté qui pratique plusieurs langues suivant les situations de communication. On parle souvent d'« individu plurilingue » (Reimen, 1965) pour tout locuteur qui pratique concurremment plus d'une langue selon les milieux d'interaction.

Le mythe de Babel qui est à l'origine de la diversité linguistique renforce notre vision des langues. Le plurilinguisme, dans la tradition judéo-chrétienne est considéré comme un châtiment divin qui punit les hommes à Babel du fait de leur intention démesurée ou *démiurgiques* pour reprendre le terme de Calvet (1987 : 32-34). Le plurilinguisme part alors du positionnement de Dieu contre le projet de construction de la tour de Babel par les hommes vivant à Babel : Dieu sema alors la confusion des langues (Génèse 11 : 1-9). Partant de là, la notion de plurilinguisme présage deux visions. Lambert (1979) par exemple distingue la vision additive du bilinguisme de la vision soustractive de celui-ci. D'un côté, le bilinguisme additif « dans le sens où une nouvelle langue (ou des nouvelles langues) peuvent être acquises ou ajoutées sans aucune inquiétude quant au fait que la langue première, de base, soit mise en péril. », et de l'autre côté, bilinguisme soustractif « vision dans laquelle l'autre langage est

susceptible d'inonder et de submerger la langue première » (Lambert, 1976 : 191). C'est la deuxième vision qui trouve un écho dans notre aire de recherche car le statut qui est alloué à la langue française et le rôle que celle-ci joue au milieu des autres dites « langues partenaires », langues nationales ethniques, font d'elle une langue susceptible d'avaloir celles-ci : *glottophagie* au sens de Louis-Jean Calvet (1976). En effet, la langue française est la langue qui fait ombrage aux langues locales gabonaises car, en dehors du cadre formel où elle est exigée, cette langue, selon des études de terrain¹⁴, occupe des espaces de communications informelles tels les marchés, les cellules familiales, etc. A l'image, de la langue adamique qui aurait été pulvérisée en une multitude de « confettis linguistiques », confettis de Babel, la *coprésence* de la langue française et des langues locales gabonaises rappelle cette idée de plurilinguisme que le commun des mortels assigne la provenance à l'histoire de la tour de Babel.

Ainsi, dans ce travail, nous verrons comment les attitudes, des locuteurs observés, envers la langue française qui est en contact avec les autres langues utilisées font que l'une ou les autres soient privilégiées. Ce genre d'attitude de pencher vers une langue plutôt qu'une autre, ou d'éviter de parler une langue qu'on connaît en faveur d'une autre (étrangère ou autochtone) donne l'impression d'être en perpétuel insécurité linguistique.

1.7. Insécurité linguistique

La notion d'insécurité linguistique est appréhendée en premier chez William Labov dans « la stratification sociale de « r » dans les grands magasins new-yorkais » (Labov, 1966). Cette notion a, en effet, pris sa source dans la discordance entre la prononciation effective de certains locuteurs et ce que ces mêmes locuteurs prétendaient prononcer. D'après l'enquête de l'auteur, les locuteurs de la petite bourgeoisie new-yorkaise sont ceux dont les « e » étaient caractérisés par l'insécurité. L'insécurité linguistique dans ses travaux par exemple c'est : « les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une

¹⁴ Moussirou-Mouyama (2000), Makanga Mboumba (2007), etc.

profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie ». Le phénomène d'insécurité linguistique peut être fort bien étudié dans les pays francophones dont les situations sociolinguistiques semblent particulières. D'ailleurs, une variété des travaux le témoigne (Moussirou-Mouyama & Calvet, 2001, Boucher et Lafage, 1998, etc.). Chez les locuteurs francophones gabonais en général, la communication quotidienne qui se pratique en français, peut faire apparaître ce phénomène d'insécurité linguistique dès lors que les langues locales préexistent au français langue exogène. Le contact du français et des langues préexistantes participent à faire vivre le quotidien des gabonais ce qui, comme les New-yorkais en anglais, peut se retrouver chez les Librevillois dans leur manière de parler français. Notre étude du français des francophones dits « avérés » peut présenter des signes d'insécurité linguistique puisque ces mêmes locuteurs vivent dans un univers linguistique où les langues étrangères (les autres langues africaines, anglais, espagnol, italien, langues asiatiques, etc.) coexistent avec les langues vernaculaires et ethnolinguistiques du pays.

Dans le domaine francophone, c'est l'ouvrage de N. Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978) qui exploite le premier le concept de l'insécurité linguistique : « les français devant la norme ». Louis-jean Calvet explique que : « on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet, 2005 : 47).

Dans la définition de Calvet, l'on peut entendre par « norme » statut de la langue. L'État formel d'une langue peut être qualifié de norme du fait de son statut officiel, car elle est la langue officielle, la norme académique, littéraire d'un État. Dans notre aire d'étude, elle peut l'être parce que c'est la langue des élites intellectuelles, politiques voire religieuses. De ce point de vue, l'on peut penser que l'usage de la norme standard est propre à la classe supérieure, la couche sociale de la population qui a le plus grand niveau d'études. Nous illustrons le mécanisme d'insécurité linguistique quand nous traitons de la problématique de variation dans les interactions didactiques (formelles) et informelles contractées au sein de l'Université. Les deux termes, sécurité/ insécurité peuvent être liées à la notion de variation que chaque

langue peut subir lorsque ses locuteurs de caractéristiques sociolinguistiques différentes sont en situation d'interaction.

Le paradoxe de l'insécurité linguistique est le fait que : « les locuteurs ont tendance à percevoir leur production à travers le prisme des réalisations visées (les modèles [la norme], ce qui les conduit à avoir une image déformée de leurs pratiques » (La Fontaine, 1986 : 16). Les locuteurs d'une langue peuvent dévaloriser eux-mêmes leurs propres parlers en se plaçant, dans le cas de l'insécurité linguistique, du côté des dominés : « les membres d'une communauté linguistique dominée semblent partager la vision des dominants et en même tendance à se « classer » moins bien que ne les classent les dominants eux-mêmes. » (La Fontaine, 1986 : 29).

Le concept d'insécurité linguistique est abordé dans différentes approches dès les manifestations extérieures (telles les réalisations phonétiques) qui grâce à l'étude de Labov en 1966, puis à Trudgill en 1974 de mettre en évidence le mécanisme de l'insécurité linguistique jusqu'à la surveillance des formes morphologiques et morphosyntaxiques que nous étudions. Bien des travaux vont marquer l'évolution de la notion d'insécurité linguistique tels ceux de Francard et Bretegnier.

Francard qui explique la problématique normative où la variété de référence est le modèle de prestige auquel on doit s'assujettir. L'étude de Michel Francard (1989) d'une situation de ligue aussi franco-wallonne montre que l'insécurité linguistique va de pair avec le taux de scolarisation des informateurs. L'étude des variations et interactions chez les francophones en contexte plurilingue que nous menons, va nous aider à infirmer ou confirmer ce point de vue car le taux de scolarisation de nos informateurs est une variable importante dans cette étude.

Bretegnier propose la « notion d'insécurité linguistique situationnelle » qui se rapporte à toutes les langues du répertoire d'un locuteur. Elle développe un modèle de l'insécurité linguistique où le locuteur et la situation de communication se trouvent au centre de l'intérêt de l'échange linguistique : « ce modèle est ainsi construit autour d'une conception de l'insécurité linguistique comme le sentiment de risquer ou ne pas être perçu comme originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées les normes requises dans la situation selon laquelle se trouve le locuteur et par rapport auxquelles, dans cette situation sont évalués les usages ». (Bretegnier, 2002 : 127 cité par Bagouendi-Bagère

Bonnot, 2007 : 44). D'après Bagouendi-Bagère Bonnot (2007), « l'idée d'une norme de référence ou d'une seule variété légitime à laquelle doivent se soumettre toutes les aires francophones provoque probablement des rapports de force s'exprimant par des assertions sur la langue (formes légitimes, formes vulgaires, argotiques, endogènes, etc.) Car parallèlement d'autres variétés du français existent. En Afrique, la norme ou la pression normative qu'elle génère serait au centre des manifestations de l'insécurité linguistique. » (Bagouendi-Bagère Bonnot, 2007 : 45).

Pour le cas des locuteurs lettrés au Gabon, la pression de la variété standard dans leurs pratiques linguistiques au quotidien peut aussi se manifester par de l'insécurité linguistique voire par un autre phénomène de la pression normative qu'est l'hypercorrection. La question de l'hypercorrection mentionnée par Labov est aussi soulevée par Francard (1989) qui, selon lui, « est liée à la volonté qu'ont les locuteurs de produire des formes qu'ils jugent prestigieuses, volonté contrecarrée par leur maîtrise insuffisante de la variété légitime ». C'est ce que nous tenterons de démontrer à travers les productions verbales des locuteurs enquêtés. Chez Calvet (2009) par exemple, l'hypercorrection c'est croire qu'il y a une façon prestigieuse de parler une langue. Si l'on ne pense pas posséder cette façon de parler, on tente de l'acquérir. Il ajoute qu'« Or ce mouvement tendanciel vers la norme peut engendrer une restitution exagérée des formes prestigieuses : l'hypercorrection. » (Calvet, 2009 : 55). Telle que décrite par Calvet, il nous semble que la notion d'hypercorrection peut-être transportée dans le domaine de l'enseignement des sciences du langage en milieu universitaire afin d'éclairer certains aspects que nous envisageons d'étudier.

Selon Pierre Bourdieu (1982 : 55), l'hypercorrection trouve ses modèles et ses instruments de correction auprès d'arbitres consacrés à l'usage légitime. Il fait ainsi référence aux académiciens, aux grammairiens, aux professeurs. Cette mention de Bourdieu cadre aussi avec la population que nous avons ciblée dans notre étude. Les enseignants et les étudiants sont considérés comme des locuteurs-arbitres les plus disposés à l'usage légitime. L'on se penchera au plus près sur leurs imaginaires linguistiques afin d'en déceler la dimension de la variété de référence.

1.8. Imaginaire linguistique

La théorie de l'imaginaire linguistique est proposée par A.M. Houdebine (1997) qui la met souvent en parallèle avec la notion de représentation dans l'objectif de rendre compte des dynamiques linguistiques internes. Il explique que la mise en relief de cette notion «... implique une recherche descriptive mettant au jour l'état des systèmes, leur diversité d'usages (épaisseur synchronique) et une analyse explicative (ou interprétative) qui recherchent les causalités de leur variation et évolution dans la synchronie (dynamique). (Houdebine, 1997 : 166). Selon cet auteur le terme d' « imaginaire » linguistique peut se définir « comme le rapport du sujet à la langue (Lacan) et à la Langue (Saussure) ». Son point de vue est d'une part, fonctionnaliste et Saussurien, en ce sens que Houdebine met en avant la dichotomie Saussurienne (langue/parole) et, se refaire ensuite à l'approche de Martinet (synchronique/dynamique).

D'autre part, le point de vue de Houdebine se distingue de la sociolinguistique dès lors qu'elle s'intéresse à l'interne, c'est-à-dire que le sujet est envisagé sous l'angle psychanalytique et pas seulement sous l'angle social. L'imaginaire linguistique est une notion ambivalente. Baguendi-Bagère Bonnot relève cette ambivalence et souligne qu' « elle écarte la notion de représentation (...) car ce macro concept est jugé flou, complexe parce qu'elle produit des éléments imprédictibles. Ce qui nous intéresse c'est que « la conceptualisation de l'imaginaire linguistique a recours à la notion de normes, en mettant l'accent sur la mise au jour des normes internes régulant le système. La notion de normes que nous examinons dans la section suivante requiert diverses acceptions pour expliquer la dimension de ses multiples usages et accommodations.

1.9. La question de la norme

Le concept de norme s'est développé surtout dans les travaux des linguistes et sociolinguistes francophones. Il s'est alors enrichi d'un certain nombre de distinctions proposées par différents auteurs (Moreau, 1997 : 218). Comme notre recherche se centre sur un pays francophone, nous pensons que les différentes variétés d'attributs que regorge le concept de *norme*, peuvent avoir une place dans cette contrée du

monde qu'est le Gabon. Car dans tout espace linguistique, il y a autant de normes qu'il y a des communautés linguistiques.

Tout d'abord, partant de l'historique de la notion de norme, le mot *norme* provient du latin *norma* c'est-à-dire (« équerre, règle »). Ce terme désigne un état habituellement reconnu par le commun des mortels, ou moyen considéré le plus souvent comme une règle directive à suivre, admise par tous. C'est un terme générique désignant un ensemble de caractéristiques décrivant un objet, un être, virtuel ou non. Aussi, on entend dire ici et là que tout ce qui rentre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui en sort est anormal. Ces termes peuvent sous-entendre ou non des jugements de valeur que ne devrait pas prétendre en faire tout chercheur linguiste.

Pour certains auteurs, la notion de *norme* renvoie à la question de la légitimité d'une forme langagière et de l'illégitimité d'une autre. La communauté des chercheurs en sociolinguistique privilégient davantage une attitude descriptive des variantes de norme plutôt que celle de leur hiérarchie. (PETITJEAN Cecile, 2006, 2007). D'autres auteurs parlent en termes de registre de langue, les *registres de la parole* sont les utilisations que chaque sujet parlant fait des *niveaux de langue* existant dans l'usage social d'une langue. (Dubois, 1994 : 406). Il y a le registre familier, populaire, soutenu, etc.

Selon Dubois et al. (2002), une *norme* est un système d'instruments définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative, ou *grammaire* au sens courant du terme. (Dubois et al., 2002 : 30). L'idée de cette définition fait penser à une seule acception qui serait meilleure à utiliser d'où *l'idée de précepte et d'imposition* (Boyer, 1996 : 13). C'est en fait, le « bon usage » en question, la norme de référence. C'est cet *usage central* qu'il est recommandé d'utiliser en milieu scolaire, c'est le français standard que *l'enseignant doit faire acquérir*. C'est de cette norme que Manessy mentionne quand il écrit ainsi : « la qualité de la langue parlée en Afrique par des gens cultivés n'est évaluée que par référence à une norme [...] la norme scolaire, et non point par comparaison à un usage courant « reconnu, agréé, accepté » comme une variante réelle du français. La langue correcte est la langue classique, au double

sens du terme : celle qu'on apprend en classe et qui est jugée digne d'y être enseignée, le français de Voltaire, de Chateaubriand et d'Anatole France » (Manessy, 1994 : 34). Au regard des acceptions ci-dessus, nous trouvons l'idée de jugement de valeur qui prend le dessus, « bon » ou « pas bon », le français auquel il faut se référer est alors le bon français de France. Effectivement, le modèle littéraire est la variété de français la plus normée possible qu'il est conseillé d'enseigner à l'école. Blachère souligne également que « *c'est la langue classique, avec sa syntaxe et dans ses emplois littéraires, qui constitue la référence proposée aux élèves et aux étudiants* » (Blachère, 1993 : 70). Cette variété étant, autrefois, présentée comme étant la langue des français, celle qui est apprise à l'école. En regardant les choses sous cet angle, l'on ne s'imagine ou ne pense pas que la langue française dite « de référence », donc la variété standard n'est même pas maîtrisée par les français parce qu'ils sont natifs. La variété standard du français s'acquiert sur le banc de l'école même en France. L'on retrouve des stratifications et des variétés du français dits « français régionaux » dans des cellules familiales françaises natives ou de souche. Eu égard à cela, notre préoccupation dans cette étude se situe chez des francophones censés véhiculer la norme de référence du français, ceux-là qui l'ont apprise et acquise des années durant, qui ont la renommée d'être partie intégrante de l'élite africaine. C'est pour cette raison qu'il nous a paru pertinent d'aller investiguer au sein de cette élite même, et, surtout dans le cadre formel afin de vérifier de près la dimension formelle de cette renommée. Il existe des normes linguistiques mais celles-ci ne peuvent se manifester que dans des situations interactionnelles données.

1.9.1. Normes et situations interactionnelles : typologie

En tenant compte des recherches réalisées ces dernières années sur la norme linguistique, nombreux sont des auteurs qui ont étudié les aspects de la notion de « norme » en tant qu'objet d'études linguistiques. Certains aspects tels que l'approche dialectique de la norme, la reconnaissance de sa stabilité d'une part et la tendance à la modification d'autre part, ainsi que son caractère conventionnel sont discutés dans notre domaine d'étude. En ce qui nous concerne, nous pensons faire un va-et-vient entre la variété de langue standard et celle dite endogène donc il y a nécessairement

possibilité de parler des normes dans ce travail. Notre préoccupation étant de relever les traces de l'informel dans le contexte formel.

Marie Louise Moreau (1997) recense cinq types de normes (les normes de fonctionnement, les normes descriptives, les normes prescriptives, les normes évaluatives, les normes fantasmées) qu'elle définit de la manière suivante :

- les normes de fonctionnement (on parle aussi de normes de fréquence, de normes ou règles statiques, normes objectives, constitutives, etc.) correspondent aux habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci. Ce sont les règles qui sous-tendent les comportements linguistiques, indépendamment de tout discours méta- ou épilinguistique. Observer les normes de fonctionnement revient à considérer un groupe d'individus et à examiner quelles unités ils utilisent, dans quelles combinaisons, avec quelles valeurs, dans quelle situation, etc. (Moreau, 1997 : 218-219).

Moreau précise qu' « à l'intérieur d'une communauté, certaines normes de fonctionnement ont un champ d'application général. Ainsi tous les francophones placent l'auxiliaire avant le verbe. En effet, comme Moreau le souligne, l'auxiliaire est toujours placé avant le verbe. Mais le choix d'auxiliaire par les différentes classes sociales n'est pas toujours le même chez les moins scolarisés par exemple. M-L. Moreau donne l'exemple suivant : « (ainsi, certains groupes utilisent préférentiellement *je suis tombé* d'autres *j'ai tombé*). Même si elles sont implicites écrit-elle, « et si aucun impératif d'imposition n'accompagne leur intégration, l'acquisition de ces normes suppose qu'une certaine pression sociale s'exerce sur l'individu en sorte que son langage se conforme aux pratiques du groupe. » (Moreau, 1997 : 219).

Selon les situations, on distingue une diversité de normes à savoir :

- 1- Les normes descriptives (dites aussi normes ou règles constatatives, objective, etc.) qui décrivent les normes de fonctionnement, qu'elles rendent donc explicites. Moreau (op.cit.) explique en effet, « qu'elles ne peuvent être considérées comme descriptives que dans la mesure où elles se bornent à enregistrer les faits, sans associer de jugement de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes de fonctionnement concurrentes. [...] et parce que, à l'intérieur même des variétés les plus observées, certaines régularités

ont échappé aux observateurs, peut-être provisoirement. » (Moreau, 1997 : 219).

- 2- les normes prescriptives (aussi appelées normes sélectives, règles normatives, etc.) identifient un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant la norme. (Moreau, 1997 : 219). Ce sont ces normes-là qui hiérarchisent alors les normes de fonctionnement concurrentes, même si elles prennent souvent les apparences des normes descriptives (elles ont plus souvent la forme *Le participe s'accorde avec l'objet que Il faut accorder le participe avec l'objet*), dans un discours méta- ou épilinguistique explicite. (*Idem.*). Ces normes sont, en effet, celles qui sont qualifiées de "prestigieuses" par la société, elles reposent comme le souligne Moreau sur « des arguments esthétiques, fonctionnels, logiques, etc. ». Les critères de sélections étant le plus souvent externes à la langue, les formes valorisées se caractérisent essentiellement par une plus grande fréquence d'emploi dans un groupe social déterminé, identifié de manière variable selon les communautés et selon les circonstances.
- 3- La *Priorité au groupe*. Pour le groupe, Moreau avance que « dans certains cas, les normes prescriptives assimilent bonnes formes et formes du groupe. ». Ainsi, certaines sociétés considèrent que leur façon de parler est meilleure à celles des autres. Cette conception valorise la « pureté » linguistique et la stigmatisation associée aux emprunts, qui conduisent à considérer les monolingues comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce que les premiers sont davantage préservés des influences extérieures.
- 4- La *priorité à la tradition*. « D'autres communautés, ou les mêmes dans d'autres circonstances, sensibles au mythe de l'âge d'or, localisent le bon langage dans le passé et le lient à la tradition constitutive du groupe. [...] Ainsi les français sont-ils quelquefois réputés parler une meilleure variété de français que les autres francophones, qui, moins proches des lieux originels, sont perçus comme des héritiers moins directs de la tradition. ».

- 5- *Priorité au capital symbolique.* Dans les communautés socialement stratifiées, comme celle que Labov observe à New York, les formes utilisées surtout par la classe supérieure, même en situation informelle, voient leur proportion augmenter, chez les membres des autres classes, lorsqu'ils passent d'un contexte de production informel à un contexte formel. [...] La norme se définit ainsi au départ de l'usage des intellectuels, des écrivains, des artistes, des professionnels de médias, etc. [...] (Moreau, 1997 : 221).
- 6- les normes évaluatives (ou subjectives) se situent sur le terrain des attitudes et des représentations. Elles entretiennent avec les normes prescriptives des rapports complexes, les conditionnant partiellement et étant pour partie déterminées par elles. Elles consistent à attacher des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes [...]. La hiérarchisation en fonction de la priorité à la tradition attachera aux traits de la variété privilégiée les adjectifs *vrai, authentique, pur, etc.*

Les normes évaluatives peuvent être implicites ou explicites ; en ce dernier cas, elles sont souvent le domaine de prédilection de diverses stéréotypies.

- 7 Les normes fantasmées, on reste dans le domaine des représentations. Les membres de la communauté linguistique se forgent un ensemble de conceptions sur la langue et son fonctionnement social, qui ne représentent parfois qu'une faible zone d'adhérence avec le réel. Individuelles ou collectives (et s'intégrant alors à la culture épilinguistique du groupe), elles peuvent se greffer sur les quatre types de normes précédentes, dont elles méconnaissent généralement l'extension, avec pour terrain privilégié, mais non exclusif, celui des rapports entre normes de fonctionnement, normes prescriptives et évaluatives. [...] « ... c'est le cas pour la francophonie –, qu'une proportion importante de locuteurs se représentent la norme comme un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits, qu'ils ne voient s'incarner dans l'usage de personne et par rapport auquel tout le monde se trouve donc nécessairement en défaut. » (Moreau, 1997 : 223).

Les définitions des normes citées ci-dessus se rejoignent les unes aux autres. Les normes de fonctionnement en question englobent tous les usages linguistiques de

différentes couches sociales. Quant aux normes descriptives elles présentent les pratiques linguistiques telles qu'elles. Les normes descriptives sont objectives et décrivent les différentes variétés de langue. Tandis que les normes prescriptives paraissent sélectives et normatives. C'est la norme de fonctionnement à suivre, celle qui motive nos objectifs de recherche en classes universitaires. En effet, nous pensons que c'est surtout en classe où cette norme doit être mise en application, raison pour laquelle nous tenons à observer les situations de communication pendant les cours, donc les interactions didactiques afin d'être sûre de recueillir cette variété de langue. C'est le modèle imposé par la communauté des puristes dans toute société. Les normes évaluatives quant à elles rejoignent les normes prescriptives. Dans celles-ci comme dans les précédentes il y a un jugement de valeur. Et, les normes fantasmées ce sont les représentations que chacun se fait du bon usage. C'est le bien écrire ou le bien parlé des puristes que chacun s'explique sa manière de s'en approprier. En fait, c'est tout simplement la façon dont les gens conçoivent le bon usage, la norme.

1.9.2. Normes situationnelles et théories

Kerbrat-Orecchioni quant à elle, fait une distinction entre norme objective, observable et norme subjective, système de valeurs historiquement situé. Pour elle, la norme objective est liée à l'adjectif « normal », elle renvoie à l'idée de fréquence ou de tendance, et elle peut être utilisée au pluriel. Par contre la norme subjective, reflétée par les termes « normatif », ou « normé », conforme à l'usage valorisé (la norme qui a pu être dite fictive). (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 28). Elle explique que la dichotomie entre ces deux normes permet d'opposer un savoir grammatical productif à une surnorme. La norme subjective impose aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement, qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de leur attitude courante, quelle que soit leur propre façon de parler. Elle s'appuie sur la norme objective, et tout en mettant en avant des motivations linguistiques ou culturelles, sa raison d'être est sociale. (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 28).

Kerbrat-Orecchioni s'arrête sur le subjectif et l'objectif. Ces deux substantifs qu'elle alloue au terme norme représenteraient selon elle les deux principaux types de norme qu'on retrouve dans toute société linguistique. La norme subjective qui a un aspect normatif a la particularité d'existence sociale et collective. La norme objective

qui a un aspect normal, est descriptive puisqu'elle peut faire objet d'observations sociolinguistiques.

Dans le travail d'OZOLINA (1982), nous apprenons que le processus de l'évolution de la norme comprend trois étapes qui correspondent à trois types de norme linguistique (C. Vlassov 1986):

1. *Norme potentielle* qui se caractérise par la possibilité d'avoir des représentations différentes de la parole (usage) et qui correspond à la formation d'un nouvel élément qui marque une étape dans l'évolution du système de langue.
2. *Norme optative* qui vise à privilégier telle ou telle représentation (usage souhaitable) qui correspond à l'évolution des tendances systémiques.
3. *Norme impérative* qui cherche à imposer certaines représentations de la parole, mais à en interdire d'autres ce qui correspond à la stabilisation de quelques règles.

De toutes ces trois normes, nous pouvons penser que les normes linguistiques dont fait mention Ozolina (1982) sont celles que compose langue en général. Nous percevons ici l'idée de norme exogène (standard) celle de norme endogène celle qui prend naissance dans son contexte d'usage. L'évolution du système linguistique ici n'est autre que cette idée de norme qui émerge dans une société donnée, la norme endogène qui semble être celle qui vient se greffer au système de base.

En ce qui nous concerne, nous visons, entre autres, une certaine norme du français des lettrés. C'est-à-dire le français tel qu'il est parlé dans le milieu universitaire gabonais. Dans cette optique, nous recherchons cette norme dans les productions interactives entre enseignants/enseignés, à priori, en situation d'éducation où le standard est de rigueur.

Au sens courant du terme, nous constatons après lecture que la norme présente deux acceptions divergentes. La première renvoie à « *l'idée de précepte et d'imposition* » ; la seconde, à « *fréquence ou d'habitude majoritaire* ». (H. BOYER : 1996 :13). C'est exactement dans la même optique que Louis-Jean CALVET (1998 :

13) distingue les adjectifs « normal » et « normatif » : *le mot norme renvoie [...] en français à deux sens différents, désignant d'une part l'idée de moyenne, de fréquence (et correspondant dans ce sens à l'adjectif normal et d'autre part celle de soumission à un jugement de valeur, à une règle (et correspondant dans ce sens à l'adjectif normatif).*

En tenant compte, dans ce travail, de la situation de l'enseignement des SDL en langue française et en contexte formel universitaire, nous sommes tentée de poser qu'il n'y aurait de norme en cette situation que la première, c'est-à-dire celle qui renvoie à « *l'idée de précepte et d'imposition* » celle qui est imposée par l'école. Mais, comme nous nous intéressons à l'aspect oral des productions interactives, et vu le caractère linguistique du milieu de recherches, le système linguistique commun en usage peut connaître des stratifications. L'idée d' « habitude majoritaire » ou de « moyenne » ne sera pas exclue dans notre analyse. Nous attendons alors voir apparaître, dans les interactions en étude, une certaine norme en fonction d'un certain nombre d'usages repérés objectivement chez des lettrés.

De tous ces types de normes linguistiques suscitées, les normes formelles sont celles qui correspondent à l'adjectif *normatif* de Calvet (1998) et les normes non formelles correspondent à l'adjectif *normal*.

Ainsi, parmi les différents types de normes de fonctionnement recensés par Moreau (1997), et bien d'autres auteurs comme Manessy, nous retenons deux sens importants en sociolinguistique :

D'une part la *norme linguistique* qui relève de l'observation objective de la langue et la *norme sociale* qui est unique et décrit « le bon usage », semble être le modèle linguistique « idéal ». La *norme linguistique* est celle qui relève de l'observation des discours quotidiens d'une langue. Celle-ci correspond aux différents usages des personnes, c'est à dire à tout ce qui est usage commun et courant dans une communauté linguistique. Par exemple, une personne se trouvant dans un milieu linguistique différent du sien se doit nécessairement de s'adapter à la norme linguistique de ce nouveau milieu. Et, même inconsciemment, il adopte la norme de cet autre milieu sans qu'on l'y oblige. Il y a donc autant de normes linguistiques qu'il y a des groupes et des sous-groupes dans une société donnée.

D'autre part, la *norme sociale* est celle qui mesure les diverses réalisations linguistiques produites dans une communauté donnée. En d'autres termes, c'est le modèle dominant et idéal doté d'un prestige au sein d'une communauté linguistique. Cette norme sociale inclut les dimensions autoritaires et évaluatives. Par exemple lorsqu'on parle d'une certaine « qualité de la langue » ou de « langue correcte », c'est de cette norme qu'il s'agit.

Ensuite, si la *norme linguistique* correspond aux différents usages réels, la norme sociale, en revanche, relève de la hiérarchisation de ces usages, où chacun de ces derniers est évalué et situé par rapport aux autres. La norme sociale est celle qui implique alors un véritable jugement de valeur social qui classe les usages linguistiques en fonction d'un système de valeur. Prenons pour exemple le cas des langues à grande diffusion, il peut arriver que plusieurs normes dominantes solidement établies entrent en concurrence et se hiérarchisent à leur tour comme les normes américaines et les normes anglaises.

Ces deux sens de la norme se rapprochent le plus de l'une de nos hypothèses de départ : les enseignants d'université et leurs étudiants parleraient du français standard. Nous allons vérifier cela dans les interactions récoltées en observant les cours de SDL au niveau supérieur au Gabon. Cependant, en observant l'enseignement des SDL en français à l'université, la norme d'usage est-elle celle du français tel qu'il est transmis par l'école dans l'ensemble de la francophonie ? Nous pouvons le vérifier dans les données que nous allons recueillir dans les classes universitaires du Gabon.

Cette étude nous permet de discerner la dialectique par laquelle une norme externe, mais admise en raison de son contenu symbolique et politique, peut entrer en opposition avec une norme interne affleurant à la conscience de ses usagers (MANESSY, 1997 : 224). Dans tous les cas, l'activité d'enseignement ayant, à priori, une vocation « sociale » de transmettre des connaissances, nous vérifierons si dans les interactions en situation formelle les deux principales normes apparaissent ou ce n'est que celle qui est normative qui est respectée dans ce milieu. En fait, nous tenons ensuite à mettre en évidence la question de la corrélation entre la norme, le système de langue française par exemple et son usage effectif dans le contexte formel de

rigueur. Notre investigation dans ce contexte formel qu'est la salle de classe va nous permettre de voir si la norme endogène aussi y est manifeste.

1.9.3. La norme endogène

Au regard de toutes ses acceptions, la notion de norme doit être perçue avec une idée de diversité, car il n'y a pas une norme mais des normes dans toute communauté linguistique. L'éventuelle forme standard d'une langue est alors une norme parmi tant d'autres. Partant de là, notre recherche sur la variation du français au sein de la communauté gabonaise espère trouver gain de cause. Mais, la problématique est que notre public cible fait partie intégrante de la population classée ou répertoriée comme étant des francophones maîtrisant le mieux la langue française en Afrique subsaharienne. De l'autre côté, n'étant pas des francophones natifs, ces derniers sont passés par des étapes d'apprentissage et d'acquisition de la norme standard. Est-ce pour autant que cette norme demeure une et statique dans les pratiques linguistiques de ces francophones en contextes formels ? C'est dans le sens cette préoccupation, en effet, que Knecht (1997) avance que « pris communément pour la modalité première et naturelle d'une langue, [le standard] est en réalité le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation » (Knecht, 1997 : 194). En général, les locuteurs de la langue française hors de l'Hexagone sont, en premier, socialisés dans une/ ou des langues de leur environnement social et la langue française qu'ils apprennent à maîtriser par le biais de l'école vient s'installer ensuite dans leurs habitudes linguistiques. Cela ne s'éloigne pas du point de vue de Knecht qui parle de processus. Mais, pour des locuteurs francophones dont nous étudions les productions, nous parlerons des étapes d'acquisition et d'apprentissage vu la configuration de l'environnement socioculturel dans lequel ils vivent.

Nous pouvons aussi remarquer à l'issue de ces acceptions que la forme standard d'une langue se confond avec la norme prescriptive. C'est-à-dire celle qui répond à la question suivante : « Tél énoncé est-il correct ? ». Le *normatif* est certes un état de fait, mais, cet état de la langue peut-être non seulement enracinée dans un système et l'être aussi chez des locuteurs lettrés qui savent surveiller leur façon de parler. Un autre auteur tel que Francard (1997), souligne que la « légitimité n'a rien

intrinsèquement linguistique ; elle obéit aux règles d'un marché linguistique dominé par les détenteurs d'un capital symbolique » (Francard, 1997a : 160). À première vue, « la légitimité/illégitimité attribuée à [...] une variété linguistique est, dans certains cas, la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur « style » (au sens où les Labov et Bourdieu entendent ce mot) comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique » (Francard, 1997b : 201).

Quant à Gabriel Manessy (1997) qui précise que le terme « *endogène* ne doit pas être pris pour un simple euphémisme suppléant *indigène*, il ne s'applique pas à un attribut permanent de la communauté désignée, mais à une production contingente déterminée par une situation sociolinguistique particulière. » (Manessy, 1997 : 223).

Pour le terme *norme*, selon lui, « il n'évoque pas ici le corps de règles, de prescriptions et de contraintes où les puristes veulent voir la projection du génie de la langue et les linguistes celle du « système » ou du « code grammatical », mais plus simplement le bon usage, c'est-à-dire un mode d'expression utilisé par une fraction prestigieuse de la communauté linguistique et pris pour modèle de comportement langagier par la majorité des membres de celle-ci. Sur le plan sociolinguistique, cette norme n'est que la représentation consciente, éventuellement formalisée par des gens dont la compétence en matière de langage est reconnue (les anciens, les rhéteurs, les grammairiens), de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire, comme neutre, ne donnant pas lieu à des jugements de grammaticalité ou d'adéquation, usage que tous tiennent pour naturel hors des circonstances où les choix de langage deviennent significatifs. Sur le plan linguistique, cet usage se caractérise par la mise en relief d'un certain nombre de traits phoniques (élocution, prononciation), morphophonologiques, morphologiques (type de flexions), syntaxiques (par exemple, règle d'accord et de concordance) et sémantique (rigueur dans la désignation, tri des connotations), souvent objectivement secondaire parce que d'un rendement fonctionnel limité. »

Il va de soi qu'une telle norme est endogène parce que construite par la communauté qui l'emploie. Autrement dit, nous pouvons penser que la norme endogène est une fabrique de langue en fonction des besoins de ses locuteurs.

1.9.3.1. Norme endogène en francophonie

La notion de *norme endogène* en pays francophones est abordée par Gabriel Manessy dont le terrain d'investigation était « le français en Afrique ». Cette notion est définie comme étant la représentation consciente de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire et neutre.

Le terme *norme* en lui-même faisant référence au bon usage essentiellement utilisé par les classes privilégiées des communautés linguistiques, celui de *endogène* serait une production contingente déterminée par une situation sociolinguistique particulière. Dans certains états membres de la francophonie où on parle français dans tous les milieux par exemple, et, vue la particularité de leurs situations sociolinguistiques, le nombre de francophones est quantifié en fonction du niveau des lettrés. C'est le cas des pays comme le Gabon, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Burkina Faso, le Congo où l'on peut entendre parler français dans la rue.

Du point de vue linguistique, on parle de *norme endogène* quand la présence de celle-ci est conscientisée. En fait, c'est une situation des locuteurs qui se représentent une certaine manière de s'exprimer par rapport à une autre, sachant qu'il y a une autre façon de dire les choses qu'ils reconnaissent plus normée. Dans ce cas, la norme endogène existe en opposition à une autre norme parallèle appliquée à une même langue. Mais, cette dernière est appelée *norme exogène*. C'est le cas de notre langue cible d'étude, la langue française et sa variété académique.

La norme exogène du français est circonscrite, en général, à des domaines dits « formels » comme dans l'administration ou, dans notre cas, dans l'université où les usages sont officiels, donc formels. C'est pour cette raison que notre préoccupation sur l'usage du français en contexte formel universitaire se focalise d'abord sur cette norme exogène. Puisque c'est d'abord la variété standard, langue exogène qui est de rigueur dans le contexte formel.

« Les manifestations de la norme endogène doivent [...] être recherchées non pas systématiquement dans des écarts grammaticaux qui peuvent ne relever que d'un apprentissage imparfait ou plus simplement des licences qu'autorise l'oralité, mais dans la manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non

point pervertie) par l'émergence de schèmes cognitifs, de techniques d'expression, de modes d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones « occidentaux ». » (Manessy, 1994 : 225). C'est ce que notre étude tente de faire auprès d'un public cible et remarquable (les enseignants et les étudiants) afin de vérifier si les schèmes cognitifs, les techniques d'expression et les modes d'énonciation sont « singularisables » par rapport à la structure canonique de la langue standard.

Dans l'ensemble de la francophonie en général, une norme endogène émerge quand une entité normative telle que le français standard considéré comme modèle de référence coexiste avec celle-ci. Mais, dans la plupart des cas, et des études l'ont démontré, cette norme endogène s'apparenterait à celle standard du point de vue de sa structure. Qu'en sera-t-il des productions langagières soumises à notre analyse ?

À partir des propos des auteurs cités ci-dessus, notre quête de variation auprès des enseignants et de leurs étudiants dans le contexte formel qu'est l'université, semble avoir le mérite d'exister. Nous orientons ainsi notre recherche vers un des pôles supérieurs de la société, l'Université, cadre public où les interactions verbales de type formel (en référence à la norme légitime) peuvent être contract

Chapitre 2 : Notions de l'approche didactique

Ce chapitre proposera des esquisses de définitions de la notion d'interaction et des notions connexes en vue de mettre en valeur la dimension didactique de nos données empiriques.

2.1. La notion d'interaction

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'interaction est une notion transversale car elle est présente dans toute discipline, dans toute société, mieux encore, dans le quotidien de tous les êtres vivants de l'univers. Autrement dit, la problématique de l'interaction est un lieu de pratiques transdisciplinaires (Chabrol, 1991 ; Leveratto,

1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1989 cité par Matthey, 2003 :43). En effet, selon ces auteurs, l'activité d'interaction recoupe plusieurs disciplines et sous disciplines. L'interaction s'exerce alors dans plusieurs situations de communication notamment dans tous les cours, toutes les classes, toutes les situations de formation et d'enseignement.

Kerbrat-Orecchioni en effet, avait déjà souligné que la notion d'interaction en linguistique est « une notion importée » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 54), d'un point de vue géographique (aire anglo-saxonne, mais aussi russe) et disciplinaire (sociologie, anthropologie, éthologie, psychologie, etc.). Elle prend racine plus particulièrement dans l'analyse conversationnelle qui met à disposition un certain nombre de notions opératoires pour la compréhension du fonctionnement et de la structuration des interactions verbales contextualisées. Mais la "teinte" francophone de la linguistique des interactions est donnée par la proximité avec l'analyse du discours française et la linguistique énonciative, invitant le chercheur à étudier également les données langagières dans leurs conditions de production et en tant que mode d'action et d'influence sur le contexte et les interlocuteurs. (Rivière, 2006 : 110)

De ce fait, il est fondamental, pour nous, de définir le concept d'interaction puisque la recherche que nous menons sur la langue française se focalise sur les interactions verbales produites dans la salle de cours en contexte universitaire gabonais.

2.1.1. Définition de l'interaction

Pour commencer, nous ne pouvons prétendre faire une étude sur les interactions formelles et informelles sans cerner le concept de l'interaction de près. D'une part, nous entendons par interactions formelles, des interactions produites en situation didactique (ou en dehors) et dont, en notre sens, les structures seraient conformes à la structure classique d'une phrase de français standard. D'autre part, les interactions contenant des traces de variation mais, produites dans le cadre didactique sont aussi des interactions formelles si elles rentrent dans le thème de l'interaction de classe. Du point de vue de l'analyse formelle d'un texte, sont formelles « les interactions qui se rapportent aux structures, au style et non au contenu » (Larousse, 2005 : 588). Tandis que les interactions informelles sont, à priori, produites hors du cadre formel, mais là encore, l'on peut les rencontrer dans les situations didactiques.

Ainsi, pour ce qui concerne notre étude, nous envisageons d'aborder la notion d'interaction pour décrire ce qui se déroule en classe, l'action de l'enseignant avec les étudiants, donc la structure des interactions et celle des énoncés qui composent les interactions.

De principe, dans toute société humaine, il existe des relations qui se manifestent soit par une intervention verbale ou par une attitude des sujets considérés. La communication dans chaque langage humain n'est prise en compte qu'au moment où il y a un échange verbal entre deux parties, notamment entre un émetteur et un destinataire. Même si le non verbal peut aussi susciter de la communication, mais celle-ci n'est réellement considérée que lorsqu'à partir de deux sujets parlants un échange verbal se produit c'est-à-dire entre un locuteur et un interlocuteur. En ces termes, nous voulons expliquer qu'une expression n'est significative du point de vue de la communication verbale que lorsqu'il y a intervention verbale, une action d'un locuteur provoquant une autre action en réponse à son interlocuteur. En effet, pour appréhender les phénomènes relationnels, les éléments pris en situation d'interaction contribuent à un processus de réalisation de discours qui expose les actes posés par les deux parties de ce discours.

Des auteurs comme Robert Vion soulignent que le domaine de l'interaction verbale implique la présence de tous les canaux, para verbaux et non verbaux de la communication. Car, selon Vion (1992), « il y a toujours une distance entre ce que l'on pense communiquer et ce que l'on communique réellement » (Vion, 1992 : 18).

Pour mieux appréhender les interactions dans cette étude, nous épousons la position de Robert Vion (1992) en ce qu'elle nous aiderait à mieux comprendre les situations d'interaction que notre population d'étude va nous fournir. Le verbal, le para verbal et le non verbal sont des canaux de communication qui permettent de saisir toute l'information d'une situation d'interaction donnée.

Quant à Goffman, par interaction, (c'est à dire l'interaction en face en face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; [...]. (Goffman (1973a : 23).

La définition de Goffman présente une restriction certes, mais celle-ci cadre bien avec le type d'interactions que nous souhaitons étudier. Les interactions didactiques effectivement, ont cette particularité dont les participants sont physiquement présents et discutent en face à face dans un espace donné et un temps limité. Mais, nous reconnaissons qu'il peut y avoir interaction entre des individus qui n'occupent pas le même espace de vie, soient au travers des, sms, lettres postales, courriers électroniques, etc., voire en différé (poste radio, poste télévision).

Pour compléter la définition de Goffman dans le cadre de notre étude, l'interaction implique non seulement la coprésence effective et l'influence mutuelle, mais également des échanges de nature non verbale tels que les gestes, les mimiques, les postures, les regards, etc.

A l'opposé de Goffman pour qui l'interaction nécessite une présence conjointe des *interactants*, d'autres auteurs comme Maingueneau (1998) considèrent que tout discours, qu'il soit oral ou écrit, est par essence interactif. Pour Maingueneau, en effet, « toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), [...] elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours [...]. (Maingueneau (1998 : 40).

Kerbrat-Orecchioni (2006), définit à son tour l'interaction verbale comme une suite d'évènements dont l'ensemble constitue un « texte », produit collectivement dans un contexte déterminé. Elle ajoute que : dans cette perspective la tâche de l'analyste consiste à dégager les règles qui sous-tendent la fabrication de ce texte, et sa cohérence interne. Ce sont les règles d'enchaînement des tours de parole, ou d'organisation de ces unités hiérarchiques que sont les interventions et les échanges.

Dans notre approche didactique qui s'intéresse aux outils de la linguistique interactionnelle, nous envisageons de dégager bien évidemment les règles de fonctionnement des interactions que sont l'enchaînement des tours de parole, la gestion des interventions et des échanges.

Dans son acception de l'interaction, Kerbrat-Orecchioni parle d'interaction verbale en restreignant le concept aux champs de la communication et des activités langagières. (Vion 2000 : 18). De ce fait, elle définit, l'interaction verbale comme la « détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en

présence ». Ainsi, pour elle, *tout le long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants qu'elle appelle des « interactants » exercent les uns sur les autres un réseau d' « influences mutuelles »*. *Parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant*. Elle poursuit que *dans cette perspective, on considère donc que, tout processus communicatif « implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence, et que l'analyse a pour but essentiel, selon la formule de Lambert (1983 :73), de « cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue » -et d'autres, que les signes proprement linguistiques*. Selon elle, ces « influences mutuelles » sont de nature diverse et variable selon le type d'interaction. (Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 17).

M.T Vasseur écrit que « l'interaction verbale désigne à la fois un moment et une expérience située et organisée de communication verbale, entre deux ou plus de deux interlocuteurs ». (Vasseur, 2005 : 58). Cette définition de l'interaction verbale paraît très ouverte. Elle nous amène à préciser que l'interaction s'ancre dans l'action [et qu'] elle met en contact des sujets inter-agissant » (Bange, 1992 : 45). Cela signifie qu'à travers leurs échanges, les acteurs de l'interaction verbale, créent des contacts humains, (l'interaction « réunit des sujets vivants » précise M. T Vasseur), (Vasseur, 2005 : 16), afin d'aboutir à « une action commune » pour reprendre les termes de Bange. (Bange, 1992 : 45).

De ce fait, notre appréhension de la langue française dans ses fonctions de « communication » et de structuration du réel comme le souligne VION (2000) ne peut que nous amener à intégrer le point de vue de la tradition russe par Bakhtine (1977 : 137) pour qui « l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue ». C'est-à-dire la forme « naturelle » de manifestation du langage verbal.

Comme l'exprime Vasseur, « ce qui est plus intéressant et le plus important, ce qui nous permet de comprendre mieux ce qui se passe, c'est plutôt la façon dont les partenaires gèrent l'interaction dans sa continuité ou sa discontinuité. Car il ne s'agit pas de se situer dans la perspective souvent trop monologique d'une certaine analyse pragmatique (actes reflétant l'intention d'un locuteur unique, décontextualisés, notion de force illocutoire en tant qu'action sur l'autre, par exemple), sans replacer ces éléments isolés dans leur cadre naturel qu'est l'interaction. » (Vasseur, 2005 :60). De

ce fait, le sens des énoncés des interactions qui composent les données d'un travail de recherche quelconque ne peut se percevoir qu'en les resituant dans leur contexte de production.

Pour avoir plus d'outils dans l'analyse des interactions de classes en pays francophone plurilingue, il nous est indispensable d'exposer ci-après quelques notions intrinsèques au concept d'interaction.

2.1.2. Les notions liées à l'interaction

Les notions intrinsèques à l'interaction sont multiples, mais, nous ne mentionnons ci-dessous et de façon succincte que celles qui interpellent le plus notre sujet de thèse.

2.1.2.1. Dramaturgie et figuration

Est-ce en français standard que les enseignants et les étudiants, que nous observons à l'université, s'expriment dans la vie quotidienne en vérité ? Le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant dans la scène universitaire (et dans la scène didactique) en matière de l'usage du français de référence seraient-il une sorte de mise en scène, une dramaturgie ?

2.1.2.1.1. La dramaturgie

La notion de dramaturgie est une forme de métaphore que Goffman utilise pour expliquer que la vie quotidienne est une scène de théâtre où chaque individu cherche à donner une image positive dans les rôles qu'il occupe face à un public ou tout simplement face à l'autre qui est en face de soi. La notion de rôle est celle qui lui est associée, comme l'écrit Robert Vion, la notion de rôle se trouve complétée et renforcée par celle de dramaturgie selon laquelle, jouer un rôle exige la présence des autres fonctionnant comme public. Donc, « le soi ne se construit que par la médiation du public », c'est le monde de consécration aucune individuation n'est possible (Vion. Idem).

Goffman souligne qu'« Ainsi, quand un acteur se trouve en présence d'un public, sa représentation tend à s'incorporer et à illustrer les valeurs sociales officiellement reconnues,

bien plus, en fait, que n'y tend d'ordinaire l'ensemble de son comportement. [...]. Le monde, en vérité, est une cérémonie. » (Goffman 1973 : 4).

Il nous semble qu'en situation de communication formelle, l'on porte quelquefois une carapace qui véhicule une bonne image de soi. On cherche ainsi à être en harmonie avec le monde qui nous entoure. Les interactions formelles en situation d'éducation seraient-elles dans ce cas qu'une succession de scènes de théâtre ou une cérémonie ?

2.1.2.1.2 La figuration

Selon Goffman, «On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action [...]. La face est une image du moi. » (Goffman 1974b : 9).

En fait, la notion de *face* est représentée par le substantif de *figuration*. Par *face* Goffman appelle l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. Le drame dans le cadre d'étude serait de présenter aux étudiants la variété de français qui ne relève pas de celle qui doit être transmise par l'école, la norme standard.

Chez les enseignants par exemple, l'on peut retrouver cette attitude étant donné qu'ils sont considérés comme des experts des SDL qui utiliseraient la variété standard du français en interaction didactique. D'où l'intérêt, pour ces derniers « de préserver la face, de faire « bonne figure » et surtout, de ne pas perdre la face » devant les étudiants.

2.2. De l'énonciation à l'interlocution

La conception interlocutive de l'énonciation par les chercheurs (linguistes et philosophes) est le produit de l'intégration progressive de la dimension culturelle des expressions linguistiques et celle du sujet parlant dans la théorie linguistique.

A la suite de R. Vion (2000), rappelons également que la prise en compte de la conversationnalité était orientée vers la reconnaissance de « lois du discours » et de relations entre langue et culture. Quant aux questions touchant aux conditions de réussite des actes de langage ou au paradigme des manières de dire et d'impliciter impliquaient une analyse plus « contextuelle » des productions linguistiques. (Vion, 2000 : 42).

Œuvrant dans le même paradigme, A. Culioli insiste sur la complexité de rôles simultanés que jouent deux sujets parlants dans une communication et propose de parler de co-énonciateurs pour éviter les terminologies qui renvoient à une succession de rôles simples comme les concepts d'énonciateur et du destinataire.

2.2.1. La notion de co-énonciateur

Issue des théories énonciatives de A. Culioli, la terme de *co-énonciateurs* remplace celui de destinataire selon Dominique Maingueneau (1996), qui souligne que l'énonciation est en fait une co-énonciation, que les deux partenaires y jouent un rôle actif. Quand l'énonciateur parle, le co-énonciateur communique aussi : il s'efforce de se mettre à sa place pour interpréter les énoncés et l'influence constamment par ses réactions. En outre, tout énonciateur est aussi son propre co-énonciateur qui contrôle et éventuellement corrige ce qu'il dit. (Maingueneau (1996 : 15). Allant dans le même sens, Robert Vion (2000) parle de la notion de co-énonciateurs qui selon lui est une notion qui part de « l'affirmation qu'un sujet, qu'il soit dans un rôle de locuteur ou de destinataire, met en œuvre plusieurs types d'activités et se trouve être, dans le même temps, producteur et interprète des messages qui s'échangent ». (Vion, 2000 : 42).

Au regard de ces propos, pour parler de deux partenaires du discours dans ce travail, nous utiliserons le terme de co-énonciateurs qui nous paraît plus adéquat.

En effet, en regardant les choses sous cet angle, il apparaît que les appellations des participants à une communication donnée présentent une sorte d'instabilité nominative ; dans la communication, l'énonciateur devient le destinataire à un moment donné de l'échange et vice-versa. Dominique Maingueneau lève, pour sa part, l'équivoque en postulant que « si l'on admet que le discours est interactif, qu'il mobilise deux partenaires, il devient difficile de nommer destinataire l'interlocuteur car on a l'impression que l'énonciation va en sens unique, qu'elle n'est que l'expression de la pensée d'un locuteur qui s'adresse à un destinataire passif. Maingueneau (1998 : 38-40). Or, il y a interaction dans le discours, les partenaires échangent des rôles et des places en communiquant.

Dans ce cas, il convient de parler de *co-énonciateur* comme le dit A. Culioli plutôt que de *destinataire*.

La notion de co-énonciateur implique alors tout un réseau de paramètres à prendre en compte ce qui donne sa place dans la théorie de la linguistique interactionnelle.

2.2.2. Le primat de l'interaction

D'après Robert Vion (2000) la notion de co-énonciateur allant dans le sens d'une vision interlocutive de l'énonciation, il serait alors considérable de placer le statut d'énonciateur proche du sujet psychologique dans la théorie pragmatique de la force illocutoire et celle de l'énonciation sur la subjectivité.

a- L'illocutoire

Ce concept provient de la philosophie analytique de J. L. Austin. (PLG1), il « est devenu le passage obligé de toute approche du langage. Malgré ses acceptations ambiguës, il apparaît comme l'une des pièces maîtresse sur lesquelles la théorie linguistique doit pouvoir s'appuyer ». (Vion, 2000 : 44).

Le concept de l'illocution semblait être sous la dépendance du sujet parlant parce que l'on croyait que les actes produits ne pouvaient être que l'expression d'une intentionnalité. Mais, depuis que la pragmatique s'est proposé de rechercher les marques linguistiques de cette intentionnalité à travers des verbes performatifs, voire des schémas intonatifs, la prise en compte des dispositions internes au message est aussi ancrée dans l'illocutoire. D'où l'intérêt, d'après Vion, « porté aux performatifs explicites et aux actes indirects ». (Vion 2000 : 44). Cependant, des auteurs comme Anscombe proposaient déjà de rendre compte des actes indirects.

Anscombe (1980) distinguait alors des actes indirects "marqués" et des actes "non marqués". Dans les actes "marqués", la lecture de la force illocutoire pouvait être faite moyennant un correctif, un décalage : un énoncé comme *peux-tu me passer le sel ?* doit être compris comme une demande de sel et non comme une question quant à la capacité d'effectuer cette action. (Vion, Idem).

L'on peut percevoir que l'indirection des actes nous rappelle que la langue n'est pas un code et que le paradigme des manières de dire exprime la dimension culturelle du langage. L'indirection des actes correspond alors à une propriété fondamentale du langage comme le souligne Kerbrat-Orecchioni :

« On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; qu'« il fait chaud ici » ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon « ouvre la fenêtre », « ferme le radiateur », [...] : Bref, ce serait la direction qui serait la « règle ». » (Kerbrat-Orecchioni, 1986a : 5).

L'explicitation linguistique de la nature des actes produits renvoie alors à prendre en compte la dimension culturelle des manières de dire, et *l'explicitation comme une possibilité constamment offerte mais généralement peu utilisée*.

Ainsi, comme la communication n'existe qu'avec la réception, Robert Vion souligne que l'acte qui ne serait qu'intentionnalité n'est pas un acte. Ce n'est qu'avec sa réception, et donc son acceptation qu'il se réalise en tant que tel. (Vion, idem).

L'illocutoire se déplace, donc, de la notion d'acte volontaire du locuteur vers celle d'action conjointe car ni le soliloque, ni le monologue, ni l'intention d'un individu donné ne peuvent être considérés comme des actes dès lors qu'il n'y a réaction de la part d'un autre individu.

b- La deixis

Dans l'approche énonciative, nous dirons à la suite de Vion (2000 : 46) que le sujet parlant laisse la trace de ses activités dans ses productions notamment les déictiques personnels, spatiaux et temporels. A cet effet, tout message « relatif » à son dénonciateur dans la mesure où c'est lui qui décide du *moi-ici-maintenant* auquel son partenaire se trouve convoqué. Puis, d'autres déictiques comme, à droite, dessus, devant, derrière, etc. implique « un coup de force » par lequel l'énonciateur décide que toutes ces catégories spatiales s'organisent autour de sa position dans l'espace. En fait, quand on regarde de près, l'on peut remarquer que le *moi-ici-maintenant* concerne le système de coordonnées personnelles, spatiales et temporelles caractérisant la situation d'interlocution.

Dans ces déictiques, il apparaît une conception de l'énonciation où la subjectivité devient une subjectivité partagée et où l'activité du sujet se présente comme une action conjointe.

2.3. Le cadre interactif

En fait, avant même d'entamer la complexité de l'interaction, il paraît nécessaire selon VION, de définir le cadre interactif auquel l'interaction se rattache. La définition du cadre interactif implique non pas que le rapport de place dominant mais aussi l'implicite socio-culturel. (R.VION, 1996). Par conséquent, nous retiendrons avec Traverso que l'interaction est délimitée par un cadre participatif précis (le temps et le lieu), par un but de l'échange, par les participants (leur nombre et leur relation), leur statut et leurs caractéristiques personnelles. (Traverso, 1996 : 7-9).

2.3.1. Du social dans l'interaction

Nous comprenons que le cadre de l'interaction des sujets communiquant est nécessairement situé dans un cadre social et institutionnel qui est en principe connu d'avance. Ce cadre social est le lieu où les sujets se rencontrent, se réunissent pour construire le contexte interactif que Robert Vion (2000) appelle *cadre interactif*.

Pour R. Vion, « dès que l'on touche au langage ou à l'interaction, on touche aux racines de l'humain et du social ». Cette conception des choses nous renvoie à mettre, parallèlement, en évidence l'aspect du social dans la mesure où nous n'étudions pas le langage isolé, mais plutôt son usage notamment celui du français dans la société gabonaise. Cela signifie d'une certaine manière qu'il est important de prendre en compte le cadre social gabonais dans lequel l'on veut récolter les données de notre travail.

Il convient pour cela, d'aborder l'étude des productions verbales en tenant compte d'une part de l'environnement socioculturel, d'autre part, du contexte de production et de la particularité des producteurs de ce français.

Dans cet élan de construction théorique, nous continuons à présenter quelques éléments qui nous permettent de saisir la conception sociale du sujet parlant.

2.3.2. Le social et l'action

La notion d'action a une place importante dans cette thèse qui est centrée sur la problématique de l'interaction. Nous voyons celle-ci apparaître dans les travaux des auteurs qui ont œuvré pour l'analyse des interactions tels que, V.Rivière (2006), R.Vion (2002), etc. Pour R.Vion par exemple, il n'entend pas entreprendre une telle étude sans prendre en compte *une théorie générale de l'action, mieux de l'interaction*. En ce sens, l'auteur attire l'attention des sciences humaines de travailler désormais *avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et qu'ils n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel*. Il adjoint que « l'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, s'y limite, implique l'ordre du langage ». A partir de ces propos, R. VION nous invite du même coup à inscrire dans le développement de notre sujet cette théorie incontournable qu'est « l'action ». Pour nous, cette implication de la théorie de l'action dans cette thèse nous aidera à identifier les faits linguistiques recherchés dans leur contexte d'apparition.

Comme nous le constatons après lectures, l'interaction en classe est centrée sur les activités langagières des sujets en observation. De ce fait, l'interaction entretient un rapport indéfectible avec l'action, la prescription et l'enseignement à donner. C'est pourquoi les énoncés, discours des observés et tout ce qui concourt à la réalisation des différents items d'un enseignement par exemple, relève de la dimension de l'action. C'est dans cette optique que Rivière écrit que le discours est lui-même action et désigne en même temps, déclenche ou est censé déclencher une action ou une réaction, une tâche langagière ou non langagière. C'est pourquoi elle envisage la prescription en classe comme une ressource indispensable à l'action d'enseignement et d'apprentissage, non seulement parce qu'elle dévoile en partie la planification de l'enseignement, mais aussi parce qu'elle peut constituer corrélativement une tentative d'ajustement de cette planification. Dans ce cas, il nous semble alors logique d'élargir et d'ouvrir notre champ de recherche et l'analyse à la dimension de l'action. D'ailleurs, celle-ci a déjà fait l'objet de nombreuses théorisations que l'on regroupe généralement sous la dénomination « théories de l'action ».

Mais comme le souligne Bange (1992, 103), la réaction de l'apprenant n'est pas simplement une réponse à un stimulus. Elle est une action à part entière, c'est-à-dire configurant en partie l'action première (l'acte de prescrire) de l'enseignant par un

système réciproque d'attentes, de buts et de représentations de l'action de l'autre. La réaction (un faire ou un dire) de l'apprenant est coordonnée à la consigne de l'enseignant, à condition que l'un et l'autre coopèrent ou qu'ils attribuent peu ou prou le même sens à leurs actions réciproques.

2.4. Particularité de l'interaction didactique

Sous cet intitulé, nous souhaitons présenter les spécificités de l'interaction didactique. Dans notre perspective didactique, nous exposons d'abord les particularités de l'interaction didactique, donc le discours de la classe puis, nous présentons le second volet que l'analyse des interactions didactique engendre ; l'analyse du discours de l'enseignant sur son action en classe.

2.4.1. Particularité du discours de la classe

En ce qui est de la question de l'interaction en classe que l'on appelle aussi l'interaction didactique, c'est déjà la spécificité du cadre interactionnel.

L'interaction didactique peut être définie comme étant une communication qui met en relation un individu expert dans la matière enseignée avec un autre individu disposé à recevoir des savoirs dans cette matière (qu'il ne maîtrise pas suffisamment). Le second a besoin de l'aide du premier pour parvenir à des résultats favorables et immédiats. L'interaction didactique est une interaction qui s'effectue dans un système établi au préalable avec ses exigences dont la principale est l'enseignement /apprentissage d'un savoir, un savoir-faire ou savoir-dire (dans le cas des langues étrangères ou des méthodologies de recherche), par le biais de certaines activités et tâches à accomplir.

C'est un type d'interaction qui se pratique généralement dans une salle de classe, elle a la particularité de se déployer dans le temps et dans l'espace et surtout dans la communication didactique. C'est pour cette raison qu'elle est de type didactique et plus scolaire. C'est-à-dire qu'elle exige la présence d'un enseignant libre dans ses mouvements, des apprenants assis sur des tables-bancs ou debout devant le tableau, et, tous dans un espace-classe clos en général. L'accent est mis sur la

dimension du temps et de l'espace. (Rivière, 2006). Dans notre contexte d'étude c'est la salle de classe dans l'enseignement supérieur au Gabon et dans la discipline des Sciences Du Langage. Parmi les exigences, l'emploi du temps de Licences de SDL et ceux de CAPC et CAPES (nous l'insérons en annexe de ce travail). L'interaction s'insère aussi dans un programme où l'enseignant a des exigences du point de vue de l'université dans laquelle il enseigne (les enseignants de SDL n'étant pas nombreux, les dirigent des cours dans tous les niveaux). On peut aussi dire que la gestion du cours par le jeu des question-réponses qu'initie l'enseignant en vue d'obtenir des résultats de l'activité de son enseignement passe par le biais de l'interaction qui lui offre un feed-back de son enseignement.

S'agissant du problème de « stratégies » dont parle R.VION, nous sommes également conduite à les étudier au sein des activités langagières¹⁵ proposées par l'enseignant en classes universitaires. Ces stratégies sont alors repérables *in situ* au sein de la classe et au cours de la situation d'interaction. Ainsi d'après la structure de l'analyse des interactions étayée par Vion (2002), c'est après la prise en compte des cinq modes de positionnement que les stratégies suivies par les sujets dans l'interaction doivent être construites. Alors, la construction des stratégies se fera dans les interrelations constantes que nous observons chez les sujets communicants. De cette manière, nous sommes au cœur de la linguistique dans sa totale complexité en mettant en relief l'hétérogénéité, donc tous les paramètres composant « l'homme dans la langue » et dans la société.

Dans une perspective de « pragmatique interactionnelle », nous tenons d'abord à préciser avec Bouchard (1998) que les interactions de classe que nous étudions sont d'abord des interactions praxéologiques au même titre que celles qui se contracteraient par exemple entre des professionnels de santé et leurs patients, entre des commerciaux et leurs clients etc. Encore que, pour les patients ou les clients, il peut se trouver que ces derniers soient aussi des sujets aux catégories socioprofessionnelles données qui viennent participer au vécu professionnel de ceux-là qui sont en activité (médecin, agent commercial, vendeur, vendeuse, etc.). Or, pour les interactions pédagogiques (Bouchard, 1998) ou didactiques (Cicurel 2007, Rivière

¹⁵ Dans notre cas, il s'agit des enseignements et des exercices d'applications proposés par les deux enseignants dans leurs classes respectives.

2006), comme celles que nous étudions, les premiers (enseignants en activité de travail) ont une variable de catégorie socioprofessionnelle tandis que les seconds informateurs n'ont pas cette variable au moment du recueil des données.

Dans de nombreux travaux en didactique des langues qui s'attèlent à mettre en lumière divers phénomènes interactionnels comme la structuration des échanges didactiques (Bouchard, 1984, 2005), la prise de contact ou l'établissement de la relation au cours des premières séquences de cours (Bigot, 2002), l'interaction y est décrite comme un phénomène d'ajustement réciproque où les partenaires entretiennent plus d'un rapport de place au niveau de la relation interpersonnelle.

Pour l'analyse d'une interaction particulière comme l'interaction en classe universitaire en français langue étrangère et seconde, il nous importe d'appréhender la réalité dans toute sa complexité. Pour cela, nous conviendrons avec Robert VION qui nous propose « un modèle qui permet de penser, dans le même temps, les interactions entre le social et l'interlocutif ». En d'autres termes, l'auteur nous invite à ne pas dissocier dans ce type de situation, deux moments d'analyse dont l'un, macro, se limiterait à définir le cadre social de la rencontre et, l'autre, micro, s'appliquerait à examiner dans le détail l'interaction particulière contractée par les sujets. (VION, 1996).

En mentionnant la complexité de la relation, Robert VION par exemple retient cinq types de positions : les places « institutionnelles », « modulaires », « subjectives », « discursives » et « énonciatives » (Cicurel, 1996). Il précise que ces termes sont entre guillemets tout simplement parce qu'en dehors du sens précis qu'il leur confère, « tout dans le langage peut être considéré comme étant à la fois institutionnel, subjectif, discursif et énonciatif » (VION, 1996).

Ceci étant, dans ce travail, nous aborderons simultanément, la relation sociale et la relation interlocutive en mettant en lumière la pluralité de modules qui sous-tendent l'interaction en classe universitaire. Nous emprunterons à cet effet, tantôt le terme de relation interpersonnelle ou celui de relation tout simplement pour illustrer la complexité de notre contexte d'étude.

2.4.2. Action et pratique réflexive

L'étude des interactions en classe de langue s'est toujours intéressée aux deux protagonistes de la scène scolaire (enseignant/ enseigné). Cette étude qui met en exergue l'action de l'enseignant et celle de l'apprenant à travers leurs comportements verbaux et non verbaux tend maintenant à se diversifier. L'attention n'est plus focalisée que sur ces deux acteurs principaux de l'enseignement mais également sur la réflexivité de la pratique enseignante voire sur la réflexivité de l'apprenant. L'étude des interactions didactiques qui met l'accent sur l'agir professoral n'étudie plus l'agir sur un seul aspect mais plutôt deux. En effet, toute étude portant sur l'analyse d'interactions didactiques convoque toujours les études sur l'action comme présentées dans le second chapitre de ce cadrage théorique et définitionnel. Les études de Bronckart par exemple distinguent une double dimension de l'agir, les « actions premières » définies comme des « conduites observables, pratiques, effectives » et d'autre part, les « actions secondes » qui sont « constitué[es] par la formulation des intentions des actions effectuées par les acteurs [...] qui donnent des informations sur ce qui s'est déroulé » (Bronckart, 1995 cité par Cicurel, 2011a : 117). La seconde dimension de l'agir professoral explique qu'il faut partir de l'amont du travail de l'enseignant pour comprendre l'action telle qu'elle se déroule en classe. Pour cela, Bronckart écrit que pour étudier l'action, la notion d'intentionnalité est primordiale et que celle-ci peut se manifester de deux manières. Tout d'abord, il y a une « mobilisation de ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus des conduites ou *intentions*) ensuite, des ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise) » (*Idem.*). Pour Bronckart, l'étude de l'agir consiste à amener l'acteur à verbaliser ses intentions de travail. Il considère ainsi la notion d'agir comme « toute forme d'intervention d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (Bronckart, 2005, cité par Rivière, 2006 : 48). Le développement de la notion de l'agir par Bronckart conduit Cicurel à se positionner sur l'analyse de l'agir professoral. Pour Cicurel, l'agir professoral est à la fois *l'action* déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les *motifs* qui le poussent à agir de telle ou telle manière. (Cicurel, 2011 : 52). Elle prône alors pour deux modes d'investigation pour analyser les interactions didactiques : l'accès à l'observation des interactions et les dires des acteurs sur leur action.

La problématique de l'action des enseignants est également étudiée par Dominique Bucheton qui s'intéresse au travail réel des enseignants en observant leurs

façons de faire et cherche à caractériser les gestes du métier. Selon son appréhension, parler de gestes c'est « mettre au premier rang l'agir » (Bucheton, 2009 : 24 cité par Dominguez, 2013). Dans son travail sur l'observation des gestes du métier, elle étudie les « gestes professionnels » (plus généraux) qui « conjuguent gestes du métier et geste d'ajustement dans la situation » (Bucheton, 2009 : 25 cité par Dominguez, 2013). Pour Bucheton, la notion d'ajustement est essentielle car ce sont ces choix effectués par les enseignants (pendant le cours) qui peuvent être à l'origine d'un « agir dans la classe avec efficacité »⁴¹, mais pour que cela soit matérialisé, « ces ajustements demandent une professionnalité réfléchie » (*Ibid.*).

Les recherches d'Isabelle Vinatier traitent également de l'action enseignante. Elle convoque l'analyse du travail pour comprendre l'activité des enseignants et ce, en s'inscrivant dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, cité par Dominguez, 2013). Dans son approche, des « ateliers d'analyse de pratiques » sont la clé pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leur pratique en la conceptualisant et en échangeant avec d'autres personnes ; les enseignants deviennent des « partenaires de la recherche » (Vinatier, 2009 : 17 cité par Dominguez, 2013). Les analyses se font sur des « traces objectives », c'est-à-dire en utilisant des enregistrements de cours car, comme le signale Vinatier « il s'agit de chercher à comprendre l'activité du sujet en situation de travail » (*Ibid.* : 35 cité par Dominguez, 2013).

Cependant, il faut souligner que la réflexion sur l'analyse réflexive remonte jusqu'en 1933. Le philosophe et pédagogue américain John Dewey, soulignait déjà que « l'intervention d'un enseignant devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences de son action » (Boutin et Lamarre). Ce philosophe/ pédagogue souligne que l'enseignant devrait entreprendre sa planification comme on entreprend une démarche de résolution de problèmes. Adopter un tel processus de réflexion permettrait à l'enseignant d'expliquer la raison de la réussite ou du manque d'efficacité de ses interventions.

Tout récemment, à la suite des travaux de John Dewey, le courant réflexif a été repris par le praticien du Massachusetts Institute of Technology (MIT) Donald A. Schön. Dans ses études, l'exercice des métiers, *réfléchir dans et sur sa pratique*, devient *une nécessité indispensable*. Les savoirs rationnels, observait-il, ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. Schön (1983) soutient que les enseignants expérimentés et compétents s'engagent souvent dans

une analyse réflexive sur leurs actions; cela leur permet de faire face à des situations non familières ou problématiques de différentes façons. Il identifie deux niveaux de réflexion : le premier s'identifie à l'analyse réflexive en cours d'action qui consiste à penser dans l'action. L'enseignant professionnel sait modifier son action au moment même où il agit selon la situation réelle, il fait alors preuve de créativité. Puis, le deuxième niveau concerne l'analyse réflexive sur l'action, celui-ci comporte une démarche plus approfondie de nature professionnelle. Ce second niveau de réflexion conduit l'enseignant à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne et à s'interroger sur le contenu et les raisons de son enseignement.

En fait, l'importance du courant réflexif développé par Donald Schön « qui attribue une importance primordiale à l'expérience vécue par le sujet et à la signification que l'individu lui attribue » (Derobertmeasure, 2012 : 22). Selon Schön, le *praticien réflexif* mène des réflexions *en cours d'action* et *sur l'action* (1994 : 88-98). De ce fait, l'auteur considère que ces démarches réflexives sont un des accès au savoir réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action.

Ainsi, le retour réflexif sur son expérience consiste à revenir en arrière sur un fait, une action ou un événement vécu, pour le mettre à distance afin d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations. Cela exige une prise de conscience de ce qui, jusqu'alors, était automatique.

Nous retrouvons ce tournant réflexif en milieu enseignant chez Perrenoud (2001) pour qui le praticien réflexif est « un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience » (*Ibid.*: 24). Pour comprendre l'action, une des notions centrales de l'auteur est l'*habitus* ou « ensemble de schèmes dont dispose un individu à un moment déterminé de sa vie » (2010 : 136) qui lui permettent de s'adapter à de nouvelles situations. Dans l'action d'enseignement, l'*habitus* est le fruit de la pratique et va guider une grande partie des façons de faire du professeur.

Ces « dispositions intériorisées » (Perrenoud, 2010 : 137) sont modifiables car elles font partie de l'acteur et peuvent, suite à une prise de conscience, être conscientisées et modifiées ; dans ce deuxième cas, se créent alors des « contre-schèmes » (*Ibid.*). Perrenoud propose des dispositifs de formation qui peuvent aider à cette prise de conscience, parmi eux la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle ou l'entretien d'explicitation.

Dans le domaine de formation des enseignants, la dimension d'agir traverse la contribution de Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza (2007). Les auteurs considèrent l'enseignant comme « un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies » (*Ibid.* : 8). Leur étude porte également sur des discours d'enseignants sur leur action afin de comprendre les enjeux du métier.

2.5. La compétence de communication en rapport avec la didactique des langues

La « compétence de communication » dans le domaine de la didactique des langues étrangères est perçue comme une formulation d'une vision multimodale de la communication. Cette conception est le fruit des travaux des chercheurs comme Hymes, Goffman, et Bourdieu qui ont tenté de montrer ce que signifierait une vision multimodale de la communication en pratique. (Macaire & al, 2010)

En orientant ce travail vers un contexte didactique en milieu plurilingue, nous souhaitons mettre en exergue la dimension sociolinguistique du français en interaction formelle et informelles pour mesurer la compétence communicative des acteurs des acteurs de la scène universitaire.

La notion de compétence de communicative est repensée en reprenant les éléments de l'approche communicative. En effet, C'est autour des concepts de multimodalité et d'incorporation que David Block nous propose de la repenser. Les problèmes de construction de la langue qui paraissent parfois oubliés entre les logiques de l'action et de la variation sont mis en évidence par Danielle Chini. Ces problèmes sont abordés différemment dans le monde anglophone avec le concept de Focus on Form (s) où l'on cherche à voir comment focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme / les formes en lien avec le sens dans l'interaction.

Ainsi, la construction des objets en didactique des langues amène à interroger les didactiques professionnelles

2.5.1. Posture didactique

Dans le cadre de la recherche-action en didactique des langues et cultures (DDL), il est fait mention de la notion de posture de recherche. Sachant que la

recherche en DDL est souvent tirillée entre « engagement impliqué » et « regard distancié », plusieurs chercheurs souhaitent une validation scientifique de la recherche en DDLC et qui, selon eux, serait expérimentale.

Dans l'article de Dominique Macaire qui questionne la posture de recherche en DDLC la position du dualisme pragmatique qui était autrefois le monisme épistémologique a évolué à une conception alternative de la recherche plurielle et compréhensive. La recherche en DDLC opte alors pour le pluralisme méthodologique en proposant quelques « garde-fous méthodologiques » pour la recherche action en DDL. (Macaire, 2010).

Dans cette perspective, nous adoptons la posture de construction commune dans la didactique des langues et cultures. Cela dit, nous sommes amenée à étudier le procédural dans la dimension sociale de l'espace classe universitaire afin de décrire comment les savoirs se construisent dans cet espace.

2.5.2. Interaction et construction commune

D'abord, il faut souligner l'importance de l'étape qui a marqué des travaux sur les trilogues (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995) dont l'intérêt est stratégique en ce sens qu'ils font pour la première fois accomplir aux chercheurs un pas hors du dilogue. C'est alors que disparaît le principe de l'alternance réglée des tours de parole entre les participants, c'est de là qu'apparaît le début de l'analyse de la conversation de type ethnométhodologique.

Le dilogue peut être défini comme étant une interaction verbale qui s'effectue entre deux participants comme dans les premiers modèles d'interactions (Roulet, Kerbrat-Orecchioni), contrairement au dialogue qui fait intervenir plusieurs individus. Bien évidemment, de nos jours dans les déplacements méthodologiques, l'appréhension de l'interaction didactique est plutôt plus perçue dans une perspective polylogique.

En effet, dans le cadre des didactiques des disciplines scolaires, l'enseignement est au centre des interrogations. En effet, l'enseignement n'est plus conçu que dans des questions concernant les élèves, leurs processus d'apprentissage et les rapports qu'ils établissaient avec le savoir (Bronckart 1 Laf, 2004 ; Tardif & Lessard, 1990), l'accent est aussi mis sur la pensée des enseignants et la décision rationnelle comme base de leur activité. Sachant dans cette perspective, que « la quête d'un « maître

efficace » se fait au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la « pensée enseignante » (Amigues, 2003 : 6). C'est cette nouvelle voie de recherche que l'intérêt s'est encore déplacé vers ce que l'enseignant fait réellement (et non plus ce qu'il devrait faire). Ces changements ont entraîné le passage d'une didactique de faire « l'intervention » à une didactique de « l'explication » (Goigoux, 2002 : 126). C'est dans cette dernière que s'insère notre approche didactique des interactions didactiques.

Le sociologue Halbwachs proposait déjà une vision subtile de la socialisation et des déterminismes, sensible à l'hétérogénéité et à la pluralité des cadres sociaux de l'expérience, qui pourrait inspirer les sociologues contemporains (Lahire, 2011 : 40). Il ajoute qu'en effet, dans la *mémoire collective*, Halbwachs formule un certain nombre de remarque que les chercheurs qui cherchent à saisir la diversité des influences socialisatrices (et, par voie de conséquence, des dispositions mentales et comportementales) devraient s'efforcer de garder à l'esprit lorsqu'ils mènent des enquêtes.

L'interactionnisme symbolique souligne la circularité des catégories du sujet et du social.

L'étude des pratiques sociales en classe comporte des aspects théoriques critiques par rapports aux conceptions individualistes et déterministes. Dans la perspective interactionnelle des données de notre étude, nous nous appuyerons sur trois sources d'inspiration dont Ulrich Dausenschön-Gay (2010) par exemple fait mention dans ses observations sur son article intitulé : «La construction interactive d'objets ». Il s'agit de l'ethnométhodologie, des théories socioculturelles et de l'épistémologie sociale.

2.5.2.1. Ethnométhodologie

L'ethnométhodologie qui est une branche de la sociologie et de l'ethnographie a pour investigateurs H. Garfinkel, H. Sacks, E. Schegloff. Ces auteurs envisagent l'ethnométhodologie comme une science des éthnométhodes, à savoir des « (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée

pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 61).

En Didactique Des Langues (DDL), Ulrich Dausendschön-Gay (2010) écrit que « quand on s'intéresse aux procédés mis en œuvre par les participants à un événement social pour organiser l'interaction, pour se montrer mutuellement le sens des actions en cours et pour rendre accessible l'apport des actions à l'accomplissement commun d'une tâche » (Dausendschön-Gay, 2010 : 98). L'on constate que pour les ethnométhodologues, l'interaction est primordiale.

Notre approche du français du français parlé autour des interactions au sein de l'université corrobore amplement avec cette conception méthodologique. C'est effectivement à l'enseignement des SDL et du français que nous observons le fonctionnement des interactions et la manière dont les participants à l'interaction didactique collaborent pour accomplir mutuellement les activités de classes.

2.5.2.1.1. Primauté de l'interaction

En effet, pour les ethnométhodologues, les normes qui régissent les comportements sociaux sont en permanence (re) construites et (re) définies dans et par les échanges du quotidien comme l'indique Kerbrat-Orecchioni : « la vie en société apparaît comme un « accomplissement continu », comme un travail permanent pour construire son identité social, pour rendre intelligible l'ensemble de ses comportements, et se faire admettre comme membre habilité de cette société. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 63). C'est donc dans le fonctionnement de la vie quotidienne que chaque individu se forge une identité, ses positionnements devant divers situations du monde révèlent sa personnalité et donnent à ses pairs une certaine image de lui.

Pour emprunter les termes Robert Vion, l'on y voit que : « la construction du sens va [...] bien au-delà des seules dispositions sémantiques des messages. Donner du sens c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels (Vion, [1992] 2000 : 94). Dans cet élan, nous retiendrons que « la construction du sens est liée aux relations sociales et aux constructions des images identitaires où la langue fonctionne

comme un « médium de socialisation » (Habermas 1987 : 424, cité dans Vion, [1992] 2000 : 96). »).

L'analyse conversationnelle est donc née au sein de l'ethnométhodologie. Ainsi, l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle proposent alors une approche praxéologique qui affirme selon Lorenza Mondada & Simona Pekarek Doelher (2000) « la primauté des activités pratiques pour concevoir non seulement les pratiques langagières mais aussi, et plus radicalement la langue elle-même (signifiant la primauté des usages sur celui du système, cf. Mondada, 1995 et 1998a), ... non seulement les activités de raisonnement pratique mais plus largement la cognition humaine » (Mondada & Simona Pekarek, 2000).

2.5.2.1.2. Principe de coopérativité

Dans l'étude des pratiques sociales en classe, le principe de coopérativité doit être de rigueur pour l'accomplissement mutuel de l'activité commune. Dans la DDL, les activités coopératives en classe sont d'une importance capitale. De toute manière, dans ce genre de circonstance, *tout est fait en respectant le principe de coopérativité* (Dausendschön-Gay, 2010).

Dans les situations d'interactions formelles à l'université par exemple, les partenaires de l'interaction se conduisent en respectant les règles implicites de la situation de communication didactique.

2.5.2.1.3. La séquentialité

Dans l'approche constructiviste des situations d'interactions, un deuxième principe est mis en œuvre : c'est la séquentialité. La séquentialité est un principe qui décrit un point théorique fort selon lequel « le sens d'une action, d'un énoncé par exemple, n'est pas une qualité inhérente à l'acte verbal (...), mais plutôt une construction commune de celui qui fait l'acte et de celui qui fait l'acte suivant. C'est à

partir de l'action qui suit que les interactants se mettent d'accord sur le sens de ce qui précède, normalement de façon implicite, parfois par des négociations en séquence latérales.

Comme observé en interactions dans les classes universitaires, la construction commune d'objets se fait de façon à ce que les participants soient comme prédisposés à mener l'action en respectant des règles implicites de la situation de classe.

La théorie étant ainsi une théorie dynamique du sens basée sur la projection c'est-à-dire la création d'un cadre préférentiel pour la suite.

-Création d'un cadre préférentiel ;

Puis l'interprétation des choix, c'est-à-dire choix des suites possibles ou justification de la déviation

-Choix des suites possible ;

Le principe de séquentialité décrit aussi un autre aspect ;

-procédé méthodique :

-pour savoir ce qu'un acte veut dire, il est important d'observer ce qui se passe dans l'interaction et de suivre les orientations des participants pour les décrire en termes catégoriels. (Dausendschön-Gay, 2010).

Ainsi, la co-construction du sens, l'accomplissement commun et l'interactivité sont éléments théoriques qui découlent d'une approche ethnométhodologique qui focalise son intérêt sur les « inter-activités » dans une situation et non sur les apports et les responsabilités des individus. Puis, l'aspect de la multimodalité s'y ajoute de façon complémentaire.

2.5.2.2. Théories socioculturelles

C'est dans le domaine de la recherche acquisitionniste notamment en psychologie du développement qu'il est déconseillé de séparer le plan individuel et le plan social en ce qu'ils sont des éléments mutuellement constitutifs. Cette conception émane de

l'influence des travaux de Vigotsky, de ses collègues (Leontiev, 1981) et successeurs (Luria, 1976) cités par Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, 2000).

D'ailleurs, leur illustre article sur « Interaction sociale et cognition située » les théories ethnométhodologie et les théories socioculturelles y sont articulées pour proposer une nouvelle approche des processus acquisitionnelles.

Pour une connaissance approfondie de l'approche socioculturelle nombre d'auteurs peuvent être consultés (Cole, 1994 ; Resnick, Levine & Teasley, 1991 ; Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1991a et b cités par Mondada & Pekarek, 2000) sans oublier de Mondada & Pekarek, 2000).

Les théories socioculturelles tiennent compte de :

- Etude des processus acquisitionnels
- Processus constitutif de toute inter-activité

Dans l'application des théories socioculturelles en ce qui concerne notre terrain d'étude à caractère plurilingue et francophone, il a donc été pertinent dans notre position d'enquêtrice d'avoir bien observé ce qui se passait dans les classes, de prendre note et d'enregistrer les actions à travers la cognition située des participants aux interactions.

2.5.2.3. Epistémologie sociale

Dans ce travail, nous comprenons la notion de l'épistémologie comme *l'étude de la construction et de la gestion du savoir*. En prenant en compte ce que les défenseurs du courant « naturaliste » de l'épistémologie postulent : « le point de départ en quelque sorte naturel de l'épistémologie sociale est de prendre acte de ce que nous n'avons aucune « intuition » directe de bien des phénomènes ; ils ne nous sont connus que par l'intermédiaire des autres » (Bouvier et Conein, 2007 : 18).

L'épistémologie sociale ne se contente plus que du « sujet collectif du savoir », elle a un intérêt poussé pour les « interactions épistémiques effectives, c'est-à-dire à la coopération et à la collaboration entre sujets » (Bouvier et Conein, 2007 : 22), ce qui la distingue des approches individualistes. Les théories de la connaissance du courant

naturaliste qui prend acte du fait « que les supports d'information soient envisagés eux-mêmes comme participant à la connaissance et pas simplement comme intermédiaire ou « médias » dans un schéma simple émetteur-récepteur ». (Bouvier et Conein, 2007 : 23-24). Cette vision rejoint ainsi celle des théories socioculturelles en qui est des rapports théoriques avec la vision des auteurs de l'ethnométhodologie qui constatent que « on remarquera en fin que le champ de l'épistémologie sociale, dès lors qu'on y inclut l'étude des modes ordinaires de pensée et de raisonnement de nos propres sociétés, présente des affinités certaines, au plan descriptif, avec l'ethnométhodologie (notamment lorsque celle-ci s'intéresse aux normes épistémologiques mises en œuvre par les acteurs sociaux eux-mêmes). (Dausendschön-Gay, 2010 : 100).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, Dausendschön-Gay écrit que « plusieurs aspects de ces théories ont été pris en considération, en particulier celui de la co-construction des savoirs et de la primauté du social¹⁶. Il y a là une coopération transdisciplinaire qui semble s'ouvrir. Notre étude qui porte sur des données authentiques enregistrées dans des classes à l'université du Gabon, terrain plurilingue et francophone, tentera de proposer des analyses et interprétation des activités de coopération en classes. Le fait de tenir compte de la réalité sociolinguistique du pays dans notre analyse du français parlé par des enseignants et des étudiants rappelle le point de vue de l'épistémologie sociale. Il importe alors de prendre en compte l'individualité de la construction du savoir et des processus épistémiques.

2.5.2.4. Méthodologies

La méthodologie, telle qu'elle est proposée par l'analyse conversationnelle est celle qui est appropriée dans ce genre d'étude par qu'elle se réfère aussi à l'ethnométhodologie dont la procédure corrobore avec les données de terrains que nous analysons. Alors, comment procède l'analyse conversationnelle ?

¹⁶Cf. Hall & Verplaetse (2000) , Pallotti (2002), Cambra Giné (2003), Vasseur (2005).

- Analyse conversationnelle

Se référant à l'éthnométhodologie, l'analyse conversationnelle procède à une analyse « *in situ* (« sur le terrain et en direct ») comment les interactants mettent en œuvre communément des procédés de construction de sens, ceci en montrant en permanence l'apport de leurs actes (propres et ceux d'autrui) à l'accomplissement de la tâche en cours. Pour comprendre cette « machinerie » comme Sacks l'a appelé), elle développe des instruments méthodiques.

- Instruments méthodique

Les instruments méthodique ue développent l'analyse conversationnelle sont pour la micro-analyse séquentielle en vue de la reconnaissance de formes d'activités régulières pour la solution de problèmes liés à la tâche. Elle étudie ces processus exclusivement à la base de documents authentiques (soit disant « naturel » puisque non élicités à des fins d'analyse), mais préparés pour le traitement répété et intersubjectif à l'aide d'enregistrement et de transcription. La méthode d'anlyse séquentielle se combine alors avec ce qu'on a qualifié de « mentalité analytique » selon laquelle il s'agit, pour l'observateur, de reconstruire des méthodes d'élaboration d'élaboration du sens à partir des actions des participants à l'événement et en respectant leur perspectives qui se manifestent dans les actions elles-mêmes ».

C'est alors dans et par la cognition située que nous obtiendrons des éléments susceptibles de valider ou invalider la dimension formelle du français de nos enquêtés.

A travers la cognition située des enseignants et des étudiants, nous analyserons le français tel qu'il est utilisé en contexte formel par ces derniers.

2.5.2.5. Perspectives

La forme matérielle de l'objet et son utilisation dans un processus constructif s'influencent mutuellement mais ne se déterminent pas. L'interprétation conventionnelle de la signification d'un signe permet quand même d'autres usages

à d'autres fins. On va alors conclure dans ce genre d'analyse que les objets et leur sens se construisent dans l'interaction.

Depuis un certain temps, l'analyse conversationnelle commence maintenant à s'ouvrir aux champs institutionnels (« talk at work ») et qui en profite pour développer ses catégories descriptives et pour interpréter les méthodes interactives.

Ainsi, pour les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, les analyses pourront être utiles pour continuer à ouvrir leurs recherches aux analyses de processus interactifs et multimodaux plutôt que de focaliser l'évaluation des résultats par des acteurs individuels.

Dans le cadre de notre étude, l'emploi de l'objet dans la situation sociale qui est la nôtre est fonction des choix de nos objectifs de recherche, l'étude des pratiques langagières orales du français. Dans le cadre des pratiques sociales du français en contexte universitaire, la médiation est verbale. Selon les perspectives de coopération de recherche en SDL, le processus de l'usage du français par les enseignants et les étudiants en situation d'interactions formelles et informelles au sein de l'université au Gabon, est une construction commune et non une simple mise en œuvre selon Ulrich Dausendschön-Gay (2010 : 109).

Pour résumer, parmi les perspectives de coopération de recherche en didactique des langues, la médiation et la cognition distribuée sont des piliers de fonctionnement dans les procédés interactifs de construction des objets.

2.5.2.5.1. Construction de l'objet

Dans la pratique de l'enseignement en général, la façon de concevoir la construction des connaissances et des comportements sont fonction du mode de fonctionnement que chaque praticien adopte.

Comme l'a écrit Jean-Paul Narcy-Combes dans son article sur « l'Idéologie ontologique et pratique réflexive en didactique des langues », il importe que l'enseignant prenne la mesure des conséquences de ses pratiques (Narcy-Combes,

2010 : 111) bien qu'il ne soit pas chercheur. Il souligne que « Des obstacles s'interposent entre notre expérience et la compréhension que nous en avons. Bachelard (1938) postule que ces obstacles sont épistémologiques et soulignent le besoin de créer l'objet de recherche en fonction des théories scientifiques et non en fonction de l'expérience. La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence « réelle » (validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle : compréhension orale, langue générale, FLE (Français langue étrangère), cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. (Narcy-Combes, *idem.*).

Selon Narcy-Combes, Bachelard (1938) parle de rupture épistémologique « lorsque l'individu passe de l'acceptation de l'objet ou du phénomène en terme de sens commun à un questionnement sur cet objet ». (Narcy-Combes, 2010 : 114).

Pour notre cas, en ce qui concerne l'objet langue française, il n'est pas question de nous interroger sur des phénomènes du français qu'on pourrait rencontrer dans les productions langagières nos informateurs ; il nous importe plutôt de mettre en évidence des variations qui découlent de ce français et de vérifier si les partenaires des interactions se comprennent mutuellement.

Ainsi, l'on peut dire dans le cadre de notre étude que la fonction « sociale » de l'objet langue française c'est les variations qu'on pourrait y déceler auprès de nos enquêtés. Alors son fonctionnement attendu en contexte formel à l'université ou plus précisément en situations d'interactions didactiques, c'est sa variété standard.

Hormis l'objet langue-française, les autres objets sont d'origine institutionnelle et il s'agirait par exemple de la compréhension mutuelle, la langue commune, FLE/FLS (français langue étrangère ou français langue seconde), interaction dans les cours de SDL et de français, les différents niveaux d'études, correction des erreurs, évaluation, etc.

Pour Narcy-Combes (2010), « à l'inverse de l'expérience commune qui se présente directement à nous », tel que l'enseignement des SDL et du français pour le cas de nos enquêtés, « le fait scientifique est conquis, construit et constaté ». C'est ce que nous essaierons de pratiquer dans les données empiriques de cette étude. Les

écarts que nous releverons du français des enseignants et des étudiants sont des faits sociaux que nous obtiendrons par le biais de cette étude scientifique afin de démontrer la contextualisation du français en milieu socioculturel gabonais. Ainsi, le fait considérer l'étude des particularités du français du Gabon comme une variété qui tend à s'autonomiser est une manière de reconstruire le système de langue française dans cet univers linguistique.

2.5.2.5.2. Médiation

La notion de médiation est empruntée à la tradition Vigostkienne qui métaphorise *le processus constitutif* de toute « inter-activité ». L'inter-activité ici, est celle de l'individu avec lui-même, avec autrui, et avec le monde matériel (Dausendschön-Gay, 2010 : 99):

Language use, organisation, and structure are the primary means of mediation. Practically speaking, developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life and peer group interaction, and in institutional contexts like schooling, organized sports activities, and work places, to name only a few. SCT argues that while human neurobiology is necessary condition for higher order thinking, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within these social and material environments¹⁷. (Lantolf et Thorne, 2007 : 202-3 cité par Dausendschön-Gay, 2010 : 100).

Selon Dausendschön-Gay, dans cette conception, la cognition n'est pas « ...une tâche du système, mais le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pendant ce processus, des objets déjà présents, des artefacts culturels, des objets intermédiaires construits au cours de l'interaction et pour leur seul emploi dans la

¹⁷Notre traduction : L'utilisation de langue, de l'organisation et de la structure sont les principaux moyens de la médiation. De façon pratique, les processus liés au développement ont lieu par la participation dans des paramètres culturels, linguistiques et historiquement formés que sont la vie familiale et l'interaction entre pairs et dans des contextes institutionnels comme l'école, les activités sportives organisées et les lieux de travail, pour ne citer que quelques-uns. SCT soutient que tandis que la neurobiologie humaine est la condition nécessaire pour une réflexion d'un niveau supérieur, les formes les plus importantes d'activité cognitive humaine se développent par l'interaction dans ces environnements sociaux et matériels.

situation actuelle, ainsi que des formats d'activité constituent les ressources dont les acteurs se servent pour organiser la cognition comme une pratique sociale.

Ainsi, pour résumer avec le point de vue de notre Dansendschôn, sur qui nous nous appuyons quant à la question de la construction commune dans l'interaction, nous lui empruntons sa conclusion qui stipule que « la nécessité de médiation fait de chaque objet une forme matérialisée d'un élément qui contribue à la cognition distribuée ». (Dausendschön-Gay, 2010 : 108).

2.5.2.5.3. Cognition

Lorenza Mondada & Simona Pekarek Doehler soulignent dans leur article phare (Interaction sociale, acquisition d'une langue seconde et cognition située) que l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle permettent de reformuler la question de la cognition d'une façon qui est en partie convergente avec l'approche socioculturelle (Lorenza Mondada & Simona Pekarek Doehler, 2000).

Ainsi, nous convenons avec Dausendschön-Gay qui propose d'adjoindre à la cognition distribué inhérente aux pratiques langagières dans les situations sociales « la perspective interactionniste qui propose de concevoir toute appropriation comme une pratique sociale et non comme le travail d'un système cognitif ». (Dausendschön-Gay, 2010 : 109)

Dans les procédures d'interactions en contextes éducatifs, les activités proposées par les enseignants sont alors des outils qui permettent de fabriquer de la cognition située pour faire vivre la classe. Car la cognition dans dans de telles pratiques sociales n'est plus individuelle mais plutôt distribuée dès lors qu'elle n'est pas interiorisée mais circule par le biais de l'interaction.

Il est donc question dans des situations d'interactions formelles ou informelles contractées au sein de l'université d'une pratique de *la construction commune et non une simple mise en œuvre*.

Conclusion de la première partie

Dans la première partie de ce travail nous avons essayé de définir le cadre dans lequel cette étude a été menée. Ce qui nous a conduit à présenter un certain nombre de notions rattachées d'une part à l'approche sociolinguistique et d'autre part à la discipline didactique.

Dans le champ de la sociolinguistique, nous avons fait apparaître les points de vue de plusieurs spécialistes sur des notions comme langue maternelle, langue étrangère et langue seconde dont le sens n'est pas toujours saisissable à première vue. Dans ce cheminement terminologique, il nous a paru nécessaire de mettre en évidence l'opposition code écrit et oral dans la mesure où notre étude s'appuie sur des productions orales d'enseignants et d'étudiants. La référence à des questions comme celles de la variation, de la norme et de l'insécurité linguistique a permis de situer le cadre de cette recherche. Les thématiques de la représentation linguistique, des attitudes linguistiques, de l'imaginaire linguistique et du bi ou plurilinguisme sont pour nous très opératoires dans cette étude à partir du moment où elles fondent et rendent mieux compte des pratiques linguistiques que nous voulons analyser. Dans l'approche didactique, nous nous sommes intéressée à l'étude des interactions car nous ne pouvions prétendre faire une étude sur les interactions formelles sans cerner le concept de l'interaction de près. Dans ce sens, nous avons cherché à définir la notion de l'interaction, à identifier la dimension culturelle des expressions linguistiques et celle du sujet, à présenter les spécificités de l'interaction didactique et les actions et pratiques réflexives des deux protagonistes de la scène universitaire. Pour nous, il était également question de définir le cadre interactif auquel l'interaction se rattache et l'implicite socio-culturel qu'il dégage. Tout ceci avait pour but d'asseoir notre réflexion scientifique sur un étayage théorique.

DEUXIEME PARTIE : LE TERRAIN DE RECHERCHE

Dans la deuxième partie de ce travail, nous présentons le terrain de recherche. Cette présentation s'étale dans deux chapitres. Le premier chapitre qui est le chapitre trois de l'étude fait état de l'environnement sociolinguistique en retraçant les aspects des mouvements migratoires à l'intérieur du pays et fait également état du statut du français en vue d'exposer les enjeux de la vitalité du français dans le contexte socioculturel gabonais. Puis, le chapitre quatre où il est fait mention de l'importance de l'enseignement en contexte multilingue gabonais. L'enseignement universitaire y est mis en relief afin d'expliquer la nécessité du peuple africain de s'intégrer dans le monde moderne pour faire connaître ses langues et cultures par le biais du français, canal de médiation de ces langues et cultures.

Chapitre 3 : L'environnement sociolinguistique gabonais

Dans ce chapitre, il s'agira de présenter brièvement le Gabon à partir de repères géographiques, politico-économiques, administratifs et migratoires. Il nous faudra également faire état de la situation sociolinguistique de ce pays à travers l'inventaire des langues présentes dans ce contexte et leurs statuts.

3.1. Brève présentation géographique du Gabon

Pays francophone d'Afrique subsaharienne, le Gabon est le cadre d'investigation que nous avons choisi pour mener notre étude. Le choix de ce terrain de recherche repose non seulement sur son passé colonial (ancienne colonie française), mais aussi sur le multilinguisme qui caractérise ce pays, à l'instar de la quasi-totalité des pays africains.

Dans le but d'éclairer le mieux possible le lecteur de ce travail, nous nous permettons, de proposer une brève présentation¹⁸ du Gabon.

Le Gabon est un pays d'Afrique Centrale, situé au Centre Ouest du continent africain. Il couvre une superficie de 267. 667 km² pour 1.633.000 habitants selon les données de la banque mondiale en 2012. Ce pays est traversé par l'équateur ; il est limité au nord par le Cameroun, au nord-ouest par la Guinée Equatoriale, au sud par le Congo Brazzaville et à l'Ouest par l'Océan Atlantique. Le Gabon a environ 800 km de littoral maritime atlantique et 22 millions d'hectares de forêt. Le climat du Gabon est de type équatorial, chaud et humide. On y observe quatre saisons dont deux saisons de pluie et deux saisons sèches. La température moyenne annuelle à Libreville (la capitale du Gabon) est de 25,90°C. La cartographie ci-dessous illustre bien nos propos.

¹⁸ <http://www.schweitzerlambarene.org/images/stories/pdf/prsentation%20du%20gabon.pdf>
<http://www.forestsmonitor.org/fr/reports/549968/549987>
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/gabon.htm>
http://www.riaed.net/IMG/pdf/Presentation_du_Gabon_1107.pdf

Carte 1 : Découpage administratif du Gabon



Source:

<http://www.izf.net/upload/Documentation/Cartes/Pays/supercartes/Gabon.htm>

3.2. Aspects économiques et politiques

Selon le rapport national des OMD¹⁹ (2003), l'économie gabonaise peut être considérée comme une économie de rente. Celle-ci s'appuie essentiellement sur l'exploitation des ressources naturelles. Ces ressources sont : le pétrole, le bois, le manganèse, etc. De toutes ces ressources le pétrole occupe une place prépondérante. C'est d'ailleurs pourquoi elle requiert de la part de l'Etat une attention toute particulière.

Après avoir été pendant longtemps une colonie française, le Gabon est devenu indépendant le 17 août 1960. Son premier président a été Léon Mba jusqu'au 27 novembre 1967, date de son décès. El Hadj Omar Bongo Ondimba lui succède dès cette date jusqu'au 08 Juin 2009. Sous son mandat, le pays demeure sous le régime de parti unique jusqu'à 1990. Dès 1990, on note au Gabon l'avènement du multipartisme. Qui a entraîné la liberté politique aboutissant ainsi à la création de nombreuses formations politiques de l'opposition. Dès lors, on note une plus grande liberté de presse certes, mais aussi une naissance des mouvements, syndicaux et d'associations. Le 3 septembre 2009, Ali Bongo Ondimba, devient le troisième président du Gabon.

3.3. Découpage administratif et répartition provinciale

Une publication du Ministère de l'Education Nationale de la République Gabonaise (1983 : 39), nous informe qu'en 1984, le Gabon a été structuré en neuf provinces. Ces dernières sont subdivisées en départements qui, à leur tour se scindent en districts. Chaque district du Gabon comporte des cantons qui regroupent chacun plusieurs villages. A la tête de ces différentes circonscriptions, on a respectivement le gouverneur (nommé par le chef de l'Etat), le préfet, le sous-préfet, le chef de canton et le chef de village. Le Gabon compte au total 9 provinces comme nous pouvons le constater à travers le tableau ci-après

¹⁹ OMD c'est les Objectifs du Millénaire pour le Développement. Système des nations unis organisé par le ministère de la planification et de la programmation du développement.

Tableau 2 : Répartition provinciale du Gabon

Provinces	chef-lieu
Estuaire	Libreville
Haut-Ogooué	Franceville
Moyen-Ogooué	Lambaréné
Ngounié	Mouila
Nyanga	Tchibanga
Ogooué-Ivindo	Makokou
Ogooué-Lolo	Koulamoutou
Ogooué-Maritime	Port-Gentil
Woleu-Ntem	Oyem

Source : Publication du Ministère de l'Education Nationale de la République gabonaise (1983 : 39)

Chaque province est désignée par un code alpha numérique de deux caractères sous la forme « Gn ». « G » désignant le Gabon et le n est un chiffre de 1 à 9 représentant son classement par ordre alphabétique. C'est ainsi que G (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9) sont les dénominations des 9 provinces qui composent le Gabon.

Grâce à ces codes, il est plus facile de nommer l'origine provinciale d'une personne. Ainsi, pour décliner l'identité d'un gabonais qui est originaire de la province de la Ngounié par exemple, ce dernier dira qu'il est de G4. Un autre dont la mère est originaire de la province de la Ngounié et dont le père est de la Nyanga dira tout fièrement en langage gabonais qu'il est de G45 c'est à dire (G4 et G5 réunies). Cette dénomination des lieux est propre au *français gabonais*. Elle fait partie de ce qui est

convenu d'appeler : « gabonismes »²⁰ ; ce terme qui nous intéresse particulièrement, car il détermine les différentes variations Sociolinguistiques du français gabonais.

3.4. Migrations interrégionales et exode rural des populations du Gabon

3.4.1. Migrations interrégionales

Selon MEYE ME'YA (2000), « les migrants issus d'une localité sont des personnes qui l'ont quittée pour aller s'installer dans une autre localité du Gabon ». En effet, lorsqu'on parle des personnes nouvellement installées dans une localité on dit qu'elles ont pratiqué la « migration interne ». L'auteur s'exprime en termes de « résidence actuelle » et de « résidence antérieure ». Dans une étude du PNUD ²¹ nous découvrons qu'« au niveau national, la mobilité par rapport au lieu de résidence antérieure est de 85,6%. Comparativement à cette moyenne, les populations ayant la plus grande probabilité de changement de résidence sont localisées dans le Moyen-Ogooué (96,4%) et le Woleu-Ntem (91,3%) et dans une moindre mesure l'Estuaire (81,6%) et le Haut-Ogooué (70,0%) ». (MEYE ME'YA, 2000 : 3). Le fait que certaines personnes se soient installées définitivement dans un autre lieu de résidence que celui dans lequel ils sont nés ou encore différent de celui où ils ont résidé pendant longtemps. Il faut noter que la mobilité des gabonais dans des populations sont conditionnés d'une part, pour des raisons économiques. Partir d'une zone vers une autre zone précise dans le pays. Par exemple, d'après l'étude effectuée par MEYE ME'YA (op.cit.) les migrants à destination d'une province sont des personnes qui y résident à la date du recensement mais dont le lieu de résidence antérieur est situé dans une autre province du Gabon. Les migrations intérieures des populations gabonaises présentent plusieurs caractéristiques d'abord, elles sont anciennes, au moins avant les indépendances, elles migrent pour des raisons économiques, recherche des meilleures conditions de vie, des raisons de mariage, raisons de mutation professionnelle, elles ne sont pas urbaines, c'est beaucoup plus les hommes qui émigrent.

²⁰ Expression ou mot typiquement gabonais faisant parti du français gabonais. Par exemple *Moussonfi* pour une femme qui vient d'accoucher, *Moukouili* pour une veuve, *Mwadzan* =cher ami ou mon frère chez les fangs, *Nguè na nguè*= absolument, coûte que coûte, etc.).

²¹ PNUD = Programme des Nations Unies pour le Développement.

Il est constaté dans nombre des travaux que la majorité des migrations à l'intérieur du pays sont beaucoup plus orientées vers la province de l'Estuaire qui enregistre à elle seule 54% de la population. Ce phénomène migratoire se dirige plus essentiellement vers Libreville qui enregistre 132.304 soit 51% des migrants. La deuxième province en termes de migration importante est celle de l'Ogooué-Maritime, plus précisément à Port-Gentil, capitale économique qui enregistre aussi 11% des migrants. Il faut noter que ces deux capitales (Libreville et Port-Gentil) sont des grands pôles de développement et d'attraction des populations car elles représentent les deux grandes villes où l'activité professionnelle est plus dense. On observe également une relative migration importante dans la province du moyen-Ogooué, plus précisément à Lambaréné où 51,6% de la population de cette ville serait d'origine migratoire. Cette ville située au centre du Gabon, entre les provinces de l'Estuaire et celle de l'Ogooué-Maritime, jouissant de sa position géographique, elle accueille plusieurs migrants. Ce phénomène migratoire que nous venons de décrire, cohabite avec celui de l'exode rural.

3.4.2 Le phénomène de l'exode rural

Le phénomène de l'exode rural qui est considéré comme le facteur principal de « l'explosion urbaine » (Iboogha n°7 : 65) est un des éléments qui de En fait, le milieu rural gabonais (27% de la population totale) se vide en faveur de l'espace urbain puisque les populations rurales se ruent vers les villes du pays en quête de bien-être social. En revanche, la migration des jeunes en ville a vidé les campagnes de leurs forces vives et induit de facto un vieillissement de la population agricole. Ainsi, d'après l'étude menée par une retraite du Système des Nations Unies au Gabon effectuée à Kango du 3 au 4 février 2000, l'âge moyen de l'exploitant agricole gabonais est de 50 ans contre 45 ans en 1960. Du coup, l'activité de ce dernier est, de ce fait limitée, d'où la baisse de la production agricole gabonaise. Ainsi, en 33 ans, le taux de croissance moyen annuel de la production agricole nationale est de 1,13 %. (CCA Gabon 2001²²).

²² Le CCA a été un processus participatif et dynamique qui a démarré par une retraite du Système des Nations Unies au Gabon effectuée à Kango du 3 au 4 février 2000 (CCA Gabon 2001 : 2).

S'agissant de l'exode dans le pays, grand nombre de populations gabonaises quittent les campagnes pour s'installer dans les grands centres urbains. Et pourtant chaque province est constituée des petits centres urbains, on n'en dénombre d'ailleurs 47 centres urbains au total, mais les populations préfèrent migrer vers les plus grandes villes. D'ailleurs si l'on s'en tient à définir la ville comme « tout centre urbain de plus de 3.000 habitants » au sens géographique, le Gabon n'est constitué que de 24 villes qui ont des caractéristiques des fonctions urbaines. (Owanga Biye, 2003 *in* IBOOGHA N°7). Le phénomène de l'exode rural est grandissant au Gabon. Le bassin de l'Ogooué a servi de point d'aboutissement de plusieurs courants migratoires. Mais, ce qui est patent dans ce pays c'est que la plupart de la population s'est installée surtout à la capitale. Le morcellement des travaux d'urbanisation au cours des années 1970 a attiré les **villageois** vers les centres urbains et surtout à Libreville. Libreville est connue comme la ville principale où immigrer les habitants puisque d'après le RGPH de 1993, elle accueille près de 42,16% de la population totale. (RGPH, 1993 :11). Cette installation massive en zone urbaine plus encore à Libreville est certainement due au manque de décentralisation de l'activité professionnelle, de l'insuffisance d'infrastructures dans les autres villes (les grandes écoles, les universités, les nouvelles technologies y sont plus accessibles, les recherches, l'informatique, l'internet, etc.). A côté de cette population autochtone que nous venons de décrire, le Gabon renferme également une diversité de cultures étrangères.

3.5. Situation sociolinguistique du Gabon

La dynamique linguistique en pays francophones ne se résume pas qu'à l'usage du français: *la langue française est la langue officielle, le français est la langue de référence.* (Dodo-Boungouza, 2008). Le Gabon bien qu'étant un pays francophone aujourd'hui est d'abord originellement multilingue et pluriethnique. C'est un pays qui compte plus d'une cinquantaine de langues locales qui coexistent avec bien d'autres langues européennes et africaines c'est pourquoi l'inscription de la problématique des interactions formelles et non formelles dans cet univers gagnerait gain de cause pour notre étude. Cette étude se déroulant à Libreville qui est un champ d'investigation privilégié pour nombre de chercheurs, elle s'intéresse, du même coup, à la multitude de langues et de diverses communautés en présence. La capitale du Gabon constitue

un espace multilingue. Les langues qui la composent sont, en effet, le résultat de plusieurs migrations (Gabon, d'autres pays d'Afrique, Europe, Asie, Amérique).

Ainsi, la coexistence des langues et la dynamique des situations linguistiques (interaction, contacts, calques, emprunts et interférences, etc.) sont favorisées par l'installation des populations, à la répartition de ces populations dans la ville, aux différents contacts linguistiques, aux différentes situations de communication et même aux situations d'interactions formelles et non formelles que peuvent engendrer les différentes communautés linguistiques (autochtones et exogènes)

A ce sujet, Bulot souligne que « *le brassage des communautés et les immigrations diverses font de la ville et de son espace le lieu privilégié de la diversité* » (Bulot, 2003 : 43). Cette diversité implique une certaine dynamique interactionnelle puis que *l'on ne peut ne pas communiquer*.

Sur le plan linguistique, le contact de langues est un facteur qui renforce le processus de dynamisme linguistique qui soit capable de satisfaire les attentes d'une recherche au sein des groupes ethno-linguistiques comme ceux du Gabon. Dans les travaux de Calvet (1999), nous avons retenu par exemple que tout contact de langues entraîne, *de facto*, une situation de guerre de langues. En effet, l'inventaire des langues du Gabon présente des difficultés suivant les travaux des chercheurs. Comme l'avait déjà souligné Ollomo (2008), la diversité linguistique que compose le Gabon n'a jusqu'à ce jour, aucun inventaire définitif. Cet auteur procède toutefois, à la description d'une variété de langue gabonaise : le shiwa. Avant de procéder à la description du shiwa, Ollomo fait une succincte présentation des langues du Gabon en apportant quelques éléments nouveaux qui aident à élargir le champ de recherches linguistiques du Gabon. Ce travail retrace par la même occasion plusieurs facteurs qui sont à l'origine des problèmes que connaît cet inventaire non définitif. Le premier facteur, selon lui, est accentué par l'absence des travaux de dialectologie. Notre auteur souligne en effet que chez les linguistes, la première difficulté se pose dans *la distinction entre ce qui peut être retenu comme langue et ce que l'on devrait considérer comme dialecte*. Pour pallier cette confusion, les chercheurs préfèrent employer le terme « parler » qui est plus générique pour rendre compte des langues du Gabon. A la lecture des travaux sur les parlers du Gabon, on note que le décompte de ces parlers ne cesse d'évoluer au fil des ans et des recherches. En 1997 par exemple, Kwenzi-Mikala en dénombrait une quarantaine (48), en 2007, Idiata en a trouvé une

cinquante (52) et en 2008, Ollomo comptait 56 parlars. Le second facteur explicatif de l'inventaire non définitif selon Ollomo (ibid.) est celui de la localisation²³ exacte des langues et le recensement²⁴ du nombre de locuteurs de chaque langue.

3.5.1. Le multilinguisme au Gabon : langues en présence

La notion de multilinguisme, qui décrit la situation d'une communauté pratiquant plusieurs langues, est principalement employée dans le domaine de la politique linguistique du Gabon. Elle sert à établir une distinction entre la réalité des usages linguistiques, marqués par la pluralité, et les principes d'une politique de la langue (Neveu, 2004 : 200).

Dans cette perspective de la diversité des langues, Jules Mba Nkoghe (2001 : 15), pour sa part, distingue deux formes de multilinguisme au Gabon : le « multilinguisme endogène », qui est composé des langues parlées par les autochtones appelés « Gabonais d'origine » d'une part, et, le multilinguisme « exogène », qui est composé des langues parlées par les différentes communautés d'immigrants de différents pays, appelés « Gabonais d'adoption²⁵ » d'autre part. Les langues exogènes ou étrangères sont de diverses origines, africaine (wolof, bambara, lingala, mina, etc.), asiatique (chinois, coréen, thaï, tamul etc.), indoeuropéenne (français, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, etc.). Parmi toutes ces langues exogènes, la langue française jouit d'un statut particulier pour des raisons historiques, les faits coloniaux. Le statut juridique du français est défini de manière claire dans la constitution de la République Gabonaise en des termes suivants : « la République Gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail²⁶ ».

Pour ce qui est des langues endogènes, MBA NKOGHE en identifie deux types notamment « les langues endogènes bantu » d'une part, et « les langues endogènes

²³ La localisation est rendue difficile par l'inaccessibilité de certaines régions du pays inhérente elle-même à l'absence d'infrastructure routière, mais également à l'absence de financements conséquents pour la recherche. (Ollomo, 2008).

²⁴ La difficulté concernant le recensement des locuteurs d'une langue est liée quant-à elle aux techniques exploitées dans le recensement général de la population. Les paramètres linguistiques sont le plus souvent mal exploités. Il n'est pas rare que des variantes dialectales d'une langue soient retenues comme étant deux langues différentes. (Ollomo, 2008).

²⁵ La distinction « Gabonais d'origine » / « Gabonais d'adoption » a été posée par Léon MBA (le premier président gabonais), pour désigner les Gabonais de souche d'une part et les communautés étrangères d'autre part. Les membres des communautés étrangères sont donc adoptés par la patrie gabonaise et devraient, en principe, jouir du même statut juridique que les « Gabonais d'origine ». (Ollomo, 2008).

²⁶ Constitution de la République Gabonaise dans, hebdo Information, n°229 bis, numéro spéciale du 30 mars 1991, Compagnie Générale de la diffusion de la culture, P37-44.

non bantou » d'autre part (cas des langues pygmées telles que le bakoya et de le baka qui sont des langues oubanguiennes).

Dans le livre d'Idiata (2007), intitulé « *Les langues du Gabon : données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique* » il y est fait un inventaire des langues, une classification à l'intérieur de chaque groupe linguistique en soulevant la problématique de la vitalité des langues en milieu urbain. Il fait aussi état de la question du processus de développement et de modernisation des différentes langues. Son œuvre présente également, pour chacune des langues des données sur la localisation et une bibliographie thématique à partir des 18 domaines de recherche investigués complété par un récapitulatif des références bibliographiques sur les dites langues. L'auteur soulève deux choses importantes. Tout d'abord, « une mobilité des populations qui réoccupent l'espace et, ensuite, une dynamique et un mixage importants de ces populations; ce qui entraîne nécessairement une instabilité au niveau des identités. Il apparaît, en effet, que nombre d'individus ont, en réalité, par leur filiation et par l'influence qu'ils peuvent subir de leur partenaire matrimonial et de leur habitat plusieurs identités ethniques et sont susceptibles de parler plusieurs langues vernaculaires ». (Idiata, 2007)

En ce qui concerne les langues gabonaises, en effet, Idiata (2007 : 35-37) les identifie en trois catégories. La première catégorie (1) est celle des « langues transfrontalières » que le Gabon partage avec les pays voisins (Cameroun, Congo, Guinée Equatoriale et République Démocratique du Congo). La deuxième catégorie (2) c'est celle des « langues véhiculaires régionales ». Dans cette catégorie 2, l'auteur utilise le concept de « véhicularité des langues » dans le sens de Louis-Jean Calvet. Mais, dans le cas du Gabon, aucune de ces langues vernaculaires n'a officiellement le statut de langue véhiculaire à l'échelle nationale. Et pourtant, certaines d'entre elles assument cette fonction à un niveau régional (canton, district, département et province). Il dresse une brève esquisse, non exhaustive bien sûr, des langues vernaculaires qui assurent la communication interpersonnelle dans les différentes régions du pays.

A en croire la réalité de la dynamique des langues locales dans le pays, plusieurs cas de figures apparaissent à des degrés divers : du nord du pays, dans la province du Woleu-Ntem, jusqu'au niveau de Bifoun dans le Moyen Ogooué, la langue *fang* assume le rôle de langue véhiculaire. Dans la province de l'Ogooué maritime et notamment dans la

région de Port-Gentil jusqu'aux confins des lacs près de Lambaréné c'est la langue *myéné* qui assume le rôle de véhiculaire régional. Dans la province du Haut-Ogooué, et précisément dans la région de Franceville, c'est la langue *lembaama* qui assume la fonction de langue véhiculaire régionale. Dans la province de la Ngounié, la langue *ipunu* assume un certain degré de véhicularité à Mouila et à Ndéndé. Elle se prolonge d'ailleurs dans la province de la Nyanga autour des régions de Moabi et Tchibanga. Il y a également la langue *nzebi* qui assume un degré de véhicularité plus ou moins important dans certaines régions, comme Lébamba, Mbigou, Koulamoutou, Moanda ou Mounana. (Idiata, 2007 : 36-37). Nous constatons que les langues de la catégorie 1 englobent celles de la catégorie 2 qui sont finalement des langues véhiculaires régionales mais également transfrontalières. Il y a enfin la catégorie (3) des « langues domestiques » dans laquelle il range toutes les langues n'entrant ni dans la première, ni dans la deuxième catégorie. Les *langues domestiques* selon Idiata (2007) sont les autres langues vernaculaires qui sont essentiellement parlées à l'intérieur du Gabon. Elles sont alors des langues vernaculaires intra-ethniques, ou intracommunautaires.

Au regard du travail d'Idiata (2007), toutes ces langues sont des langues vernaculaires gabonaises, elles jouent inéluctablement un rôle de langues véhiculaires au niveau régional et ou provincial. Certaines d'entre elles font également office de grands groupes ethniques. Idiata (2007) en a dénombré 52 items au total et plusieurs autres auteurs ont fait un inventaire des groupes linguistiques du Gabon, que nous présentons dans les lignes qui suivent.

3.5.2. Inventaire des langues du Gabon

En nous appuyant sur le travail d'Ollomo (2008), l'ensemble des inventaires et classifications proposées jusqu'ici a été inventorié par Ollomo. La plupart de ces travaux ont pour base les travaux de Guthrie. En effet, M. Guthrie départage les langues bantu en quinze zones représentées chacune par une lettre capitale (de A à S en excluant I et J). Chaque zone est ensuite subdivisée en groupes de langues représentés par des nombres à deux chiffres (de 10 à 90), la subdivision se fondant synchroniquement sur des ressemblances structurelles. Le chiffre des unités représente une langue au sein d'un groupe qui lui-même appartient à une zone donnée. Le fang par exemple est la cinquième langue du groupe 70 de la zone A d'où

le sigle A75. La majorité des langues gabonaises appartient, suivant la classification de GUTHRIE aux zones A (30, 70, 80), B (10, 20, 30, 40, 50, 70) et H (10). Partant justement de cette classification, le Gabon compterait une vingtaine de langues selon Ollomo (2008).

Sur la base des travaux de GUTHRIE, JACQUOT (1978)²⁷ ajoute les dix langues suivantes : l'enenga (eneŋga) pour le groupe B10, le ndasa (à-ndaŋɥ), le saké (à-fáke), le mahongwe (màhŋŋwɔŋ) et le sisu (le- sídzù) pour le groupe B20, le pove (ì-βuβi) et l'apindji (dzà-pìŋji) pour le groupe B30, l'échira (dzi-sírà) et le varama (yi-βarama) dans le groupe B40, le kaniŋgi (le-kaniŋgi) pour le groupe B60.

Pour réaliser son inventaire des parlers du Gabon, Kwenzi Mikala à son tour, se base sur le principe d'intercompréhension. Il prend appuie sur un énoncé commun à certains groupes linguistiques car celui-ci est un élément introductif dans les discours de plusieurs langues gabonaises. Cet énoncé est : « je dis que » (signifiant « *manzona* » en fang). Il répartit alors les langues du Gabon en groupes dénommés "unités-langue". Il procède, en partant de cet énoncé introductif, à deux inventaires différents, l'un en 1987²⁸, l'autre en 1997²⁹. Dans son inventaire de 1987, Kwenzi Mikala range le shiwa dans l'unité-langue mangoté. En 1997, il classe le (shiwa) dans l'unité langue makena. (Ollomo 2008).

Son inventaire donne les résultats suivants :

Dans l'inventaire de Kwenzi Mikala (1997), selon Ollomo (2008), plusieurs nouveaux parlers apparaissent, notamment le shamayi, le metombolo, le kola, l'éviya, le gebongobongo, le vungu, le ngubi, le wandzi, le wélé, l'ivili. Ce qui conduit Kwenzi Mikala (1997) à dénombrer 62 parlers.

Quant à Mouguiama-Daouda (2005 : 63-64), (2006 : 29-31), il propose une synthèse sur la classification des langues du Gabon. Cette classification a pour support les travaux sur l'Atlas Linguistique du Gabon dont l'élaboration se fait à l'Université

²⁷ JACQUOT, A., 1978, "le Gabon", dans *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique Noire d'expression française et sur Madagascar (établi sous la direction de Daniel BARRETEAU)*, CILF, Paris.

²⁸ KWENZI, MIKALA, J., T., 1987, "Quel avenir pour les langues du Gabon ?" in *Revue gabonaise des sciences de l'homme* n°2, p.22.

²⁹ KWENZI MIKAL A, J., T., 1997, "Parlers du Gabon" in *les langues du Gabon* , Raponda WALKER, p.217, Libreville.

Lyon 2³⁰. Elle s'appuie également sur le travail de Hombert (1990 : 97-103) et se base non pas que sur la classification de Guthrie revue par Maho (2003 : 642), mais aussi sur ceux de Jacquot, Kwenzi Mikala et Hombert. Mouguiama-Daouda se servant de la technique classificatoire utilisée par Maho, il propose à son tour une classification en onze groupes. En gardant un œil sur le système de Guthrie dont l'indexation des langues consiste à faire suivre une lettre capitale de deux chiffres (exemple A83 pour le *makaa*). Par contre chez Maho, son innovation réside dans la possibilité de faire succéder trois chiffres à la lettre capitale et non plus exclusivement deux. A partir de ce principe, Mouguiama Daouda indexe en 2006 le *rimba* (B405), le *mwesa* (B206), et le *tumbidi* (B207) ces trois langues n'apparaissent pas dans la classification qu'il propose en 2005. Il classe également le shiwa (A83) qui jusque-là n'apparaissait pas dans la classification de GUTHRIE. (Ollomo, 2008).

3.5.2.1. Synthèse de l'inventaire des langues du Gabon

La synthèse qu'Ollomo propose, selon lui, s'inspire des travaux d'IDIATA (2007). L'inventaire linguistique réalisé par Daniel Franck Idiata s'appuie sur les travaux des auteurs suivants : JACQUOT, KWENZI MIKALA, HOMBERT, MOUGUIAMA-DAOUDA et ceux de RAPONDA WALKER. Partant de ces travaux, Idiata dénombre 52 parlers. Finalement, son inventaire reprend presque la majorité des langues bantu qui figurent dans la classification proposée par MOUGUIAMA-DAOUDA (2006) en y ajoutant quatre langues pygmées, l'akoa, le bakoya, le bakuyi et le bakola. Aux langues mentionnées par IDIATA, Ollomo (2008) adjoint le bwisi et l'imwele qui sont mentionnés dans le travail de MOUGUIAMA-DAOUDA (2006), ainsi que le kota-kota ou okota³¹ (et non dikota comme le désigne IDIATA) et le fang-fang dont certains évoquent l'existence mais qui n'a jamais été décrit. IDIATA considère le mbede comme un parler. MOUGUIAMA-DAOUDA en revanche estime que le mbede est un groupe au sein duquel on retrouve le mpini et le kaniŋgi. (Ollomo, 2007)

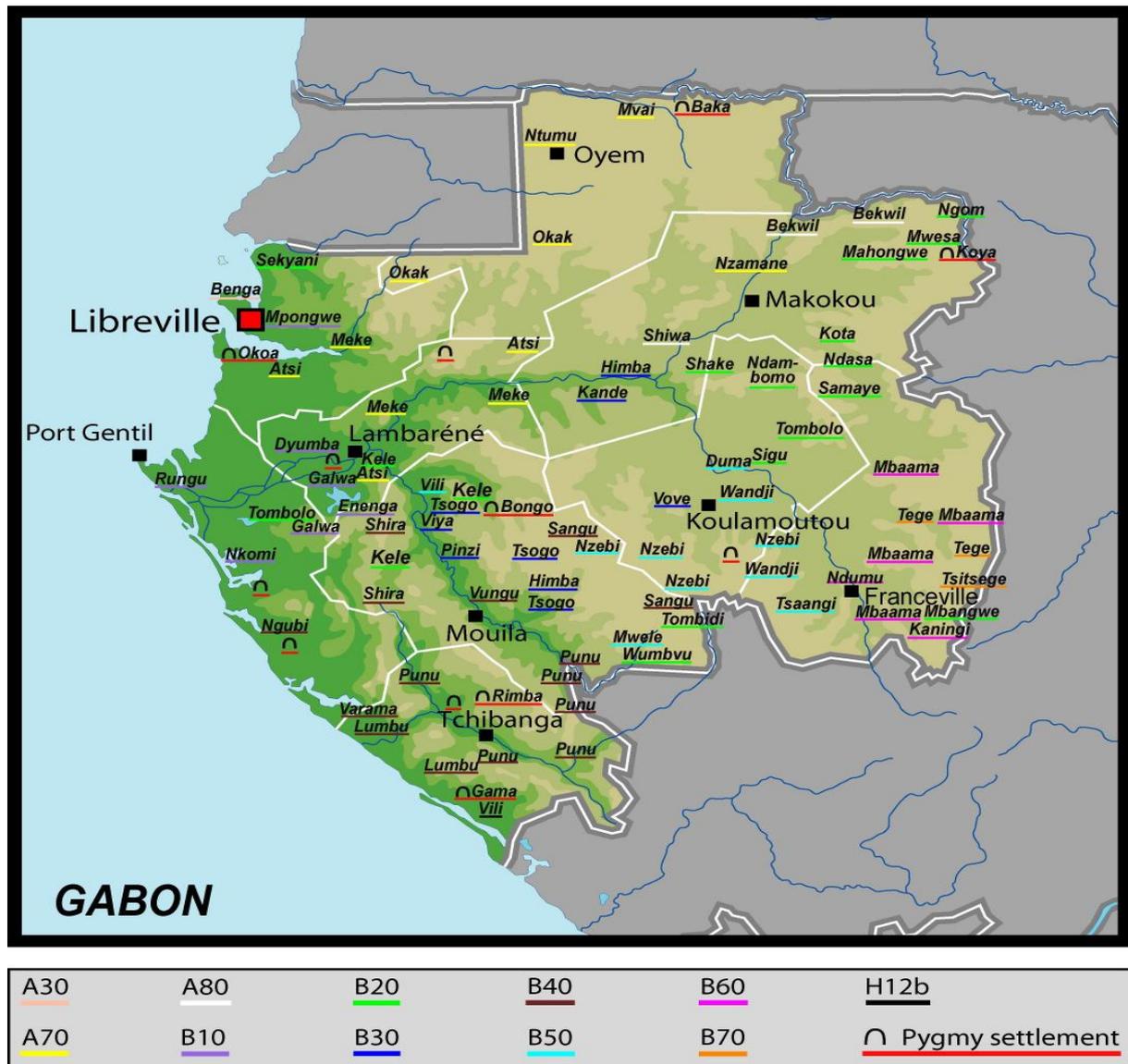
Il en obtient à son tour 56 parlers :

³⁰ Selon Ollomo (2008), le texte est mentionné par MOUGUIAMA DAOUDA (2005) et IDIATA (2006). Toutefois, Mouguiama Daouda ajoute à l'inventaire le *ndabomo*, le *simba* et le *yirimba* (Ollomo, 2008).

³¹ Cette langue est mentionnée, selon Ollomo, dans le rapport de Licence de MINDZOGHE Albertine (2005), non mené à son terme car décédé en mars 2008. Ce rapport de licence porte sur *la phonologie du kota-kota*, l'auteure opère une distinction entre le kota (ikota) et le kota-kota (okota).

1- aduma (lidúmà)	19- irimba (irímbà)	37- nzebi (inzɔ̀nbi)
2- akele (akɔ̀ɲlɔ̀ɲ)	20- isangu (isaŋgu)	38- obamba (lèmbààmá)
3- akoa (àkóà)	21- ivili (iβili)	39- punu (ipùnù)
4- apindji (dzèp̀inzípinzi)	22- kande (òkàndè)	40- seki (sɔ̀ɲki)
5- baka (bàkà)	23- kota (ikótà)	41- shake (řáké)
6- bakaningui (lekaniŋgi)	24- kotakota (òkòt)	42- shamayi (òřàmàyi)
7- bakola (bàkólà)	25- latsitsege (latsitsɔ̀ɲdzɔ̀ɲ)	43- shiwa (říwǎ)
8- bakoya (bàkòyà)	26- lumbu (ìlùmbú)	44- sigu (lìsidzù)
9- bakuyi (bàkúyi)	27- mahongwe (mahɔ̀ŋwɔ̀ɲ)	45- simba (yìrìmbà)
10- bakwele (bɔ̀ɲkwil)	28- mbawouin (mbaŋwɔ̀dzɔ̀ɲ)	46- teke (làtèdzè)
11- benga (beŋga)	29- mpini (lèmp̀ini)	47- tsengi (ìtséngi)
12- bongwe (dzebɔ̀ŋwɔ̀ɲ)	30- metombolo (mètòmbòlò)	48- tumbidi (ntùmbìdí)
13- fang (faŋ)	31- mwesa (mwɔ̀ɲsa)	49- ungom (uŋgɔ̀ɲmɔ̀ɲ)
14- fang-fang (faŋfaŋ)	32- myene (myɔ̀ɲnɔ̀ɲ)	50- varama (dziβarama)
15- gevia (dzèvià)	33- ndabomo (lèdàmbòmò)	51- vili (civìlí)
16- getsogo (dzètsɔ̀ɲdzɔ̀ɲ)	34- ndasha (ndàřɿ)	52- vungu (dziβuŋgu)
17- gevove (dzeβoβe)	35- ndumu (lìndùmú)	53- wanzi (lìwànzì)
18- gisir (dzìsîr)	36- ngubi (ŋgubi)	54- wumbu (wùm̀vù)
		55- mwele (imwɔ̀ɲlɔ̀ɲ)
		56- bwisi (yìbwìsì)

Carte 2 : Localisation des parlers du Gabon



Source : Dynamique du Langage (DDL, UMR 5596, CNRS, responsable du projet ALGAB : Lolke Van der Veen).

La carte 2 que nous avons déjà insérée plus haut résume aussi bien l'état de connaissance actuelle des parlers (langues) du Gabon que la délimitation des groupes ethnolinguistiques. Cette localisation tient compte des foyers d'origine, c'est-à-dire des principaux espaces peuplés par les différentes communautés linguistiques qui sont localisées. Cette localisation tient également compte des parlers dont *la localisation a été avérée*.

En somme, la cinquantaine des langues répertoriées au Gabon sont issues du peuple bantou et sont rassemblées en groupes ethniques selon la parenté linguistique ou suivant les espaces géographiques. La seule langue qui ne soit pas bantoue c'est la langue *baka*, celle des pygmées, premiers habitants du Gabon. (Jacquot, 1978, Kwenzi Mikala, 1987).

L'état des lieux du multilinguisme au Gabon est d'une réelle importance dans ce travail parce que la langue constitue le pivot de l'identité culturelle de tout individu et elle contribue à son développement. Comme le mentionne Julien Kilanga Musinde dans son plaidoyer sur « Les droits linguistiques des citoyens », la langue « est l'âme de la culture, à la fois moteur et produit de la culture. Elle se trouve inscrite dans la conscience identitaire qui caractérise tout peuple et toute civilisation. C'est d'elle que dépend l'intégration sociale de son locuteur et sa participation au développement local et du monde » (Kilanga Musinde, 2009 : 133).

Ces langues gabonaises, constituent toute l'essence même de la culture gabonaise. Elles sont le patrimoine linguistique national à travers lequel toute la communauté gabonaise se reconnaît en qu'être singuliers de cette société. A cet effet, il est presque urgent que la politique linguistique gabonaise qui alloue un statut privilégié à la langue française pense à réviser son texte qui circule au détriment des langues originelles en les restreignant au contexte informel et à la protection verbale sans aucune action sérieuse qui suive.

Déjà, du fait que nous sommes partie, dans ce travail, du constat selon lequel les gabonais ne disposent d'aucune langue *L1* locale commune extériorise notre souci pour l'image et le traitement que ces langues endurent. C'est plutôt la langue exogène française, l'unique langue officielle qui joue le rôle de langue véhiculaire et de langue de communication entre les différents groupes ethnolinguistiques.

Vu le nombre considérable des langues locales présentes sur notre terrain de recherche et l'absence patente de ces dernières sur la scène scolaire ou du moins sur la scène officielle, l'on peut s'imaginer que l'enjeu de l'usage du français soit de taille au Gabon. La question de la gestion des langues en contexte plurilingue gabonais paraît paradoxale quand on sait que l'ouverture aux valeurs culturelles d'un peuple passe par la connaissance de sa langue ou ses langues. On peut même aller plus loin, la situation sociolinguistique gabonaise est inquiétante pour l'avenir de ses langues et du point de vue des droits linguistiques des citoyens. A ce propos, Julien Kilanga-

Musinde (2009) rappelle que « parler de droits linguistiques des citoyens renvoie à la fois à l'idée du droit qu'a tout locuteur d'user de sa langue et du droit de toute langue à être préservée ». Le peuple gabonais a le droit d'utiliser ses langues et cultures pour espérer, pourquoi pas, une meilleure intégration dans la mondialisation.

La constitution gabonaise souligne la protection et la préservation des langues de la république mais elle n'œuvre pas suffisamment pour les introduire dans le système scolaire. L'on se demande jusqu'ici si elle a un projet concret pour la vie de ces langues du terroir. En fait, au Gabon, il n'existe pas de langues de scolarisation, mais plutôt une langue de scolarisation. (Nous y reviendrons).

Nous convenons également avec le point de vue que soutient Julien Kilanga Musinde (2009), la langue est « pour l'homme l'instrument qui lui permet de communiquer avec les autres, [...] d'appréhender le monde et de tenter d'y jouer un rôle citoyen ». Et pourtant, la politique linguistique francophone qui est fondée sur le partenariat des langues a fait prévaloir la notion des langues partenaires, entendue comme langues qui coexistent avec la langue française (idem, 2009 : 136), mais, pour le cas du statut des langues du Gabon, cette notion doit être revue. La francophonie gabonaise est-elle réussie ou en échec quant aux principes de la francophonie ? Dans notre ère où, en effet, la mobilité des humains entraîne avec elle le mouvement des échanges de valeurs culturelles donc de celui des langues qui rentrent en contact entre elles.

Tout ceci justifie amplement le degré de considération et de respect dû à toute langue et la nécessité d'une action destinée à les protéger de l'extinction. Les langues gabonaises méritent d'avoir un statut officiel comme le sont nombreuses d'entre elles des autres pays africains.

La négligence d'aménagement infligée à ces langues ethniques endogènes au profit de la langue exogène française n'empêche pas les migrations internes des autochtones gabonais comme nous pouvons le lire dans les lignes qui suivent.

3.6. La politique linguistique au Gabon

La politique linguistique peut être vue comme l'intervention humaine sur l'activité du langage ou sur les situations d'usage linguistique et sur la forme, le statut et la fonction des langues. C'est dans ce même ordre d'idées que Didier de Robillard

définit la politique linguistique. Pour lui, cette politique peut être définie comme la phase d'une opération d'aménagement linguistique la plus abstraite, consistant en la formulation d'objectifs, postérieurement à l'évaluation d'une situation faisant apparaître des aspects perfectibles, soit dans le corpus d'une langue (inadéquation de structures par rapport à des besoins), soit dans le statut des langues (Didier de Robillard in Marie-Louise MOREAU, 1997 : 229).

L'acception de *politique linguistique* par Didier de Robillard, peut être saisie comme la manifestation d'un groupe d'humains sur une langue ou les langues d'un pays donné en vue de déterminer les grands choix sur le bon fonctionnement de ces langues parlées. Ces choix impliquent, bien évidemment, un investissement non seulement humain mais également financier et scientifique. En un mot, d'aucun dirait que « c'est les stratégies d'actions » à partir desquelles « les usagers doivent se référer pour la viabilité ou la préservation des langues » d'un pays. En fait, c'est comme une somme des règles de fonctionnement soumises à une communauté linguistique.

Comme le souligne Ndinga-Koumba-Binza (2003), « une bonne politique linguistique repose sur un consensus et l'interaction entre toutes les parties concernées. C'est un processus continu et permanent qui engage non seulement l'Etat mais aussi les populations ».

Didier de ROBILLARD fait observer que, dans la plupart des pays néo-indépendants, le (non) choix de la (des) langues officielle(s) et nationale(s) est lié à une problématique unificatrice. Le maintien de la langue de l'ancien colonisateur évite souvent des luttes intestines, et l'on s'aperçoit que la promotion d'une langue autochtone est toujours liée à des situations qui ne se décrivent pas comme des mosaïques linguistiques et ethniques : Madagascar, Rwanda, Burundi. (Didier de ROBILLARD in Marie-Louise MOREAU 97 : 230). La situation des pays cités dans cette observation de Didier de Robillard est comparable à celle du Gabon dont toutes les langues originelles (autochtones) ne bénéficient d'aucun statut officiel. Selon Didier de Robillard et bien d'autres auteurs d'ailleurs, le maintien de la langue de l'ancien colonisateur comme *langue officielle, la langue française* serait un atout de l'unité nationale dans un pays comme le Gabon puis que la problématique de la diversité ethnique et linguistique mettrait selon eux un frein à une compréhension mutuelle entre les différents groupes linguistiques.

Pour Cuq, la politique linguistique est l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Il précise qu'elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi, et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'informations et de communication, etc.). Or, déclare Cuq, la plupart des pays d'Afrique noire francophone sont actuellement confrontés à un problème qui touche à la politique linguistique dans ce qu'elle a de plus sensible : le choix des langues nationales à retenir et à intégrer progressivement dans les systèmes éducatifs. Ainsi, la rétention de certaines et l'élimination de beaucoup d'autres pose un problème de choix dans ces pays. Il prend l'exemple d'une application de politique linguistique au Sénégal (six langues retenues sur les vingt parlées au Sénégal). (Cuq, 2003 : 196-197).

Le Gabon est l'un des premiers pays touchés par le problème que dénonce Jean Pierre Cuq (2003 : 196). A ce jour, aucune langue n'a été choisie comme langue de l'école. Certes, il est vrai qu'en général, la multitude des langues en usage au Gabon est marquée par une non-compréhension mutuelle, mais, est-ce pour autant qu'un des parlars locaux ne pourrait jouer ce rôle de langue commune que s'est approprié le français ? Il existe pourtant des langues qui permettent une certaine intercompréhension. Par exemple, certaines langues de groupes ethnolinguistiques en B, le *isangu* (B42), *gisir* B41, *ipunu* (B43) *inzebi* (B52), *ilumbu* (B44). Est-ce qu'un tel argument ne pouvait-il pas être mis en avant pour qu'une ou deux de ces langues jouent le rôle de langue commune comme *le bambara* par exemple sert de langue commune aux habitants du Mali ?

Pour reprendre Didier de Robillard, il conseille d'éviter de confondre ces trois termes : planification linguistique, aménagement linguistique et politique linguistique car « la planification n'est qu'une partie de l'ensemble du processus d'aménagement linguistique, suivant logiquement la phase d'élaboration d'une politique linguistique et consistant à traduire celle-ci en une stratégie d'ensemble composée d'actions viables, programmée dans le temps, dont les agents sont identifiés, les moyens (financiers, humains, scientifiques...) prévus, etc. ». (Didier de Robillard, 1997 : 228)

A la lecture de ce que révèle Didier de Robillard, la politique linguistique, la planification et l'aménagement linguistique au Gabon semblent, à notre avis, s'écarter de la réalité des critères d'une véritable politique linguistique digne de ce nom. Notre avis est le même que celui des chercheurs gabonais qui trouvent insuffisants les moyens de planification mis en place pour la politique linguistique au Gabon. En effet,

d'après l'article de Ndinga-Koumba-Binza (2004), les stratégies mises en place par le gouvernement gabonais demeurent balbutiantes, rien ne colle avec les réalités du terrain. Il fait état des unités (institutions) en charge de gérer l'intégration des langues dans l'enseignement universitaire et la recherche au Gabon. Mais, de toutes ces unités, seules celles des langues étrangères animent un enseignement des études allant jusqu'aux formations diplômantes telles que le Département des Lettres Modernes pour le français, le Département d'Etudes Ibériques pour l'espagnol et le portugais, le Département d'Anglais pour l'anglais. La promotion des langues locales par le biais de l'enseignement est à la charge du Département des Sciences du Langage, du Centre de Recherche en Langues et Linguistique (CRELL), du Laboratoire Universitaire de Tradition Orale (LUTO), du Groupe de Recherche en Langues et Cultures Orales (GRELACO) et du Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage (LASCIDYL). Ces unités d'enseignement et de recherche auraient pour mission, la promotion des langues dans le cadre de leurs différents projets de recherche et d'enseignement. La question qu'il faut se poser est celle de savoir si ces dites unités ont à leur portée les moyens (financiers, humains, scientifiques) nécessaires pour mener des recherches fiables. Selon Ndinga-Koumba-Binza (2003) d'autres auteurs comme Nyangone Assam & Mavoungou (2000), Nzang-Bie (2001 : 22) et Mavoungou (2002) s'accordent à déclarer que le Gouvernement gabonais a démontré qu'il attache du prix au développement des langues locales par l'organisation, en décembre 1983, des Etats Généraux de l'Education et de la Formation. L'une des principales recommandations de ces travaux était l'introduction des langues locales gabonaises dans le système éducatif. Ainsi, poursuit-il, ils précisent qu'au cours de ces 20 dernières années la République Gabonaise a affiché une volonté de promouvoir les langues locales. Cette volonté se confirme par les diverses actions du Ministère de l'Education Nationale d'une part, et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique d'autre part. Parmi ces actions, on peut citer entre autres : L'organisation des ateliers et séminaires à Libreville :

- séminaire sur l'alphabet scientifique des langues du Gabon, 20-24février 1989.
- première table-ronde sur les politiques linguistiques et l'enseignement des langues gabonaises, 9-11 décembre 1997.

- session de concertation sur l'orthographe des langues gabonaises, 8-10 avril 1999.

- la création en 1994 d'un Département des Sciences du Langage au sein de l'Université Omar Bongo.

- la création en 1998 d'un Département de Linguistique Appliquée au sein de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), avec pour objectif la formation des enseignants des langues locales pour les lycées et collèges.

- la création en 1999 d'un Département des Langues Nationales au sein de l'Institut National Pédagogique (IPN) qui est un organe du Ministère de l'Education Nationale, avec pour mission de développer le programme d'insertion des langues locales dans le système éducatif d'une part, et de conduire le processus de confection et production des manuels scolaires pour l'enseignement des dites langues.

Au fil des ans, on s'est vite aperçu que ces auteurs se sont vite avancés sur cette question des langues du Gabon puisque d'après Ndiga-Koumba-Binza (2003) une observation minutieuse de ces diverses activités montre que la volonté affichée du gouvernement n'a pas d'effet immédiat sur le développement des langues locales. Par exemple, les recommandations et résultats des travaux des différents séminaires et ateliers ont rarement vu une application réelle. Leur adoption et ratification par le gouvernement de la République sont toujours attendues (Idiata, 2002 : 75, cité par Ndinga Koumba-Binza, 2003). C'est le cas de l'Alphabet Scientifique des langues Gabonaises (ASG) et de l'Orthographe des Langues Gabonaises (OLG), respectivement recommandés par les experts en février 1990 et en avril 1999. Idiata dénonce également l'existence d'autres problèmes liés au fonctionnement des diverses institutions créées, au regard des réalités pratiques sur le terrain. Par exemple, les sections Linguistique Africaine et Langues Nationales du Département des Sciences du Langage n'ont pas eu d'étudiants dans le second cycle (Licence et Maîtrise) depuis un certain nombre d'années. De même, faute d'étudiants, le Département de Linguistique Appliquée de l'ENS n'a plus ouvert ses portes depuis près de trois ans après deux promotions seulement (2001 et 2003). De plus, un travail de suivi n'avait pas été entrepris pour permettre aux deux premières promotions, titulaires du Certificat d'Aptitudes Professionnelles à l'Enseignement Secondaire (CAPES), d'intégrer les établissements scolaires pour la matière pour laquelle elles

avaient été formées : l'enseignement des langues locales. Ainsi, nombre des lauréats sortis de ces deux promotions se sont reconvertis, soit dans l'enseignement du français, soit dans divers secteurs de l'administration publique, et la plupart a intégré le Ministère de l'Education Nationale. Le Département des Langues Nationales à l'IPN aussi, n'a pas, depuis sa création, eu les moyens nécessaires pour la mise en œuvre d'une politique d'insertion des langues locales dans le système éducatif et la production des ouvrages didactiques pour l'enseignement des dites langues. Bon nombre de travaux de cette structure sont en cours et d'autres attendent d'être publiés. Aussi, les formateurs qui se chargeaient de transmettre les langues locales dans les établissements confessionnels par exemple n'étaient payés qu'à hauteur de 50.000 FCFA, ce qui n'a pas encouragé ces derniers à continuer (Ndinga-Koumba-Binza, 2003).

Comme le souligne cet auteur, « au Gabon, la politique linguistique reste sur le plan pratique le prolongement de la politique linguistique coloniale avec l'utilisation du français comme langue officielle ». En effet, la langue française bénéficiant de sa suprématie en tant que langue officielle voire langue nationale, langue véhiculaire et vernaculaire (maternelle) le français reste l'intérêt central de la politique linguistique du Gabon quoique cette République soit un pays à diversité linguistique.

3.7. Population autochtone et groupe ethnolinguistique du Gabon

L'histoire du peuplement du Gabon ressemble à celle d'un lent glissement de populations du nord-est vers le sud-ouest. Le peuplement de ce pays commence avec l'arrivée de la population pygmée. Ces derniers sont les premiers à s'être installés sur les côtes gabonaises. Cette installation des Pygmées est considérée par Lafage et Boucher (2000) comme la transition entre préhistoire et histoire locale proprement dite, marquée par d'importants mouvements migratoires. Cette migration sera suivie par un afflux massif de populations bantoues. Des études comme celles de Lafage et Boucher (op.cit.) en effet, font état de migrations de différentes populations en provenance du nord et du sud.

Les migrations en provenance du nord sont le fait des peuples de langue myéné qui, comme le font remarquer nos deux auteurs, sont les nombreux et les premiers à s'établir sur le territoire gabonais. De l'avis de Lafage et Boucher, ces derniers sont venus des

savanes du nord-est de l'arrière-pays. Leur présence dès le XIV^e siècle dans la région de l'Estuaire est attestée ainsi que leur installation dans l'Ouest et le Centre du XVII^e au XIX^e siècle.

Tout comme les populations de langue myéné, les groupes Benga et Séké en provenance du nord ont atteint la côte au XVI^e siècle. Selon Lafage et Boucher, l'on a également dans les migrations en provenance du nord celle du groupe Kota qui a représenté un puissant courant migratoire de direction générale nord-sud du XVIII^e au XIX^e siècle et celle des fang. Cette migration du groupe Fang représente pour ces auteurs l'une des plus importantes au Gabon et l'une des plus récentes. En provenance du Cameroun, ce groupe s'installe au Gabon vers la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle.

Les migrations en provenance du sud sont, du point de vue de Lafage et Boucher (ibid.), beaucoup moins importantes. Elles concernent les Téké et les Nzébi venus du Congo. On a également les Vili qui viennent des environs de Pointe Noire, au Congo et qui sont issus d'un courant migratoire assez ancien (XVII^e et XVIII^e). Les Lumbu, de provenance plus récente seraient, quant à eux, originaires également de la région de Pointe Noire. Les Punu, enfin, seraient venus du Sud à une époque relativement proche. La cartographie ci-dessous nous éclaire mieux sur cette répartition ethnolinguistique de la population autochtone du Gabon.

La répartition des groupes ethnolinguistiques du Gabon révèle douze grands groupes au total. Selon un article du Ministère de l'Education Nationale de la République Gabonaise³², on y retrouve :

- Au nord du pays (Woleu-Ntem, Estuaire, Moyen-Ogooué et l'Ogooué- Ivindo) se trouvent en très grosse majorité les FANG, ethnie démographiquement prospère. Ils présentent, malgré leur division en plusieurs rameaux (trois groupes importants : *Betsi*, *Ntoumou* et *Nzaman*), une unité linguistique, sociologique et culturelle évidente.

- Les migrations en provenance du nord-est concernent surtout le parcours du groupe myéné venu des savanes de l'arrière-pays. Sa présence est établie dès le XIV^e siècle dans la région de l'estuaire ainsi que son installation dans l'ouest et le centre du Gabon à partir du XVII^e siècle jusqu'au XIX^e siècle. Les groupes Sékyani et Benga sont arrivés sur la côte vers le XVI^e siècle. Le groupe Kota a atteint le Nord-sud entre

³²Publication du Ministère de l'Education Nationale de la République Gabonaise, 1983, *Géographie et cartographie du Gabon. Atlas illustré*, Edicef – Paris.

le XVIIe et le XIXe siècle. Le groupe fang a composé la migration la plus importante. Les fangs aussi sont venus du nord du pays.

- Les migrations en provenance du sud sont assez importantes. Les Téké, les Nzébi viennent en majorité du Congo. Les Lumbu et Vili viennent des alentours de Pointe-Noire, au Congo-Brazzaville et formeraient un courant migratoire assez ancien situé entre le XVII et le XVIIIe siècle. Les Punu, quant à eux, seraient également venus du Congo-Brazzaville autour du milieu du XIXe siècle à Libreville.

- Dans le sud-ouest (vallée de la Ngounié et bassin côtier de la Nyanga), sont localisées plusieurs ethnies que l'on rattache au groupe linguistique *Pounou* (Shira) : *ESHIRA*, *BAPOUNOU*, *BALOUMBOU* et apparentés.

- La partie nord de l'Ogooué-Maritime rassemble les groupes qui parlent la langue *Myene*. Mais de nombreuses autres ethnies viennent s'y imbriquer. Il est intéressant de noter que les *NGOVE*, à l'origine de la famille des Pounou parlent maintenant la langue des *NKOMI*.

- Dans la partie nord-est et est du pays, c'est le grand groupe linguistique et culturel *KOTA* qui prédomine. Il rassemble de nombreuses ethnies, les unes se rattachant aux *Bakota* du nord (*Mahongoue*, *Ndambomo*, *Shamaye* et *Shake*), les autres aux *Bakota* du sud, d'origine Mbédé (*Obamba*, *Mindoumou*, *Bakanigui*, *Mindassa*, ...).

- Les *SEKÉ*, situés dans la région de Cocobeach, ont une langue s'apparentant à celles des *Kota*. Les linguistes pensent que les *SEKÉ* constitueraient un rameau lointain et ancien de la culture *kota* de l'Ivindo.

- Au sud-est, les *BATÉKÉ* ont établi leur territoire dans une région de savane sur plateaux sablonneux. En relation étroite avec les *Obamba* et les *Ambété*, ils font partie du grand groupe *TEKE* du Congo, qui s'étend jusqu'à Brazzaville.

- Aux confins des groupes *Kota* et *Téké*, au sud du pays, les *BANDJABI*, *ADOUMA*, *BATSANGUI* et *BAWANDJI*, présentent une certaine unité culturelle plus tournée vers les *Bakota* que vers les peuples côtiers.

- Dans la région de l'Estuaire du Gabon, et dans celle des lacs du Bas Ogooué et des lagunes côtières, se sont regroupées les ethnies de langue *Myéné* :

MPONGWE, OROUNGOU, GALOA, NKOMI, ENENGA, ADJOUNBA. Près de Libreville, les *BENGA*, à la langue particulière, apparaissent isolés dans ce groupe. Ils font tous partie des premières vagues migratoires.

- Dans la région de la haute Ngounié et le massif du Chaillu, on rencontre plusieurs ethnies dont la culture a été moins transformée qu'ailleurs du fait du relatif isolement de cette région difficile d'accès : *MASANGO, MITSOGHO, BAPOUVI, SIMBA, ...*

- Enfin, dans maintes régions, zones de passage ou nœuds de communications fluviales, on relève une juxtaposition d'ethnies très différentes, aussi bien dans des villages voisins que dans les quartiers d'un même village, chaque groupe gardant sa langue et ses habitudes coutumières. Ceci est caractéristique de la région du bas Ogooué et des lagunes côtières.

Dans cet ensemble ethnolinguistique que compose le Gabon Louis PERROIS, André JACQUOT, Paulette MOUSSAVOU (1978) font remarquer que certaines langues débordent les limites de la communauté à laquelle elles sont propres pour remplir une fonction de langue véhiculaire. Ces auteurs soulignent également les caractères communs qui existent entre les différentes aires culturelles et linguistiques du Gabon.

Le Gabon compte actuellement une soixante d'ethnies (Kwenzi Mikala 1987, Ollomo 2008), de culture bantoue pour la plupart et n'ayant atteint leurs emplacements actuels qu'à la suite de migrations plus ou moins récentes. Le peuplement du Gabon n'est pas composé que des populations autochtones, il regroupe également les migrations étrangères qui viennent de toutes les contrées. (Afrique, Europe, Asie, Amérique, etc.).

3.8. Populations et langues étrangères au Gabon

3.8.1. Généralités

D'après le rapport du Recensement Général de la Population et de l'Habitat au Gabon en 1993, la migration exogène est estimée à plus de 170.000 habitants, soit 15 % de la population totale. Ce recensement souligne que 92 % de cette population

étrangère vit en zone urbaine. C'est par exemple à Libreville que se concentre la quasi-totalité des Européens, principalement des français qui travaillent pour des compagnies pétrolières, au sein de la base militaire française et dans le domaine des affaires. Libreville accueille, en effet, une grande communauté étrangère en raison de la forte concentration des activités économiques.

On note également au sein de cette communauté étrangère une forte présence de populations originaires d'Afrique de l'ouest désignées par les gabonismes *Aofiens* ou *ouestaf*. D'un point de vue numérique, ces derniers sont les plus représentés. Viennent ensuite les populations d'Afrique centrale et les autres populations africaines. Les non africains sont les moins nombreux de la population étrangère. Ces populations issues de multiples horizons vont introduire au Gabon leurs cultures et leurs langues diverses.

Cette importante migration de populations étrangères d'Afrique principalement, vient d'une part du fait que dans les années 1970 l'Etat Gabonais a entrepris de grands travaux qui ont attiré une importante main d'œuvre étrangère des pays comme la Guinée Equatoriale, le Congo, le Nigeria, le Cameroun, le Mali, le Bénin, le Niger. Le fait que le niveau de rémunération au Gabon soit généralement plus élevé que dans d'autres pays africains, est une source de motivation pour les populations voisines qui investissent le domaine des petits métiers (artisanat, taxi, personnel de maison...) et surtout celui du commerce. Par exemple, sur un marché comme celui de Mont-Bouët à Libreville, plus de la moitié des commerçants est d'origine étrangère.

Depuis la crise économique au Gabon, la présence de cette population n'a pas manqué de susciter des réactions de rejet de la part de certains Gabonais confrontés au chômage. C'est ainsi qu'en 1992, selon les services du Ministère de la Défense nationale, ce sont plus de 10 000 Nigériens, sans-papiers et volontaires, qui ont dû quitter le pays. La réduction amorcée semble s'être poursuivie du fait de la dévaluation du franc CFA et des problèmes socio-économiques qu'a vécu le Gabon. L'amélioration actuelle est trop récente pour qu'on en saisisse l'impact sur l'immigration. Quant aux étrangers non-Africains (chinois, américains, etc.) ils n'ont jamais été fort nombreux, à l'exception des Français, les anciens colonisateurs. Or, si l'on en croit les résultats du

RGPH³³ de 1993, l'effectif de ces derniers est en constante diminution. Les autres étrangers non-Africains ne sont, selon ces mêmes estimations que très peu nombreux.

D'autres causes qui relèvent de la situation politique précaire de certains pays voisins comme le Congo Brazzaville, le Tchad, la République Centrafricaine...occasionnent l'afflux des populations étrangères ; c'est ainsi que le Gabon s'est vu confronté au phénomène des réfugiés politiques dès 1999. En somme, depuis la guerre du Biafra en 1967 jusqu'à celle du Congo en 1999, nous constatons qu'un grand nombre de réfugiés ont été accueillis au Gabon. Les interactions entre ces étrangers d'origines diverses entre elles et avec les populations autochtones ont généralement lieu en langue française. C'est d'ailleurs ce que semble dire Moussirou Mouyama (1990) quand il affirme que c'est le français qui est la langue de premier abord ensuite chacun se socialise et recadre sa communication suivant les affinités de même provenance étrangère ou locale. Il importe de signaler également que dans le français parlé au Gabon, nous retrouvons les mots ou expressions des peuples migrants. Ces mots et expressions sont la preuve de la sédentarisation de ces migrants qui participent aujourd'hui de par leurs cultures et leurs modes de vie au « marché linguistique » gabonais.

Les travaux comme ceux de Moussirou-Mouyama (1999), Boucher(2001), Mousounda-Ibouanga (2002) montrent le mélange des termes étrangers et gabonais dans le français des gabonais. Ce dernier aspect mis en évidence par ces auteurs nous met face à d'autres types de variations linguistiques que celles abordées jusqu'à présent : nous ne sommes plus uniquement face au mélange français-langues locales ; mais plus tôt face à un français gabonais fait d'ethnies du Gabon, français, autres langues africaines, langues américaines, etc. C'est le cas des expressions, mots et phrases suivantes : « *manger de l'Aloko* »³⁴, « *manger le sakasaka* »³⁵, « *sala*

³³ RGPH signifie Recensement Général de la Population et de l'Habitat.

³⁴ Manger de l'Aloko = manger des fritures de banana plantain. Le mot Aloko est d'origine ivoirienne.

³⁵ Manger le sakasaka = manger des feuilles de manioc (genre de légumes africains). Le mot sakasaka est d'origine Congolaise

malékou mon frère »³⁶, « *j'ai demandé au taximan qui congossait avec une cliente...* »³⁷, etc.

3.8.2. Cas particulier de l'implantation française au Gabon

Après la découverte successive des côtes gabonaises par des missionnaires américains et par des portugais, les français qui sont arrivés les derniers furent malgré tout, les premiers à s'installer de manière permanente dans le pays. En effet, en 1838, ils signent un traité avec le souverain Mpogwé et, cinq ans plus tard, ils créent un poste militaire dans l'estuaire du Gabon. Dans la crainte de voir la Grande Bretagne contester les traités passés avec Denis et Louis, et pour asseoir l'implantation française au Gabon, Bouët se hâte de faire signer de nouveaux traités avec les chefs de l'Estuaire. Le 27 avril 1843, Baudin signe avec Quaben un traité assurant la souveraineté de la France sur ses terres.

Grâce à ces traités successifs, la France étend son influence autour du comptoir et en plusieurs points stratégiques de l'Estuaire : Cap Santa Clara et Cap Estérias, pointes Pongara , Owendo et Georges, îles Conniquet et Perroquet. Le respect de ces traités est garanti par la politique des cadeaux, c'est-à-dire une distribution de marchandises faite régulièrement aux chefs signataires. L'influence française est augmentée par l'arrivée, le 28 septembre 1844 de trois missionnaires du Sacré-Cœur de Marie, dont le R. P. Bessieux. Ils fondent la mission Sainte Marie, derrière le Fort d'Aumale, qui dépend alors du Vicariat des deux Guinées. Trois mois plus tard, conformément à la règle de sa congrégation, Bessieux ouvre une école.

Les stratégies déployées par la France pour conquérir le Gabon ont été tant considérables. En tenant quelque peu compte de la sensibilité des habitants, des stratagèmes ont été mises en place par les colons pour s'établir et imposer au fil des temps l'usage de la langue française en milieux publics. L'implantation des français au Gabon va se consolider pendant la période coloniale et s'est accéléré avec

³⁶ Sala malékou mon frère = bonjour mon frère car sala malékou est une forme de salutation typiquement musulman (Sénégal, Mali...)

³⁷ J'ai demandé au taximan qui congossait avec une cliente... signifie: j'ai interrogé un chauffeur de taxi qui faisait du comérage avec une de ses passagères

l'indépendance du pays et la mise en valeur des richesses minières qui lui ont donné l'image d'un Eldorado.

En fait, cette installation a d'abord commencé avec la division territoriale en terre gabonaise par les colons. En effet, les unités de l'armée coloniale étaient composées des administrateurs de la région, des africains et des quelques autochtones. Comme le souligne Remondo (1970 :82), « en 1905, le Gabon était divisé en cinq régions subdivisées en cercles et postes ». Par ailleurs, dans la revue d'études et d'analyses francophones, Mbaandza 1, on lit : « Cette prise de possession est entérinée par le traité du 9 février 1839 portant les signatures de Bouet-Willamez et du Roi Anthouè Kowè Rapotchombo ; ce document fut rédigé uniquement en français. C'est cet événement politique qui symbolise également l'avènement non moins officiel de la langue française au Gabon (Mbaandza, 1 : 94). En fait, il faut noter qu'à cette époque, au 19^{ème} siècle plus précisément, l'ordre colonial était en train de modifier la situation linguistique du Gabon puis que malgré, le foisonnement des langues bantu telle que le Mpongwè qui était enseigné et utilisé en qualité de véhiculaire local, la prédominance de l'anglais qui était enseigné et favorisée par l'activité des missionnaires et des commerçants anglo-saxons qui s'établirent à Glass, à Baraka ou encore sur l'Ogooué, la langue française a fini par l'emporter du moins dans les milieux dit publics.

Nous pouvons illustrer cet argument dans le travail de Médard Mouelé (2011 : 95) quand il écrit : « La promotion de la seule langue française dans les colonies et en l'occurrence au Gabon est un projet clairement affiché dans cet arrêté signé le 28 décembre 1920 par Monsieur V. Augagneur, gouverneur général de l'Afrique équatoriale française, et qui stipule : aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit ». Cet arrêté a contribué à rendre le Gabon pleinement francophone.

3.8.3. Statut et rôle du français au Gabon

La langue française dans les ex colonies de France jouit jusqu'à présent d'un statut de langue officielle et de langue d'enseignement. Selon Bounguenza (2008), bien avant l'accession à son indépendance (17 Août 1960), la République gabonaise

avait déjà adoptée la langue française comme langue officielle puisque celle-ci est « la langue normale et ordinaire de travail ». Depuis lors, la langue française assure une fonction des plus complexes ; elle est la langue officielle et de travail, de communication et de scolarisation (Bounguenza, 2008)

Dans les travaux de Mavoungou (2001), Pambou (2003), Moussounda-Ibouanga (2006), il apparaît que dans les espaces urbains du Gabon, c'est la langue française qui joue le rôle de langue véhiculaire entre les différentes communautés linguistiques. Les langues endogènes jouent un autre rôle, celui de communication intra-ethnique³⁸ voire interethnique n'excluant pas pour autant l'intercompréhension entre des locuteurs de même groupe linguistique.

Cependant, que ce soit dans la capitale ou dans d'autres villes du Gabon, on retrouve non pas que l'ensemble des langues du Gabon, mais également, celles de plusieurs groupes de migrants d'autres pays d'Afrique, d'Europe, d'Asie et d'Amérique. Mais, dans cette contrée d'Afrique centrale, c'est une langue européenne qui bénéficie d'un statut privilégié, celui de langue officielle, de langue d'enseignement, de langue d'éducation, *le français*. Comme le souligne Bounguenza, *le Gabon présente un système éducatif complet d'enseignement en français, de la maternelle à l'université*. (Bounguenza, 2008: 41).

En effet, l'article 2 de la Constitution gabonaise (op.cit.) confirme comme précédemment dit, ce propos en inscrivant la langue française sur la première échelle linguistique des langues pratiquées au Gabon. La politique linguistique gabonaise en allouant un statut de langue officielle à une langue étrangère, encourage parallèlement la promotion des langues locales sans allouer les moyens nécessaires³⁹.

A partir des pratiques linguistiques repérées dans les travaux des gabonistes tels que Bounguenza (2008), Boucher et Lafage (2000), Mavoungou (2001), etc., nous

³⁸ Au Gabon, un seul groupe ethnique est constitué de plusieurs sous-groupes, c'est le cas de un des groupes bantou A70, le grand groupe *fang* qui regroupe à lui seul les variétés linguistiques suivantes : Ntumu, Okak, Meke, Nzaman, Atsi, Mvai etc. il y a une intercompréhension entre les variétés de ce groupe. Ou du groupe B51, l'*aduma* normalement désigné *liduma* qui est proche de la langue *liwanzi* ces deux parlers sont deux variantes dialectales dans lesquelles il existe une intercompréhension des deux groupes linguistiques.

³⁹ L'enseignement des langues gabonaises est en statut quo en ce sens que cet enseignement n'est pas pris au sérieux. C'est-à-dire que les politiques linguistiques du Gabon ne mettent pas des moyens conséquents pour la promotion des langues locales.

observons la manière avec laquelle les gabonais se sont approprié la langue française. Le français occupe, en fin de compte, une place considérable dans la société gabonaise, il joue un rôle de langue véhiculaire au niveau national. C'est la langue à partir de laquelle les différentes ethnies⁴⁰ gabonaises communiquent entre elles puisqu'il n'y existe pas de langue locale commune comme au Sénégal (*wolof*), au Rwanda (*swhili*), au Mali (*Bambara*) ou au Congo (*lingala*). Mais, l'on peut observer qu'en dépit de cette valorisation de langues africaines, la langue française demeure celle de la suprématie que ce soit du point de vue linguistique ou sur le plan de la technologie. C'est dans ce sens que Duponchel (1971), précise que c'est grâce à la langue française que les connaissances techniques sont véhiculées.

En fait, *le français* est considéré comme la *variété haute*, la langue supérieure par rapport aux langues africaines, *la connaissance du français apparaît comme la condition toujours nécessaire de la promotion sociale. Ainsi, parler français devient une nécessité.* (Duponchel, 1971 cité par Kouamé, 2006 : 61). Langue officielle d'administration, le français assume une fonction de langue véhiculaire au Gabon. Ompoussa (2008) fait observer que le français devient aussi la langue première pour la majorité de la population urbaine du Gabon.

3.8.4. Appropriation du français par les gabonais

Nous constatons par le biais des études de terrain menées par les gabonistes que cette langue française subit diachroniquement⁴¹ une certaine réappropriation dans son contexte géographique d'usage. Certaines de ces études sont basées sur des particularismes lexicaux BOUCHER (2000) et MOUSSOUNDA-IBOUANGA (2006 et 2009). Le français standard en question n'est pas resté sans changement. *Les pratiques linguistiques des gabonais sont teintées des mots et expressions des langues en présence* selon les travaux des linguistes gabonais (Moussirou-Mouyama, 1984, Kwenzi Mikala, 1998, etc.).

⁴⁰ Dans le sens où l'ethnie et la langue au Gabon se confondent

⁴¹ Nous faisons référence au « Toli bangando » (néologismes actuels des jeunes gabonais en langue française du gabon par rapport aux termes répertoriés par par exemple).

Ces particularismes sont en quelque sorte une manière pour les gabonais de s'approprier la langue française d'une part, d'autre part, puisqu'ils puisent dans les mots et expressions locales et étrangers, ils représentent la variété linguistique existante à Libreville. Ces particularismes qui sont des façons de parler des gabonais, sont aussi considérés comme des "gabonismes", c'est "le lecte des gabonais" d'après PAMBOU (2003).

3.8.5. Inventaire des variétés du français au Gabon

La langue française dont se sont appropriés les gabonais connaît de nombreuses transformations dans cette société. Cette langue se trouve teintée de plusieurs mots et expressions puisées dans les langues locales. Faire le point sur le français pratiqué au Gabon nous conduira à présenter les formes *en usage dans les rubriques de journaux officiels ou privés, dans les textes de chansons à la mode et dans quelques ouvrages littéraires*. (Mouélé, 2011 :90)⁴². Dans la présente section, il est question de faire une sorte d'inventaire des variétés du français en usage au Gabon. Pour dresser cet inventaire, nous puiserons dans les sources écrites de Moussirou-Mouyama (1884), Boucher (1997), Dodo Bounguenza (2008), Moussounda-Ibouanga (2010) et Moulé (2011).

Ainsi, la transformation du français standard exogène de France sur le territoire gabonais se caractérise par des éléments linguistiques bantou (locaux et interrégionaux)⁴³. Ce français se manifeste dans les niveaux ; phonologique, morphosyntaxique, sémantique et lexical de la langue, en fait c'est la métalangue.

Des premières sources d'étude sur l'usage du français au Gabon, on retient les glossonymes de « créole », « sabir » ou « français militaire » employés par Jacquot (1978) pour désigner le français gabonais. Evidemment, plus tard, parmi les travaux sur le français gabonais, Mouélé pour sa part, a mis en relief le terme « gallo-bantu » (Mouélé, 2006) pour parler d'une des variétés. Quant à Bounguenza (2008), il fait une distinction entre le français gabonais commun à tous les milieux, celui pratiqué par les militaires et l'argot de jeunes. Cette stratification du français pratiqué au Gabon traduit

⁴² Cf : Mbaandza I, Revue d'étude et d'analyse francophones, Editions du CENAREST-Juillet 2011.

⁴³ Dans ce français dit « gabonais » on peut retrouver des mots et expressions dérivés des langues gabonaises locales, des langues gabonaises transfrontalières et même des langues d'autres pays d'Afrique francophone (Côte d'Ivoire, Bénin, togo, etc.).

ici le caractère pluriel que revêt toute langue. La langue française telle qu'elle est pratiquée en milieu gabonais par les différentes couches sociales qui les composent représente la dynamique du plurilinguisme qu'on y observe. Ces fragmentations du français chez les gabonistes démontrent (ou dévoilent) également la dimension variationnelle qu'on peut lire dans les pratiques linguistiques des gabonais en général. Ces usages se déclinent le plus souvent par les interférences, les alternances de codes, les emprunts, etc. Mais, serait-il possible de retrouver ce type d'usages chez nos enquêtés de milieu universitaire qui est un milieu formel ? Nous allons y répondre dans la partie d'analyse des données recueillies.

D'après l'article de Mouélé (2011), en observant la situation actuelle des travaux portant sur le français gabonais, on peut repérer trois variétés : *le français militaire*, *le gallo-bantu* et *le tolibangando*.

- *Le français militaire*

Cette variété de français est un « français déformé utilisé, dans l'armée ou sur les chantiers, par les africains qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. C'est une langue sans prestige, jugée comique par les africains éduqués (...). Jusqu'à présent il est toujours restés au stade de jargon auxiliaire, auquel ses utilisateurs préfèrent même soit le français, soit une langue africaine » (P. Alexandre, 1967 :91). Mouélé (2011) souligne que *Le français militaire* est une variété de français qui a prévalu chez les locuteurs nés avant les indépendances. Il ne bénéficie d'aucune légitimité sur l'échelle de valeurs langagières. Il représente donc un sabir.

- *Le gallo-bantu*

La variété *le gallo-bantu* est une forme acrolectale du français gabonais répandu en tant que langue véhiculaire chez toutes les couches sociales de cette société. Pour Mouélé comme pour ses précurseurs dans ce contexte d'étude, cette variété est acquise comme langue première pour certains locuteurs. A contrario du sabir et de l'argot, son usage est acceptable et acceptée de tous. On va dire que c'est la variété légitimée par tous les gabonais. Ainsi, hormis les facteurs externes d'ordre historique, sociologique voire économique, *le gallo-bantu* doit également son développement fulgurant à la souplesse de ses structures morphosyntaxiques et la perméabilité de son lexique. A côté des traits qui le rattachent aux langues bantoues

du Gabon, il se caractérise aussi par des influences linguistiques venant des autres communautés africaines qui vivent au Gabon. (Mouelé, 2011 : 91-92).

- *Le toli bangando*

Quant au *tolibangando*, il est une forme argotique pratiquée par les jeunes des bidonvilles du Gabon.

Nous allons exposer quelques exemples des particularités lexicales du français du Gabon par ordre alphabétique en vue de les apprécier et si possible de les repérer dans notre corpus.

Abacos, Abako : n. m. mésolecte. Costume africain pour homme (formé à partir de “à bas le costume“, terme provenant de la République Démocratique du Congo, devise consacrée sous MOBUTU (1930-1997), c’est une veste doublée. Cette façon de s’habiller est appelée à Bangui « tenue Ministre ». *Demain je serai en abacos au mariage de ma sœur*. Disponible, oral, écrit, tout milieu. (Présent dans Boucher et dans Moussounda-Ibouanga mais avec des graphies différentes)

Abana : basilecte (formé à partir de ka ban= partir en Bambara (langue malienne), au Gabon on parle de **faire/ taper ...**) : (parler des jeunes) fuir sans payer le taxi. Au Mali le terme signifie *il a fui* mais au Gabon, il a le sens de s’en aller, selon les jeunes, s’échapper dès la descente du taxi. *A Loubèv, nous avons tapé abana⁴⁴après le stade*. Disponible, oral, écrit, peu lettré (ce terme existe dans Moussounda-Ibouanga2006 et non dans Boucher2000)

Ancien : n. m, mélioratif. 1. Personne plus âgé ou pourvue d’un statut social important, comme un ancien combattant, notable. *Plusieurs anciens sont malades au village*. Syn. Vieux. 2. Un ami qui nous est cher. Syn. **Pote, Andaoter** : v. trans. (parler des jeunes), basilecte. Escroquer, escamoter. *Les gars du quartier andaotent beaucoup les vieux*. Oral, courant, populaire (ce terme est absent de Boucher 2000).

Badan (c’est...): expression qui vient de bad (de l’anglais bad), mésolecte. Mauvais, nul, bon à rien. *Ce soir c’est badan*. Oral, courant, milieu des jeunes (ce terme est absent de Boucher 2000).

⁴⁴ Loubèv pour dire Libreville

<p>Baser : V. Trans. (basilecte/mésolecte). Echanger, vendre, placer, liquider. Oral, courant, milieux des jeunes. Syn. Businesser</p>
<p>Basing : (vient de baser= échanger, faire un ...) : faire un échange, troc, une vente. Oral, courant, milieux des jeunes (absent de Boucher 2000).</p>
<p>Bénoche : n.f. (gabonisme), péj. Béninoise. Benco : n. m. Béninois. Oral, courant, milieux des jeunes (ce terme est absent de Boucher 2000).</p>
<p>Bétanga : n. f. (parler des jeunes), péj.Syn. Fille, copine, petite amie. Oral, courant milieux des jeunes (terme absent de Boucher 2000).</p>
<p>Binôme : n. m. (gabonisme) mésolecte. Ami inséparable, allié. <i>Paul c'est mon binôme</i>. Oral, courant, jeunes, militaire. Syn. Complice (terme absent de Boucher 2000).</p>
<p>Bize : n. m. basilecte (apocope du terme anglais business). Mais il désigne une fille, une copine, une petite amie ou une affaire, une activité commerciale. 1 .<i>c'est mon bize= mon affaire</i>⁴⁵. 2. <i>Ma copine</i>.Syn. Baude, go, nga. Oral, courant, jeunes, militaire (ce terme est présent dans Boucher).</p>
<p>Biznoche : adj. (parler des jeunes). Qui s'écarte de l'usage ou de l'ordre commun. <i>C'est une fille biznoche</i>. Syn. Biznocok. Oral, courant, tous les milieux (terme absent de Boucher 2000).</p>
<p>Blèmes : n.pl. Aphérèse de problèmes. Difficulté. Syn. Peps (aphérèse de pépins). (Ce terme est absent de Boucher 2000).</p>
<p>Boa (être dans le...) : mésolecte etre amoureux (euse), entiché(e), épris(e). <i>La baude est dans mon boa</i>. Syn. Etre dans le feling. Disponible, oral, courant, tous les milieux (ce terme est présent dans Boucher 2000 avec un sens différent).</p>

Cet exemple d'inventaire des termes du français du Gabon est tiré du livre de Moussounda-Ibouanga (2011). Il va de soi qu'une telle norme est endogène parce que construite par la communauté gabonaise qui l'emploie.

⁴⁵ Pour dire c'est mon œuvre

En fait, au regard des deux études de particularismes lexicaux au Gabon, nous constatons que les mots et expressions sont pratiquement les mêmes. Mais le travail de Moussounda-Ibouanga contient des mots nouveaux tels que *andao*, *abana*, etc. Sa recherche sur le parler des jeunes montre que les gabonismes évoluent, donc cette langue attribuée en général aux jeunes (car c'est eux qui l'utilisent le plus) connaît une expansion au fil des ans. Et les néologismes qui sont relevés proviennent soit de la langue hyper centrale (l'anglais), soit de la langue centrale (le français) ou des langues périphériques (langues africaines). Par contre, ces termes n'ont pas forcément le même sens suivant les contextes d'utilisation. Le fait de répertorier quelques termes des particularités lexicales du français gabonais nous aidera à repérer facilement ces termes dans les interactions produites en classes universitaires. Cela nous amènera en quelque sorte à parler d'une certaine stabilité de la norme linguistique du français du Gabon. Mais, est-ce que le seul aspect du lexique ou de vocabulaire suffirait pour qu'on parle d'une stabilité de norme linguistique au Gabon ?

En somme, d'un point de vue de l'usage, la norme n'est respectée dans les faits que dans les ouvrages de grammaire. Ce qui est effectivement donné, c'est *l'usage*, et celui-ci est pluriel, variant avec la situation. Il n'y a pas de langue idéale, car la langue est toujours en situation.

Cependant, il est certes nécessaire de distinguer des registres, mais ces registres sont liés ni à des personnes ni à des classes sociales, mais principalement à des situations : tel registre sera employé dans telle situation (et pas parce qu'on provient de telle classe sociale). Il ne s'agit donc pas de bien ou mal parler, mais de s'adapter au contexte. Comme le témoigne l'expérience de William Labov : des personnes issues d'une même classe sociale mais travaillant dans des magasins d'un standing différent vont adapter leur discours au client et à la situation.

Chapitre 4 : Contexte universitaire gabonais

L'enseignement post-baccalauréat regroupe tous les établissements de l'enseignement supérieur du Gabon. D'après l'étude de Mignot (2002) cet enseignement est assuré par deux types d'institutions à savoir les établissements de formation professionnelle, en premier, liés à des ministères techniques et ayant vocation à former aux métiers de l'administration (Ecole Nationale d'Administration, etc) ou de l'enseignement primaire (Ecoles normales d'instituteurs). Deuxième lieu, les établissements placés sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Technologique et ayant pour principales missions, outre la recherche, de former aux métiers de l'enseignement secondaire et d'organiser des formations sanctionnées par des diplômes attestant de compétences dans un secteur disciplinaire. (Mignot, 2002).

S'agissant de ce contexte universitaire, c'est sous l'impulsion des travaux urbains de 1970, que les institutions supérieures ont aussi vu le jour. La première université gabonaise a été créée en 1971 sous l'ordonnance 30/71 du 19 avril 1971 (QUENTIN DE MONGARYAS, 2011 :20). Cette université s'appelait « l'Université Nationale du Gabon », elle a été rebaptisée en 1978 « l'Université Omar Bongo » (MOUSSAVOU, 2005 : 60). Elle est située à Libreville, capitale, ville d'immigration des populations d'Afrique et d'ailleurs favorise la recherche scientifique malgré les aléas des politiques linguistiques⁴⁶. Le département des Sciences Du Langage au sein duquel nous avons effectué notre enquête, se situe dans cette université.

En 1985, une deuxième université, accueillant les formations scientifiques jusque-là organisées dans le cadre de l'UOB, fut, pour des raisons d'équilibre régional, ouverte à Franceville (petite ville de moins de 100.000 habitants située à 515 km de la capitale) sous le nom d'Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM). En janvier 2002, l'UOB, sur la base de considérations politiques diverses, fut de nouveau éclatée avec, d'une part, la création de l'Université des Sciences de la Santé (USS) et, d'autre part, l'autonomisation des grandes écoles et instituts : l'Ecole

⁴⁶ Malheureusement les politiques linguistiques gabonaises œuvrent plus en faveur d'une langue étrangère, la langue française qui bénéficie de tous les statuts (langue officielle, d'enseignement, véhiculaire, voire nationale, etc).

Normale Supérieure (ENS), l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), l'École Nationale Supérieure de Secrétariat (ENSS), l'Institut National des Sciences de Gestion (INSG), et l'Institut Supérieur de Technologie (IST). Ce mouvement a continué en novembre 2002 avec la création de l'Institut Supérieur d'Agronomie et de Biotechnologies (INSAB) jusque-là département d'agronomie de l'USTM.

A l'heure actuelle, on compte trois universités (UOB, USTM et USS) et six établissements autonomes (ENS, ENSET, ENSS, INSG, IST et INSAB) pour environ 9.000 étudiants. L'enseignement supérieur gabonais se présente ainsi comme un ensemble structurellement (et géographiquement) éclaté. Une telle situation présente, certes, des inconvénients : elle multiplie les coûts de structure et constitue un obstacle à la mise en cohérence des formations. Mais elle n'est pas sans avantage dans le contexte gabonais : elle permet, en particulier, en isolant chaque secteur d'activité, de préserver ceux dont le fonctionnement est satisfaisant et de se donner la possibilité de les soutenir.

Les universités gabonaises sont dirigées par un recteur et deux vice-recteurs assistés d'un secrétaire général. Elles sont, par ailleurs, dotée, d'une part, d'un Conseil d'administration (dont le président est le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le vice-président le ministre chargé des finances), et, d'autre part, d'un Conseil d'université, présidé par le recteur et dont la compétence est limitée aux questions relatives à la pédagogie et à la recherche. Les facultés ou écoles qui composent les universités sont dirigées par un doyen et deux assesseurs assistés d'un secrétaire général (et d'un secrétaire général adjoint). Les établissements autonomes sont administrés par un directeur général assisté de deux directeurs des études. Chaque composante (facultés, écoles ou instituts) est, par ailleurs, organisée sur une base disciplinaire (départements) et comprend, pour l'enseignement, une ou plusieurs filières.

Dans ces universités, l'organisation des études est calquée, à peu de choses près sur le modèle français des années 70. Les études sont donc organisées en années sanctionnées par un examen terminal. Pour les filières longues, structurées selon la formule DEUG (2 ans), licence (1 an), maîtrise (1 an), DEA ou DESS (1 an). Cela veut dire que les notions de parcours et de crédits ainsi que l'organisation des études selon la formule licence (3 ans), master (2 ans) et doctorat (3 ans) étaient inconnues en ce temps-là. Il existe toutefois, dans le but de favoriser la mobilité des

étudiants, une volonté forte, en particulier à l'UOB et à l'IST, d'adopter le système retenu dans le cadre de l'espace européen d'enseignement supérieur (mais le manque d'informations précises sur ce système constitue un frein à son implantation rapide).

- **La réforme de l'enseignement supérieur au Gabon**

Pour un pays en pleine émergence, la réforme est un levier vers la modernisation de l'enseignement à tous les niveaux. Cette dernière envisage d'améliorer qualitativement la formation des citoyens et à assurer l'adéquation entre cette formation et le marché de l'emploi.

Il faut également, pour y parvenir, une réorganisation profonde du système éducatif en privilégiant les infrastructures d'accueil et aménager par ailleurs un cadre propice aux affaires par l'appui du secteur privé. Réorienter l'éducation vers les vrais besoins en créant et en équipant les pôles de formation dans les neuf provinces du Gabon.

Pour ce qui est des réformes de l'enseignement supérieur au Gabon, le conseil national de l'enseignement supérieur (désormais CNES) qui est un organe de coordination universitaire chargé d'assister le gouvernement dans la promotion des universités et des établissements d'enseignements supérieurs publics et privés, soutient ledit gouvernement à améliorer les conditions de l'enseignement supérieur. En effet, les travaux sur la réforme de l'enseignement⁴⁷ insistent sur la mise en place du système Licence-Master-Doctorat (dorénavant LMD), le renforcement des capacités du cadre institutionnel et la construction d'une nouvelle université (Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon).

Il faut noter que le système LMD a été déjà mis en expérimentation au Gabon depuis 2005. Dans la réforme de l'enseignement supérieur au Gabon, l'on prône l'adéquation formation/besoin de la société. Le nouveau paradigme établit un parfait arrimage de la vision et du projet de l'émergence avec les objectifs de la nouvelle réforme LMD. Celle-ci est justement conçue pour ajuster des offres de formation d'enseignement supérieur aux besoins de la société.

Pour Idiata (2006 : 8) l'adoption du système LMD devrait permettre de lutter

⁴⁷ Ces travaux qui ont duré deux jours ont porté entre autres sur la réforme de l'enseignement supérieur en février dernier (2012) en présence du premier ministre Jean Eyegue Ndong.

contre l'immigration massive des étudiants de l'Afrique vers l'Europe ou l'Amérique. Pour lui, cette méthode pourrait être le remède par une formation de qualité sur place. Pour y parvenir, Idiata (2006) propose une mise en place d'une procédure d'évaluation de projets d'établissements en fixant comme préalable : « surtout ne pas copier le modèle français mais s'en inspirer ». Dans sa démarche, il présente la variable extralinguistique « étudiant » comme la *préoccupation première* de l'enseignant. En plaçant l'étudiant au centre du dispositif de formation, l'auteur présente ce dispositif LMD comme étant « un espoir de renaissance de l'université africaine ».

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie de la thèse a été consacrée à la présentation du terrain de la recherche. Dans un premier temps, nous avons mis en lumière l'environnement sociolinguistique gabonais et dans un second temps le système scolaire et universitaire. Pour ce qui est de l'environnement sociolinguistique, nous avons procédé à la définition des aspects géographiques, économiques, politiques de ce pays et mis en évidence les mouvements de migration internes qui ont lieu sur le territoire du Gabon. Nous avons présenté le Gabon du point de vue de sa configuration sociolinguistique en relevant le multilinguisme qui caractérise la société gabonaise et en faisant l'inventaire de la soixantaine de langues locales. L'évocation de la politique linguistique a permis de montrer que les langues locales n'ont pas un statut officiel même si depuis quelques années l'on vise à les introduire dans l'enseignement. Dans cette étude, nous sommes remontée à l'implantation du français au Gabon qui date de la période coloniale. Cette langue jouit aujourd'hui au sein de la société gabonaise d'un statut privilégié. Son usage régulier au Gabon explique son appropriation par les populations qui se traduit par une diversification de cette langue.

S'agissant du système scolaire et universitaire, on retient qu'il a été d'abord question de l'enseignement traditionnel qui comme partout en Afrique se rapporte à l'héritage que les ascendants transmettent de génération en génération dans chaque famille ou groupe ethnolinguistique. Cet enseignement traditionnel est axée sur les besoins de la société, il se donne tout le temps, partout et par tous et permet le maintien de l'équilibre. Nous avons, par la suite, retracé le développement de l'enseignement moderne, celui qui a été mis en place lors

de la période coloniale et qui a évolué de la période des indépendances à aujourd'hui. Cet enseignement s'organise autour du secteur privé confessionnel qui comprend des établissements catholiques, protestants et coraniques ; du privé laïc et du secteur public développé depuis la période coloniale en AEF. Il a été, enfin question de l'enseignement universitaire au Gabon. L'organisation de cet enseignement a été présenté ainsi que les réformes récentes et en cours.

TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette troisième partie, le cadrage méthodologique s'étale sur deux chapitres dans lesquels le cadre de l'enquête et la constitution du corpus y sont exposés. Le chapitre cinq présente les premiers résultats sur le questionnaire et décrit le choix des différentes variables sociolinguistiques. Puis, le chapitre six qui expose la structuration du corpus et des sigles s'y rapportant.

Chapitre 5 : Cadre de l'enquête empirique et collecte des données

5.1. Démarche sociolinguistique

Pour construire notre corpus de référence, nous avons procédé par trois étapes successives et complémentaires : l'observation *rapide* et *anonyme*, le questionnaire et l'enregistrement. Mais avant, nous avons mené une pré-enquête. En effet, la pré-enquête qui est une étape nécessaire à toute démarche de recherche, elle est définie par W. Labov (1976 : 17) comme l'observation *rapide* et *anonyme* d'un groupe précis d'informateurs afin de vérifier l'hypothèse formulée au préalable. Il était question pour nous, d'observer le phénomène de contact de langues dans les interactions entre enseignant et enseignés en classe universitaire et hors classe. A partir de ce moment, nous avons eu une idée des critères de sélection du lieu et de l'échantillon à observer. Nous nous sommes, alors, fixée sur la filière des sciences du langage qui constituait, selon nous, « *une source d'information appréciable* » (Labov, 1976 : 121). Ensuite, nous avons dressé un questionnaire afin de découvrir les répertoires linguistiques de nos informateurs. Enfin, nous avons récolté les données constitutives du corpus de référence et celles du corpus complémentaire à l'aide d'un enregistrement, en nous basant sur certains paramètres pour être en adéquation avec l'objectif de notre recherche.

5.1.1. La pré-enquête

Arrivée sur les lieux, nous nous sommes rapprochée des enseignants des Sciences du langage. Cette étape nous a permis de vérifier si la coexistence de la langue étrangère française et des langues gabonaises dans l'université engendrait le phénomène de contact de langues tel que l'alternance des codes dans les interactions en classe et hors classe. Toutefois, les locuteurs de notre échantillon s'étant appropriés la langue française (depuis le pré-primaire pour certains, et pour d'autres, depuis la cellule familiale) qui est considérée comme la langue cible dans cette étude, nous avons tenu à ressortir à travers leurs interactions, la démarcation qui existe entre celle-ci et les langues maternelles des locuteurs considérés au sein de l'université.

Nous tenions à relever à travers les conduites linguistiques des enseignants et de leurs étudiants (en formation initiale et en formation continue) les faits linguistiques que nous cherchions à étudier dans notre travail. Précisons que la pré-enquête et l'enquête sur le questionnaire ont été réalisées dès les premières observations. Ensuite, nous nous sommes rendue dans les différentes séances de cours pour effectuer nos observations non participantes. En fait, au fil des renseignements, nous nous sommes rapprochée du département des SDL à la reprise des cours. Les informations recueillies nous ont amenée à allonger la liste du questionnaire, qui était dressé au préalable. Celles-ci ont déterminé notre questionnaire. Par exemple, nous n'aurions jamais imaginé insérer la variable lieu d'enquête, celle des enseignants en formation continue, en service ou la catégorie socioprofessionnelle.

5.1.1.1 Dérroulement de l'enquête

Dans cette sous-section nous exposons les différentes étapes qui nous ont conduite jusqu'à l'observation en classe. Il s'agit du récit sur les modalités d'enquête, les modalités de rentrer dans le terrain et de l'enquête elle-même.

5.1.1.1.1. Généralités

Pour effectuer notre étude sur les interactions des locuteurs fréquentant l'université, il nous a paru nécessaire de nous rendre plusieurs fois à l'université auprès des enseignants anciens et nouveaux (ceux qui ont un, deux à trois ans de service) avec le souci de saisir les faits linguistiques *in vivo*. Nous nous sommes rendue dans deux institutions supérieures : l'UOB (université Omar Bongo) et l'ENS (Ecole Normale Supérieure), car les enseignants des deux lieux donnent les cours dans l'un comme dans l'autre. C'est-à-dire que la majorité des enseignants de sciences du langage recrutés par l'UOB, permanents, sont vacataires à L'ENS et ceux de l'ENS sont vacataires à l'UOB. La situation géographique des deux lieux d'enquêtes et les informations obtenues des enseignants ont présenté un réel intérêt.

En ce qui est de la situation géographique des lieux d'enquête, en effet, nous avons été confrontée à deux réalités :

- d'une part les étudiants, variable non active car ils sont en formation initiale
- d'autre part, les apprenants de l'ENS, variable de catégorie socioprofessionnelle (il s'agit des enseignants du primaire et du collège en formation continue).

Les deux lieux de notre enquête sont situés dans un même secteur, ce qui a facilité notre mobilité en temps et en espace. C'est un quartier bien situé et facile d'accès, c'est le quartier *Sobraga*. Ce qui nous interpelle ici, c'est le fait de nous retrouver devant deux types d'enquêtés de catégories sociales différentes. Les uns sont en formation initiale, ceux que nous nommons *les étudiants* tout simplement, les autres sont en formation continue, les enseignants du collège et du primaire sont les étudiants-enseignants ou les étudiants de l'ENS.

A partir de cette différence de types de formation, nous attendons obtenir des différences dans leurs interactions. Ainsi, cette différence de types d'enquêtés aura-t-elle un impact dans la variation en elle-même ? Ou encore c'est une différence qui nous apportera des interactions hétérogènes du point de vue de la pertinence du contact de langues.

Quant au critère linguistique, celui sur les informations reçues des enseignants, c'est qu'il y a toujours des cas sociaux. Comme l'un d'eux nous l'a répété plus d'une fois après que nous avons présenté notre problématique : « *ça, ce n'est pas un problème ! Le français dans tous ses usages et registres il y en a. On entend de tout avec les étudiants. Et même en langues du pays ! Parfois pour exprimer leur mal être, leur mécontentement par rapport à une note, ou pour faire juste le « boucan » en classe.* ».

Ces propos nous ont encouragée à poursuivre notre recherche. Nous allons en mesurer la pertinence dans les faits de langues observés.

5.1.1.2. Petit récit sur la modalité d'enquête

Pour des raisons administratives, financières et politiques, les enquêtes ne se sont pas effectuées dès notre arrivée à Libreville le 30 mars 2011. Nous avons dû commencer trois semaines plus tard car l'université était en vacances de deux semaines. Dès la troisième semaine du mois d'avril, nous avons commencé à nous rendre à l'université où nous avons effectué les enquêtes de manière disjointe. En fait, nous avons commencé à enquêter du 22 Avril 2011 au 08 juin 2011 pour la première partie (perturbée par les mouvements de grève), entre temps il y a eu encore grève

pendant une semaine, et nous avons repris que quelques jours plus tard. Nous faisons des navettes entre les deux sites d'enquêtes après avoir obtenu les emplois du temps des cours dispensés par les deux enseignants que nous avons suivi tout le long du recueil des données. La pré-enquête et l'enquête sur le questionnaire ont été réalisées de façon successive. Ensuite, nous nous sommes rendues dans les différentes séances de cours pour effectuer nos observations. Nous avons commencé à joindre par téléphone les enseignants d'université qu'on nous avait indiqués, nous nous sommes même rendue à la faculté bien qu'en inactivité. Après indications, nous nous sommes rapprochée du département des SDL à la reprise des cours. Toutes ces informations nous ont amenée à dresser le questionnaire au préalable. Elles ont déterminé notre questionnaire. Nous n'aurions jamais imaginé insérer la variable lieu d'enquête, celle des enseignants en service ou de catégorie socioprofessionnelle en tant que tel si nous n'étions pas entrée au préalable en contact avec ces enseignants.

5.1.1.3. Contacts

L'entrée en matière nous a semblé facile au premier abord. En effet, ayant déjà des connaissances sur les lieux, nous avons réussi par leur biais à entrer en contact avec les responsables du département concerné, celui de SDL en particulier. Nous avons sollicité une autorisation d'enquêter les classes de l'université chez le chef de département qui nous avait répondu qu'il n'était pas de son ressort de délivrer une autorisation d'enquêter. Il nous a fait comprendre que si les choses ne dépendaient que de lui, il n'y aurait pas besoin d'autorisation étant donné que nous avons déjà accès aux classes mais la hiérarchie dans l'administration oblige de passer par le doyen.

5.1.2. Les techniques d'enquête

5.1.2.1. Le questionnaire

La construction du questionnaire a été une étape cruciale pour notre enquête. Ainsi, parmi les instruments de recherche mis à contribution, le questionnaire occupe une position de choix car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique (Boukous, 1999 :13) et celui-ci va nous servir pour faire l'analyse quantitative. Le questionnaire en lui-même se compose de 27 questions. Nous avons préféré l'exposer ci-dessous afin de pouvoir percevoir clairement les thématiques autour desquelles les

questions portent.

Le questionnaire que nous considérons comme un préalable linguistique est l'instrument qui nous a permis de mesurer les déclarations de différents enquêtés. Il est constitué de deux types de questions : le premier type porte sur une série de questions fermées, relatives aux usages des locuteurs, le second type ouvert porte sur leurs pratiques et celles des leurs.

En fait, le questionnaire ici a pour but de mesurer une certaine conscience linguistique des enquêtés. Nous avons formulé le questionnaire au préalable par rapport à nos objectifs de recherche et à la suite des informations recueillies auprès des enseignants. C'est au travers du questionnaire que nous avons fait le tour de la question sur les pratiques linguistiques des enquêtés. Nous nous sommes aperçus de leur opinion, de leur perception des langues qu'ils utilisent et de leur préférence. Après lecture du résultat du questionnaire de deux groupes de notre échantillon d'enquêtes, nous nous sommes sentie obligée de mener une enquête parallèle, l'observation en question.

Ainsi, le questionnaire que nous avons utilisé pour interroger les étudiants se présente de la manière suivante :

1. Lieu d'enquête :		
2. Sexe :	3. Age :	4. Niveau d'études :
8. Lieu de naissance :		
9. Depuis quand vivez-vous à Libreville ?		
10. Profession ou activité :		
11. Première langue parlée :		
12. Autres langues		
13. De quelle ville êtes-vous originaire ?		
14. Vos parents sont-ils de même langues ? si oui, la quelle ? si non les quelles ?		
15. Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos parents ?		
16. Utilisez-vous les gabonismes avec vos parents ? Si oui, quand et comment ?		
17. Parlez-vous votre langue ? Très bien, Moyennement,		
Un peu, pas du tout		
18. Quelle est votre langue de scolarisation ?		
19. Où avez-vous effectué votre scolarité ?		
20. Quel est votre niveau d'études actuel ?		
21. Vos parents parlent-ils leur (s) langue(s) vernaculaire(s) ?		
22. Dans quelle circonstance ?		
23. Dans quelle langue communiquez-vous avec vos amis ?		
24. Quelle est la langue dans laquelle vous vous sentez mieux ?		

25. Langue française ? Langue gabonaise ? Ou le gabonisme ?
26. Depuis combien de temps vivez-vous à Libreville ?
27. Pouvez-vous reconnaître un habitant autochtone de Libreville (c'est-à-dire celle ou celui né(e) à Libreville) par sa façon de parler ?

Ce questionnaire a été formulé sur la base des objectifs sociolinguistiques que nous nous sommes fixée et que nous avons présentés dans notre partie théorique. Dans l'optique de respecter le mieux possible la démarche empirique du point de vue sociolinguistique, il nous a semblé nécessaire de recueillir auprès de nos enquêtés, les informations relatives aux variables : lieu d'enquête, âge, sexe, niveau d'études qui permettent également de mieux connaître nos informateurs. Une

fois construit, le questionnaire a été ordonné suivant les exigences du terrain et les objectifs que nous nous sommes assignés. Ensuite, nous l'avons étendu à tous les niveaux observés, dans toutes les premières séances de cours assistés. L'objet de notre questionnaire était non seulement d'obtenir le bagage linguistique de nos informateurs (enquêtés), la variété de langue usitée même si nous le savions en ce milieu, mais surtout de décrire le rapport que les enquêtés entretiennent avec les langues locales. La réponse aux

questions soulevées dans le questionnaire va nous aider à relever les déclarations des enquêtés qui nous aideraient à obtenir les variables linguistiques et extralinguistiques. A ce propos nous convenons avec Marie-Louise Moreau que toutes les variables ne sont pas pertinentes. C'est pourquoi nous n'y inscrivons que celles qui nous semblent plus fiables à notre objet de recherche. Pour Moreau (1997), il y a des variables qui peuvent se révéler pertinentes pour rendre compte de la diversité à l'intérieur d'une langue : ainsi, l'âge, le sexe, l'ethnie, la religion, la profession, le groupe et, de manière plus générale, toute variable sur laquelle les individus fondent leur identité (orientation sexuelle, appartenance à une congrégation religieuse, etc.).(Moreau 1997 : 284).

En plus de la technique du questionnaire, nous avons eu recours à l'observation « *in situ* » et à des interviews.

5.1.2.2. L'observation

L'observation est une étape très cruciale dès lors que nous n'avons pas recours à l'enregistrement vidéo. Il fallait que nous soyons très attentive en prenant notes et en plaçant l'appareil d'enregistrement audio au bon endroit. En conséquence, l'observation directe est complémentaire aux enregistrements, en plus, elle semble être la procédure la plus appropriée aux exigences matérielles et scientifiques (Rivière, 2009). Il était question d'observer le groupe-classe en activité, sans altérer, ni intervenir, nous devrions rester passive.

En fait, au sein des salles de classe, il s'était installé un climat de confiance entre les enseignants et nous. Chaque enseignant avait compris qu'il fallait éviter de nous faire parler pendant les cours et il s'était installé comme une sorte de contrat implicite. Nous souhaitions obtenir ainsi des corpus les plus naturels possibles raison pour laquelle nous n'intervenons pas même quand un apprenant essayait de solliciter notre avis. C'est là tout le paradoxe de l'observateur énoncé par Labov (1976).

Nous avons donc opté de ne pas participer aux interactions pour ne pas influencer les productions des enquêtés. Nous avons alors choisi la méthode de *l'observation directe*, et, même si nous n'avons pas contribué à la production linguistique en tant que telle, l'observation est toujours participante dès lors que notre incursion dans les classes, notre présence peuvent changer les attitudes des locuteurs. C'est à dire que nous n'avons pas participé aux discussions en classe et en dehors de la classe mais le fait d'y être change les choses.

En fait, d'un point de vue méthodologique, nous nous sommes dit qu'appartenant à la même catégorie socioprofessionnelle que les étudiants, il serait préférable de nous conduire comme eux. Nous pensions ainsi obtenir une certaine facilité de recueillir des échanges entre apprenants qui satisfassent notre problématique. Nous nous sommes alors confondue dans le groupe en prenant non seulement des notes comme eux, mais aussi en les enregistrant à l'aide d'un dictaphone placé sur une table au vu et au su de tous. En nous positionnant ainsi, nous tentions d'adopter une méthode mise au point en ethnographie de la communication, introduite en sociolinguistique par Gumperz (synthèse dans son ouvrage de 1982), qui permet d'obtenir de bonnes données sans être aussi coûteuse que l'observation participante : ce sont les enregistrements de « sessions de groupe », mettant en scène un groupe auto-sélectionné de locuteurs relevant d'un réseau social serré. Allant dans le même ordre d'idées, Albarello note que le chercheur s'insère dans le groupe qu'il étudie, « il devient ainsi le témoin des comportements sociaux

d'individus ou de groupes sur le lieu même de leurs activités. » (Albarelo, 1999 : 85).

Mais, d'autres auteurs expliquent que dans toute enquête sociolinguistique, même si le chercheur ne participe pas, la seule présence seulement modifie, tout de même, l'objet observé. Calvet (1999 : 14) souligne que : « On trouvait ainsi dans la mécanique quantique bien avant la formulation du « paradoxe de l'observateur » par William Labov, cette idée que l'observation modifie la chose observée ». L'objectif visé par cette observation est à la fois sociolinguistique et didactique. D'un point de vue sociolinguistique, l'observation nous permet de recueillir les productions langagières de nos enquêtés, sans qu'il n'y ait aucune interférence de notre part. Pour ce qui est de la didactique, l'observation nous permet de voir de près le déroulement des interactions en situation de classe (aspects verbaux et non verbaux entre les différents acteurs de la classe).

De façon concrète, nous avons procédé à des observations sur les deux sites d'enseignement supérieur : l'université et l'école normale supérieure. Précisons que ce va-et-vient entre ces deux institutions supérieures de formation n'est pas de notre fait. Les enseignants dont nous observions les cours interviennent dans les deux institutions. Nous nous déplaçons au rythme de leur emploi du temps pour pouvoir recueillir nos données. Nous avons observé au total les enseignements de deux enseignants de sciences du langage.

Au cours de la même journée par exemple, nous pouvions nous trouver sur les deux sites de recherches à la fois. Nous avons enquêté dans les classes de première, deuxième et troisième année à L'UOB et en CAPC et CAPES à l'ENS. Un survol sociolinguistique sur le terrain en vue d'avoir une idée sur les répertoires linguistiques des différents groupes linguistiques que composent les apprenants (questionnaire) de même que le choix de la discipline de SDL que nous avons soigneusement sélectionnée.

Nous avons mesuré l'impact de ce choix que nous avons fait sur les Sciences Du Langage, la proximité avec les acteurs de terrain (les enseignants) ainsi que l'influence des dominances linguistiques dans les classes de langues en général, ont déterminé notre choix. Aussi, notre projet professionnel nous a comme spontanément orienté vers cette discipline.

Enfin, toutes les étapes

précédentes peuvent être représentées comme le protocole mis en place pour accéder à l'observation et au processus de recueil de données.

5.1.2.2.1. Le paradoxe de l'observateur

La question de méthode d'analyse dans le recueil des données paraît vraisemblablement complexe dans la mesure où nous hésitions sur le mode d'observation à emprunté sur le terrain d'étude. Avec un peu de lucidité, et vu le type des conditions de production de corpus, nous avons choisi de ne pas interférer dans les interactions. Mais est-ce pour autant que notre présence n'aurait pas d'influence sur les comportements des sujets observés ? En effet, bien qu'étant en milieu institutionnel formel, nous avons opté de nous conduire en observateur externe afin de recueillir un parler plus près du *parler vernaculaire* qui est selon Labov, celui qui constitue « l'objet d'étude le plus intéressant pour le linguiste parce qu'il correspond à la grammaire de base de chaque individu. » (Auger, 1997 : 226). Toutefois, notre regard, notre intrusion dans le groupe est considérée comme « un élément qui modifie la situation de communication, [...] phénomène que Labov appelle « le paradoxe de l'observateur » (Hamers & Blanc, 1983 :37), pour éviter ce phénomène, Labov propose d'observer les interactants considérés quand ces derniers ne savent pas qu'ils sont observés : « afin d'obtenir les données les plus importantes pour les théories linguistiques, nous devons observer comment les individus parlent quand ils ne sont pas observés »⁴⁸. (Labov, 1973 :113). Cette situation d'observation est visiblement paradoxale, en notre sens, puisque le but de notre arrivée en classe a été précisé dès le départ par l'enseignant et nous ne pouvions pas dissimuler l'appareil (le dictaphone) au risque de ne pouvoir enregistrer convenablement. Aussi, nous convenons avec Auger (1997) quand elle souligne que « le paradoxe de l'observateur ne peut jamais être totalement éliminé étant donné que les enregistrements secrets s'avèrent moralement répréhensibles ». D'ailleurs, lui-même Labov l'énonce paradoxalement ainsi : « le but de la recherche linguistique dans une communauté doit être de découvrir comment les gens parlent lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une observation

⁴⁸ [traduction de]. En anglais dans le texte : « To be obtain the data most for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed ». (Labov, 1973:113).

systematique ; pourtant nous ne pouvons obtenir de telles données que par le biais d'une observation systematique » (Labov, 1970 : 32, traduction citée par Auger, 1997 : 226)).

Le phénomène du « paradoxe de l'observateur » semble se manifester dans tous les modes d'observation puisque les observés savent très souvent qu'ils sont pris comme sujets d'expérience. L'observation directe et non participante reste la méthode qui conviendrait à notre situation d'étude en classe universitaire en nous excluant dans cette expérience. Nous nous sommes complètement effacée de la scène. Autrement dit, nous avons décidé de ne pas participer aux interactions car notre seule présence déjà est susceptible de faire réagir les sujets observés. En effet, Auger précise que « le comportement de n'importe quel sujet dans une expérience se modifie en réponse à la perception que les sujets ont d'eux-mêmes comme sujets d'expérience. » (Auger, 1997 : 226).

Aussi, Mondada constate que : « les difficultés qui se posent lors de l'enquête sont catégorisées en termes de « biais », qu'on tente d'éliminer techniquement, au lieu de se demander s'ils ne sont pas des éléments constitutifs de la situation, et donc inéliminables [sic.] ». (Mondada, 1998 : 40-41). Ces difficultés semblent être inhérentes aux situations de recueil de corpus. « On ne peut pas ne pas participer [...] L'observation est « naturellement » participante, par la présence même [du chercheur] dans l'aire de vie de l'autre » (Winkin, 2001 : 159).

Pour Goffman (1979), la structure de participation à un échange verbal offre un éventail suffisamment large de places pour qu'il soit possible de réduire encore l'impact de la position de l'observateur. Goffman veut faire comprendre par-là que l'observateur ou l'enquêteur peut occuper une position d'auditeur passif ou de non-participation (*by stander* ou *overhearer*) comme il peut partager son rôle de récepteur indirect avec d'autres (audience ou intermédiaire).

L'étape de l'observation est très bénéfique pour compléter les enregistrements audio. L'observation directe nous aide à mieux connaître notre public dans la mesure où elle aide à décrire également les faits et gestes de tous les participants à l'interaction en cours. Comme le souligne Rivière, « *L'observation permet de s'imprégner de l'ambiance régnant dans le groupe-classe, des relations qui y sont tissées, de connaître la classe et le contexte. Mais elle a toujours été subordonnée au recueil audio des données verbales* » (Rivière, 2009).

A

ces deux précédents outils de collecte de données, nous avons adjoint les entretiens d'explicitation.

5.1.2.3. La transcription

Après avoir recueilli les données par le biais de l'enregistrement et de la prise de notes, nous avons procédé à la transcription selon qu'il est recommandé dans la démarche ethnographique. Nous n'avons pas trouvé utile d'exposer toutes les étapes de transcription. Ces étapes sont utiles parce qu'elles nous aident dans l'analyse des données et dans la constitution du corpus notamment, la fidélité, lisibilité, efficacité, les verbaux, para-verbaux, non verbaux, les alternances des tours des locuteurs. Nombre de ces éléments apparaissent dans notre analyse. Nous avons tenu compte du matériau verbal et de l'activité non verbale.

Le matériau verbal ayant bénéficié de la transcription orthographique contenue dans le corpus, nous souhaitons inscrire dans les lignes qui suivent l'importance du non verbal dans l'analyse des interactions didactiques. Comme le souligne Maurer (1999), les déplacements, la position du corps, les mimiques, la gestuelle sont autant d'éléments qui accompagnent la parole et se révèlent extrêmement significatives.

En outre, parmi les activités communicationnelles, le chercheur suisse Winkin différencie les activités langagières, codiques et conventionnelles et les activités non langagières. En fait, les canaux (non verbaux) que signale Winkin peuvent être les gestes, le regard, les postures, les déplacements ou la distance. Ces indices, selon Rivière, sont parfois attachés, pour les acteurs, à une signification conventionnelle quelle que soit la situation, comme les « emblèmes »⁴⁹. Dans ce cas, l'activité sera dite langagière et non verbale (ou non linguistique). En revanche, d'autres actes non verbaux (les « gestes co-verbaux » par exemple) ne prennent sens qu'en contexte et participent à la définition du contexte. Ils seront non langagiers et non linguistiques. (Rivière, 2009).

5.1.2.4. L'entretien

⁴⁹ Voir Cosnier (1982) pour les catégories d'emblème et de gestes co-verbaux.

Pour recueillir davantage les informations que nous recherchions, nous avons, outre le questionnaire et l'observation, mené des entretiens d'explicitations auprès des enseignants de l'Université Omar Bongo du Gabon, catégorie socioprofessionnelle susceptible de nous renseigner sur les problématiques de ce travail.

L'entretien

d'explicitation selon Vermersch (2004) est « une description du vécu de l'action [] et supprime les pourquoi pour travailler sur les comment ». C'est ce que nous avons essayé d'emprunter pour obtenir les paroles des enseignants, à savoir de ne pas poser de question en « pourquoi », pour éviter d'induire le conscientisé. Selon Vermersch « ce style de question oriente l'attention sur les raisons d'un acte et non sur sa description, et induisent un travail de raisonnement, de réflexion » (Vermersch, 2004 : 4). Aussi, d'après Cahour, « un certain niveau de synchronisation posturale permet également aux interlocuteurs de se sentir à l'aise » (2006 : 5).

Ces entretiens se sont faits sur la base d'un guide d'entretien que nous présentons dans le tableau ci-après. Il s'agit en effet, d'un tableau que nos enseignants devaient compléter. Les différents items de ce guide d'entretien tiennent compte non seulement de la méthodologie sociolinguistique de recueil de données (identification des sujets), mais aussi des objectifs didactiques visés par ce travail ils ont tous deux étudié en France à l'université d'Aix-en-Provence où chacun a obtenu son doctorat en SDL. Pour une meilleure identification de nos enquêtés enseignants, nous avons décidé de les identifier de la façon : l'informateur1 sera représenté par P1 et l'informateur 2 par P2. Ci-dessous, toutes les questions de notre guide d'entretien.

- 1- Identité socioprofessionnelle des enquêtés : origine ethnique, parcours universitaire et professionnel, langues parlées, etc.
- 2- Pensez-vous que la consigne est aussi un moyen d'apprentissage même dans l'enseignement supérieur ? Pourquoi ?
- 3- Est-ce que dans tous vos enseignements vous fonctionnez toujours avec une consigne ? Quand vous utilisez une consigne élaborée par vous-même, comment vous la « mettez en place » ? Dans quel but vous la rédigez et quelle précaution prenez-vous ?
- 4- Quand vous utilisez la consigne d'un manuel, qu'est-ce que vous en faites en situation de cours ? Quelles sont les différences (et de quelle nature) entre une consigne que

vous avez élaborée vous-même (avant le cours), la consigne du manuel et la consigne que vous improvisez en cours ?

5- Pouvez-vous transcrire « ce qui se passe dans votre tête » quand vous donnez une consigne en situation de cours ? (avant ou pendant, improvisée ou prédéfinie).

6- A ce niveau d'études, éprouvez-vous la nécessité de reformuler les consignes ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont les critères qui motivent cette reformulation ? Quels autres éléments accompagnent vos reformulations et pourquoi ?

7- Selon vos expériences vécues, qu'est-ce que les consignes posent comme problèmes ?

a- Pour vous.

b- Pour vos apprenants.

8- Auriez-vous une ou des expériences à nous partager par rapport à une « mise en place » de consigne ? (positive et/ ou négative) *puis justifier ces marques de présences.*

9- Selon vous, la langue française est-elle une langue étrangère ou une langue seconde pour les Gabonais ? Pourquoi ? (brièvement).

10- L'enseignement du français en tant que spécialité (FLE, FLS) en ce contexte plurilingue gabonais a-t-il un impact sur la problématique d'introduction des langues locales dans le programme scolaire ?

11- Pourquoi le département des SDL au Gabon ne s'intéresse-t-il qu'à la seule langue française ? Les langues locales gabonaises n'ont-elles pas une place au département ?

12- Est-ce que vos enseignements (cours) de SDL, le programme est-il semblable celui de France par exemple ? Faites-vous de la sociolinguistique à l'européenne ? Où sont puisés vos exemples ? Est-ce des modèles français ? Ou alors dans des contes, des livres, des histoires ou des réalités quotidiennes ?

13- A quel moment parlez-vous de la culture gabonaise ou des langues du Gabon ? Ces langues contribuent-elles à la construction de vos objectifs de travail ? A la préparation de vos cours ?

- 14- Selon vous, plus de la moitié des étudiants ayant déclarée avoir une langue maternelle locale, éprouvez-vous la nécessité d'intervenir en langues locales (même par un mot, une expression pendant le cours ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 15- Comme vous appelez vos étudiants par leurs noms, est-ce une manière pour vous de situer leur appartenance ethnolinguistique ?
- 16- Est-ce que les noms des étudiants vous aident à identifier leur groupe ethnique respectif ? Et, quand un étudiant ou une étudiante est du même groupe ethnique que vous, comment réagissez-vous ? Arrivez-vous à échanger quelques mots en votre langue maternelle commune ?
- 17- Comment réagissez-vous quand un étudiant (de même groupe ethnique que vous ou d'un autre groupe) vous parle en sa langue première ? Cela vous est-il déjà arrivé ? Comment réagissez-vous face à une intervention en langue ?
- 18- Remémorez-vous de vos séances de cours. Parlez-nous un peu d'une de vos actions en classe. (Votre pratique).
- 19- Vous est-il déjà arrivé de parler de votre pratique avec vos collègues de travail ? La question de la compétence linguistique fait-elle partie de vos échanges ? Et, celle de la compétence communicationnelle ? Celle de la pratique des langues locales ?
- 20- D'après vous, il y aurait-il une seule façon bonne d'enseigner ?
- 21- Faites-nous un petit récit de votre pratique d'enseignement.
- 22- Apprenant réflexif : est-ce qu'il vous arrive de demander aux étudiants de parler de l'action passée (parler du cours précédent par exemple, ou de la séance d'il y a quelques minutes ou heures).
- 23- Si vous discutez avec les étudiants (réflexivité collaborative) si vous amenez l'étudiant à participer à l'organisation de son apprentissage. Amenez par exemple les élèves à analyser ce qui se produit dans telle ou telle activité de classe.
24. Qu'évoque pour vous la langue française ? (dites tout ce qui vous passe par la tête pour cette langue qui nous a été imposée depuis la période coloniale).

5.1.2.5. Difficulté d'accès dans les classes

En approchant les enseignants de SDL, nous espérons obtenir par leur biais, la facilité non seulement d'accéder dans les salles de classes, mais de nous rapprocher aussi des apprenants ; ce qui n'a pas été évident pour nous. L'accès en classe que nous croyions réglé s'est révélé difficile. Les enseignants auprès desquels nous enquêtions n'ont posé aucune difficulté à ce que nous assistions à leurs cours. Ce qui a été fait durant les deux premières semaines, jusqu'à ce que l'un d'eux soit convoqué par l'un de ses supérieurs hiérarchiques. Ce dernier voulait savoir si nous avions une autorisation d'enquête. Ignorant l'existence de ce protocole l'enseignant a reçu un blâme verbal de ce supérieur hiérarchique qui par la même occasion nous a demandé de constituer un dossier de demande d'accès en classes. Ce que nous avons fait le jour même. Malgré cela il nous a fallu attendre encore des semaines pour obtenir l'autorisation d'enquête. Ce retard dans la délivrance de ce document ne nous a pas empêchée de poursuivre notre enquête pendant ce temps.

L'une des difficultés rencontrées était relative à des arrêts de cours à l'université Omar BONGO dus à des mouvements de grève lancés par l'un des syndicats des enseignants dans les mois de mai et de juin.

5.1.3.2. Difficultés financières

Il a fallu des efforts importants pour réaliser cette enquête. En effet, pour mener une recherche au Gabon en qualité de doctorante en France, nous sommes soumises à des contraintes de procédure administrative et financière nécessaire à l'obtention d'un titre de transport délivré par l'Etat gabonais et d'autre part à un budget prévu pour la circonstance. Les lenteurs administratives ne nous ont pas permis d'accéder à ces avantages à temps, mais il nous fallait faire du terrain, il fallait à tout prix un corpus pour avancer. L'allocation de recherche versée en une seule fois sur la durée globale de la thèse a servi à l'achat du titre de transport aérien Angers-Nantes via Casablanca jusqu'à Libreville. Un énorme sacrifice pour nos maigres ressources.

5.1.4. Description des variables sociolinguistiques

5.1.4.1. Variable lieu d'enquête

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons effectué les enquêtes dans deux sites différents. Le tableau ci-dessus retrace d'un côté l'Université Omar Bongo (UOB) et de l'autre l'Ecole Normale Supérieure (L'ENS). Les raisons de ce choix sont dues au simple fait que les deux principaux enseignants de SDL dont nous observons les cours dirigent dans les deux institutions.

Tableau n°3 : répartition des enquêtés par institution (NR : nombre réel)

Institutions	NR, enquêtés	%
UOB	113	77,93
ENS	32	22,06
Total	145	

Ensuite, nous avons remarqué que le pourcentage de la variable des étudiants de l'UOB (en formation initiale) est plus élevé, soit 77,93%, que le pourcentage de la variable des apprenants de l'ENS (en formation continue), en fait, nous les considérons comme des enseignants en reformation, soit 22,06%. Le tableau est alors représentatif de l'ensemble de la population considérée, il nous permet de situer la distribution des enquêtés dans les deux institutions. L'enquête a donc couvert l'ensemble des deux

sites. Ainsi, la prédominance du chiffre de l'UOB (113) contre (32) à l'ENS est justifiée par le fait que c'est le plus grand site universitaire, *le grand portail* comme on le nomme au niveau locale. Ce *portail* accueille la majorité des bacheliers toute branches confondues et bon nombre proviennent des provinces.

5.1.4.2. Variable niveau d'étude par institution

Tableau N°4 : Répartition des enquêtés de l'UOB par niveau d'étude

Institution	Niveau d'étude	NR, enquêtés	%
UOB	1ere année (L1)	40	35,39
	2eme année (L2)	46	40,70
	3eme année (L3)	27	23,89
Total		113	

La répartition ci-dessus représente le tableau de l'ensemble des enquêtés de l'UOB (113) soit 77,93% du nombre total des enquêtés (145). Les (113) de l'UOB couvrent trois niveaux d'études différents : Licence 1 (L1), Licence (L2) et Licence3 (L3). Comme le montre le tableau, les effectifs de Licence sont inégaux ; L1 (40) soit 35%, L2 (46) soit 40,70% et L3 (27) soit 23,89%. En somme, la disparité entre les trois niveaux de licence est aussi considérable comme en témoigne notre tableau. On note qu'il y a plus d'étudiants en L2 qu'en L1 alors qu'on s'attendrait à l'inverse.

Tableau N°5 : Répartition des enquêtés de l'ENS par niveau d'étude

Institution	Niveau d'étude	NR, enquêtés	%
ENS	CAPC	23	71,87
	CAPES	9	28,12
Total		32	

La répartition sur le tableau représente l'ensemble de l'échantillon d'enquêtés de l'ENS. Le chiffre (32) indique la totalité de ces enquêtés. Ils réunissent les CAPC et les CAPES

La différence entre ces deux niveaux de formation est justifiée par le besoin de chacun de vouloir aller plus loin pour changer de statut, monter en échelon, en grade. C'est un besoin personnel d'abord. Le CAPC (Certificat d'Aptitude Pour le Collège) c'est le diplôme qu'espèrent obtenir les enseignants du primaire, et le CAPES (Certificat d'Aptitude Pour l'enseignement Secondaire) c'est celui qu'attendent obtenir ceux du collège. Le pourcentage des CAPC soit 71,87% étant plus élevé que celui de CAPES soit 28,12%, on observe une volonté manifeste du corps professoral de gravir les étapes.

5.1.4.3. Variable lieu de naissance

Tableau N°6 : Répartition des enquêtés selon leur lieu de naissance

Lieu de naissance	- NR, enquêtés	- %
- Née à Pointe Noire	- 1	- 0,68
- Nés à Libreville	- 49	- 33,79
- Nés en province	- 95	- 65,51

Le pourcentage de ceux qui sont « nés en province » est plus élevé que celui de ceux « nés à Libreville ». Cet écart considérable est un élément indicateur du rôle que la ville joue dans le mouvement des migrations. Nous épousons ces deux phrases, sur l'attraction de la ville, énoncées par Moussounda Ibouanga dans sa thèse de Doctorat sur la dynamique des langues à Mouila : «La ville est le terminus des migrations. Après un long parcours, les migrants échouent en ville comme les vagues sur la baie de l'Estuaire » il ajoute qu'il s'agit du parcours d'hommes et des femmes mais aussi de langues et de clans. ». (Moussounda-Ibouanga 2006).

Nous constatons que dans son étude, le chiffre des natifs (Mouila qui est la quatrième province du Gabon) est largement inférieur à celui des migrants dans cette ville soit (33,79%). Nos résultats sont d'ailleurs semblables aux siens dans "la

dynamique des langues à Mouila“. Le chiffre de ceux qui sont nés à Mouila (28,40%) est inférieur à celui de ceux nés dans les départements de Mouila et ailleurs (71,60%). Dans notre cas, le pourcentage des déclarés nés en province est plus élevé que celui de ceux nés à Libreville soit (65,51%). Donc le nombre des migrants à la capitale dans notre échantillon est majoritaire. Par ailleurs, nous relevons un cas très particulier, celui d'une étudiante étrangère congolaise. Celle-ci déclare qu'elle est née à Pointe Noire au Congo Brazzaville. Cette présence est justifiée par la forte immigration qu'il y a eu au Gabon dans les années 2000 lors de la guerre civile au Congo de 1997 à 2000. Nous pouvons comprendre par ces chiffres que l'impact de la migration sur les faits de langues ne peut qu'entraîner les variations de toute provenance.

5.1.4.4. Variable langue première

Tableau 7 : Répartition des enquêtés par groupe linguistique et par genre

Langues	NR, hommes	NR, femmes	Total	%
Fang	14	26	40	27,58
Français	12	18	30	20,68
Punu	10	18	28	19,31
Nzébi	10	5	15	10,34
Myéné	11	4	15	10,34
Gisir	3	9	12	8,27
Kikongo	0	1	1	0,68
Obamba	1	0	1	0,68
Pové	1	0	1	0,68
Kota	1	0	1	0,68
Puvi	0	1	1	0,68

Au regard du tableau ci-dessus, nous sommes surpris de constater que c'est une langue locale, le fang notamment qui prend le dessus soit 27,58% des enquêtés ont celle-ci comme langue première. Tandis qu'en français on en relève un pourcentage de 20,68 % sur les 145 enquêtés. Le reste se répartit entre les autres groupes

linguistiques et 0,68% en langue étrangère africaine, *le kikongo*, langue congolaise. On en dénombre au total (9) langues gabonaises pour lesquelles les enquêtés déclarent être leurs langues premières. Alors, notre échantillon représente 114 déclarés avoir une langue gabonaise comme langue première, soit 78,62% des enquêtés. Ils sont (30 apprenants) à avoir déclaré la langue française comme *langue première* soit 20,68% des enquêtés.

5.1.4.5. Variable âge

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'âge de nos enquêtés varie de 18 ans à 41 ans. Nous avons classé nos enquêtés en deux groupes :

Jeunes = 18 à 29 ans

Moyens = 30 à 41 ans

Les plus jeunes 18 à 29 ans sont au nombre de 113 soit 77,93% et les moins jeunes sont au nombre de 42 soit 22,06%.

Tableau 8 : Répartition des enquêtés par âge

Groupes	Age	NR, enquêtés	%
jeunes	18- 29	113	77 ,93
moyens	30-41	32	

5.1.4.6. Variable sexe

Nous avons enquêté auprès de 90 femmes et 55 hommes. La différence d'effectifs entre hommes et femmes étant grande, on peut déduire que le genre féminin serait peut-être plus intéressé par la linguistique que le genre masculin.

5.1.4.7. Variable langue de scolarisation

Tableau 9 : Langue de scolarisation

Langue	NR, enquêtés	%
Français	145	100%
Total	145	100%

Pour la variable *langue de scolarisation*, nous n'avons pas de doute que tout le monde répondrait de la même manière. La langue française est la seule et unique langue de scolarisation au Gabon. Donc la totalité des enquêtés soit les 100% ont été scolarisés en langue française.

5.1.4.8. Variable lieu d'études: primaire, secondaire, universitaire

Quant à la variable du lieu d'études, la majorité des enquêtés ont effectué leur scolarité hors de Libreville, donc en provinces. (Le primaire et le secondaire). Ils sont venus à Libreville qu'après l'obtention du Baccalauréat.

5.1.4.9. Variable nombre d'années à Libreville

A cette question, nous récoltons des réponses disparates. Certains sont là depuis qu'ils sont nés, depuis leur scolarité, depuis le collège, le secondaire, et d'autres et la majorité d'ailleurs depuis qu'ils sont à l'université. Malgré cette différenciation des lieux de provenance, tous les enquêtés pratiquent le français de Libreville peu importe le degré d'usage. Nous pouvons dire avec Calvet que la ville absorbe le monolinguisme et fait valoir une certaine variété de langue chez le locuteur.

5.1.4.10. Variable catégorie sociale et socioprofessionnelle

L'intérêt porté à cette variable témoigne des différentes catégories de locuteurs qui constituent notre corpus. Nous avons d'un côté les enseignants en service, c'est-à-dire ceux que nous considérons comme des metteurs en scènes, ceux-là qui dispensent les cours de SDL. De l'autre côté, nous avons les enseignants en formation

continue, c'est ceux-là qui sont en CAPES et CAPC. Les premiers sont les enseignants du collège qui viennent se former à l'ENS pour obtenir un certificat d'aptitude pour d'enseignement secondaire d'où son abréviation CAPES. Les seconds sont des enseignants du primaire qui se forment aussi à l'ENS pour obtenir un certificat d'aptitude pour le collège. Notons que ces enseignants sont tous des employés de la fonction publique⁵⁰ certains exerçaient au primaire, d'autres au collège et le reste, ceux qui sont en service, exercent au supérieur. En somme, notre échantillon se constitue de trois types de fonctionnaires de catégories différentes. Nous avons élaboré des catégories socioprofessionnelles propres à notre corpus : fonctionnaires de catégorie 1, fonctionnaires de catégorie 2, fonctionnaires de catégorie 3. Autrement, nous pouvons aussi les classer de la façon suivante puisqu'ils exercent tous le métier d'enseignant : enseignants de catégorie 1, enseignants de catégorie 2, enseignants de catégorie 3. Rappelons que Le métier de l'enseignement au Gabon comme partout ailleurs, selon nous, est un métier noble car il assure l'avenir ou le devenir de notre progéniture et rassure l'exécutant du point de vue de la rémunération, et la pérennisation de ses connaissances. Dans le domaine de l'organisation administrative selon la grille des indices, nous parlerons plutôt des catégories suivantes : B2, A2, et A1. Nous pouvons les présenter ainsi : enseignants du primaire : catégorie B2, enseignants du collège : catégorie A2, enseignants du secondaire (Lycées) : catégorie A1

⁵⁰A la fonction publique, la retraite est garantie

Chapitre 6 : Structuration du corpus

Dans toute recherche scientifique, le corpus est un outil indispensable à l'atteinte des objectifs qu'on se fixe. En ce qui nous concerne, il est constitué d'un ensemble d'énoncés réunis en vue d'une analyse sociolinguistique et didactique. Comme nous pouvons le constater en annexe de ce travail, notre corpus est fait des productions linguistiques orales des enseignantes et des étudiants de l'université Omar Bongo (UOB) et de l'Ecole Normale supérieure (ENS). Précisons que nous ne nous intéressons ici qu'au corpus des classes⁵¹ c'est-à-dire les informations récoltées dans les cinq groupes qui représentent les cinq niveaux d'études que nous avons observés.

La majorité des informations collectées durant notre enquête empirique se trouve donc dans ce corpus. Pour une meilleure analyse de données recueillies en classes, il nous semble, en effet, indispensable de réunir l'ensemble de nos informations des classes de façon thématique tout en étant dans une logique d'analyse de données sociolinguistiques en terrain francophone et plurilingue. A titre indicatif, nous présentons ci-dessous le modèle descriptif des constituants de notre corpus de classes en nous référant à la démarche des études menées sur les terrains francophones plurilingues. A cet effet, pour représenter les constituants de notre corpus, nous nous appuyons sur la démarche de présentation de corpus selon Julien Kilanga Musinde (1984)⁵². Cette démarche consiste à poser un cadre préalable d'analyse, c'est-à-dire pratiquer une sorte d'analyse préalable qui présentent les ingrédients de l'interaction. Nous présentons ci-dessous dans des tableaux, les constituants des différentes situations d'interactions qui composent notre corpus de classes.

⁵¹ En fait, nous avons aussi recueilli des informations en dehors des classes universitaires, mais, au sein de l'université en vue d'élargir le corpus et de tenter de tirer un parallèle avec les informations recueillies en classes. Nous procéderons à une étude comparative certainement dans une prochaine recherche, mais, dans celle-ci, nous prendrons juste quelques exemples pour illustrer les différences de sécurité/insécurité langagières.

⁵² Kilanga Mousinde (1984) « Le français des élèves des écoles secondaires à Lubumbashi. Structure et nature des différences », 2 tomes, 775 pages, Université de Lubumbashi.

Après avoir présenté les tableaux qui regroupent les différents codes ou abréviations des éléments constituant des interactions didactiques, nous exposons les codes de distribution de différences puis la structuration des interactions de cours de SDL.

6.1. Structuration du corpus et éléments structurants

6.1.1. Les éléments constituant le corpus des cinq niveaux d'études

Nous présentons dans les lignes qui suivent les constituants de corpus de cinq niveaux d'étude sous forme de tableau constitués de : l'institution d'appartenance (UOB ou ENS), du niveau d'études, de l'abréviation des noms et désignations des intervenants et le thème c'est-à-dire l'intitulé du cours.

a. Tableau 10 : représentant les constituants du corpus de Licence de SDL

Institutions	Niveau d'études	Abréviations des noms des informateurs étudiants intervenants	Thématiques
UOB	L1	MIL MBO NZE OBA AKA MAT NDI MAY	Accord du participe passé (grammaire)
	L2	MIH HEL OGA MAY PEM	Sémantique

	L3	TAT MEN BOU EVI KAN	Variation
--	----	---------------------------------	-----------

Le tableau ci-dessus expose les éléments qui constituent les corpus des 3 niveaux de Licence SDL (*L1, L2, L3*). Nous avons l'institution d'appartenance des trois niveaux de Licence qui est l'UOB dans la première colonne. Dans le niveau de première année de Licence de SDL (colonne 2), nous avons 8 étudiants participants aux interactions de classe autour du thème de « grammaire » sur le participe passé. Chaque étudiant est représenté par les 3 premières lettres de son nom de famille. La dernière et quatrième colonne représente les thèmes (titres de cours), chaque cours dans chaque niveau est représenté par un thème général qui est le titre du cours enseigné. En Licence 2 (*L2*), nous avons 5 participants autour du thème de « sémantique », puis en Licence 3, il y a également 5 participants étudiants autour du thème de « variation ».

b. Tableau 11 : Les éléments constituant le corpus des niveaux CAPC et CAPES

Institutions	Niveau d'études	Abréviations des noms de désignation des informateurs étudiants intervenants	Thématiques

ENS			
	CAPC	Mad1 Mad2 Mad3 M1 M2 M3 M4 M5	polysémie
	CAPES	TanA TanE, TanANA TanX TanHOR TonMOL TonJEA TonFAB TonNIC	linguistique

Le tableau ci-dessus est celui des éléments constituant le corpus de niveau CAPC et CAPES. La première colonne est celle de l'institution d'appartenance donc l'ENS. La deuxième est celle du niveau d'études (CAPC et CAPES), la troisième, celle des dénominations par lesquelles les enseignants-étudiants sont désignés par l'enseignant formateur. Et la dernière colonne, celle des thèmes. Au niveau CAPC, les enseignants-apprenants ou encore enseignants-étudiants sont désignés par Madame pour une femme et monsieur pour un homme, par l'enseignant formateur. Ils sont au

nombre de 8 autour du thème de la polysémie qui est l'intitulé du cours de linguistique. Au niveau CAPES, des enseignants-étudiants sont désignés par *tantine* pour une femme suivie du prénom de celle-ci, *tonton* pour un homme suivi de son prénom.

Toutes ces précisions inscrites dans les tableaux vont nous permettre de mieux identifier nos informateurs dans le corpus.

6.1.1.1. Explications de structuration de corpus

Dans cette section, nous exposons les codes que nous utilisons pour identifier nos informateurs. Rappelons que nous prenons en compte que les sujets parlants comme cela se présente dans le corpus. Autrement dit, n'apparaissent ici que tous ceux qui ont pris la parole dans les différentes situations de communication en classes.

6.1.1.2. Distribution des différences

Notre corpus est composé de 147 informateurs. Pour mieux les différencier tout au long de nos analyses, nous les présentons de façon méthodique en prenant soin de les spécifier par institution (UOB, ENS), par niveau d'étude (L1, L2, L3, CAPC, CAPES), suivi des trois premières lettres du nom de l'étudiant intervenant pour ceux qui sont en formation initiale (cycle de Licence des SDL). Quant aux étudiants intervenants en formation continue (enseignants de collèges et lycées) de l'ENS, ils sont différenciés par l'abréviation des petits noms qui leur sont attribués pendant le cours tel que *madame* suivi de chiffres soit 1, 2 ou 3 et *monsieur* suivi de chiffres soit 1, 2, 3, 4 ou 5 pour les CAPC. Donc ; *Mad1* pour *madame 1* et *M1* pour *monsieur 1*. Et, chez les étudiants apprenants en CAPES, ils sont surnommés par *tonton* suivi du prénom de chaque intervenant, puis *tantine* suivi du prénom de chacune des intervenantes. Pour les différencier, nous utilisons l'abréviation *Ton* suivi des trois premières lettres du prénom masculin et *Tan* suivi des trois premières lettres du prénom féminin. Nous pouvons nous référer au tableau ci-contre.

Quant aux deux enseignants-acteurs, ils sont identifiés par *P1* pour le premier et *P2* pour le second. Pour les différencier dans l'analyse des interactions de classes, nous précisons l'institution où il intervient (UOB ou ENS) suivi du niveau d'étude dont

il est question au cours de l'interaction. Pour l'analyse de leur discours réflexifs, ils sont différenciés tout simplement par *P1* et *P2* parfois suivi du numéro de la question quand c'est nécessaire.

6.1.1.3. Critère d'identification

Tout d'abord, rappelons que tout notre corpus est issu des productions verbales que nous avons transcrits, donc les énoncés sont tous du code oral de langue, nous n'avons donc pas besoin d'apporter cette précision, ni celle d'indiquer que c'est dans les cours des Sciences Du langage (SDL). Comme chaque niveau d'étude correspond à un cours, nous avons d'abord laissé de côté cet aspect. Mais pour que notre corpus, nos analyses et interprétations soient plus lisibles, nous indiquons les thèmes principaux autour desquels les interactions ont porté : L1 (gram = grammaire, synt = syntaxe), L2 (sem = sémantique), L3 (Var = variation), CAPC (pol = polysémie), CAPES (ling = linguistique). En ce qui est des corpus, nous en avons deux : le premier, il porte sur les interactions recueillies en classes et dans l'enceinte de l'université que nous avons numéroté de façon linéaire ; le second porte sur les discours des enseignants, celui-ci n'est pas numéroté, mais, chaque discours est analysé et interprété séparément. Ils sont différenciés dans le deuxième corpus de la manière suivante : le discours de P1 [Disc.P1], le discours de P2 [Disc.P2].

Il convient maintenant de donner toutes les précisions nécessaires à leur identification pour une bonne interprétation des différences : numéro dans le corpus, Institution source, niveau d'études de l'auteur de l'énoncé, l'abréviation du nom de l'intervenant (e). Nous allons utiliser les sigles suivants :

UOB = Université Omar Bongo	L1 = premier niveau d'études de Licence
ENS = Ecole Normale Supérieure	L2 = deuxième niveau d'études de Licence
gram = cours de grammaire	L3 = troisième niveau d'études de Licence
synt = cours de syntaxe	CAPC = Certificat d'Aptitude pour le collège
sem = cours de sémantique	CAPES = Certificat d'Aptitude pour l'enseignement secondaire

sociol = cours de sociolinguistique **P1** = premier enseignant

ling = cours de linguistique **P2** = second enseignant

pp = participe passé

var = variation

varl = variation linguistique

6.1.1.3. Explications de structuration du corpus de Licence1 et codes d'identification

Pour les étudiants de Licence 1 (L1), leurs productions verbales seront indiqués par : le numéro du corpus, l'institution (UOB), le niveau d'études (L1), l'initial du surnom indiqué par les 3 premières lettres de ce nom et le nom du cours de *grammaire* ou thème qui porte sur le participe passé, l'ensemble entouré des crochets. Par exemple pour la deuxième intervenante dans le corpus qui est l'étudiante *Milenzi* aura : [2 UOB L1 MIL pp]

Nous présentons le premier enseignant *P1* qui a dirigé les cours de grammaire et de syntaxe et, qui est intervenu en premier dans le cours de grammaire, puis dans le corpus de classe par : [1 UOB L1 P1 pp] .

Les étudiants enquêtés en classe de Licence1 sont identifiés comme suit :

Pour les étudiants de Licence 1 (L1), leurs productions verbales seront indiqués par : le numéro du corpus, l'institution (UOB), le niveau d'études (L1), l'initial du nom indiqué par les 3 premières lettres du nom et le nom du cours de *grammaire* ou thème qui porte sur le participe passé, l'ensemble entouré des crochets. Par exemple pour la deuxième intervenante dans le corpus qui est l'étudiante *Milenzi* aura : [2 UOB L1 MIL pp] .

Nous présentons le premier enseignant *P1* qui a dirigé les cours de grammaire et de syntaxe et, qui est intervenu en premier dans le cours de grammaire, puis dans le corpus de classe par : [1 UOB L1 P1 pp].

Les étudiants enquêtés en classe de Licence1 sont identifiés ainsi :

<u>Licence 1 :</u>	<u>Code d'identification</u>
MIL = Milenzi	[UOB L1 MIL pp]
MBO = Mbouala	[UOB L1 MBO pp]
NZE = Nzé	[UOB L1 NZE pp]
OBA = Obame	[UOB L1 OBA pp]
AKA = Akaré	[UOB L1 AKA pp]
MAT = Matatou	[UOB L1 MAT pp]
NDI = Ndimina	[UOB L1 NDI pp]
MAY = Mayomba	[UOB L1 MAY pp]

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'étudiants qui sont intervenus en classe de Licence1 et les codes d'identification de leurs noms dans le corpus. Ces codes sont ceux que nous utilisons dans l'analyse.

6.1.1.4. Explication de structuration du corpus de Licence 2 et codes d'identification

Quant aux étudiants de Licence (L2), leurs énoncés verbaux seront également identifiés par : le numéro dans le corpus, l'institution (UOB), le niveau d'études (L2), l'initial du nom indiqué par les 3 premières lettres du nom et le nom du cours de sémantique (sem) sur le thème du champ sémantique (Ch.sem), l'ensemble entouré des crochets. Par exemple l'étudiant *Mihindou* qui, dans le cours de sémantique occupe le numéro 89 en tant qu'intervenant, est indiqué par : [89 UOB L2 MIH sem]

Tableau 12 : Etudiants enquêtés en classe de Licence 2 sont identifiés comme suit :

<u>Licence2</u>	<u>Code d'identification</u>
-----------------	------------------------------

MIH = Mihindou	[UOB L2 MIH sem]
HEL = Hela	[UOB L2 HEL sem]
OGA = Ogandaga	[UOB L2 OGA sem]
MAY = Mayombo	[UOB L2 MAY sem]
PEM = Pemba	[UOB L2 PEM sem]

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'étudiants qui sont intervenus en classe de Licence 2 et les codes d'identification de leurs noms dans le corpus. Ces codes sont ceux que nous utilisons dans notre analyse de données.

L'enseignant qui a dirigé le cours de sémantique en L2 et qui occupe le numéro 86 du corpus est présenté ainsi : [86 UOB L2 P2 sem].

6.1.1.5. Explication de structuration du corpus de Licence 3 et codes d'identification

Pour les étudiants de Licence (L3), leurs productions verbales seront également identifiées par : le numéro dans le corpus, l'institution (UOB), le niveau d'études (L3), l'initial du nom indiqué par les 3 premières lettres du nom et le nom du cours de sociolinguistique (sociol) qui porte sur le thème de variation linguistique (VarL) mais nous gardons variation (var) pour l'identifier, l'ensemble entouré des crochets. Par exemple l'étudiant *Tati* qui, dans le cours de variation occupe le numéro 153 en tant qu'intervenant, est indiqué par : [153 UOB L3 TAT var]

Tableau 13 : Identification des étudiants en classe de Licence3

<u>Licence 3</u>	<u>Code d'identification</u>
TAT = Tati	[UOB L3TAT var]
MEN = Mengué	[UOB L3 MEN var]
BOU = Bounda	[UOB L3 BOU var]
EVI = Evila	[UOB L3 EVI var]
KAN = Kanga	[UOB L3 KAN var]

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'étudiants qui sont intervenus en classe de Licence3 et les codes d'identification de leurs noms dans le corpus. Ces codes sont ceux que nous utilisons dans l'analyse.

L'enseignant qui a dirigé ce cours de sociolinguistique sur la variation en L3 et qui occupe le numéro 149 du corpus est présenté de la manière suivante: [149 UOB L3 P2 var].

6.1.1.3.6. Explication de structuration du corpus de CAPC

Pour les étudiants-enseignants en formation continue de (CAPC), leurs énoncés verbaux seront également identifiés par : le numéro dans le corpus, l'institution (ENS), le niveau d'études (CAPC), l'initial du nom indiqué par l'abréviation du surnom donné par l'enseignant à chacun des intervenants et le nom du cours de polysémie (pol) ou thème, l'ensemble entouré des crochets. Par exemple l'étudiante-enseignante surnommée *madame1* (Mad1) qui, dans le cours de polysémie occupe le numéro 219 en tant qu'intervenant, est indiqué par : [219 ENS CAPC Mad 1 pol].

Les étudiants-enseignants enquêtés en classe de CAPC sont identifiés comme suite :

<u>CAPC</u>	<u>Code d'identification</u>
Mad1 = madame1	[ENS CAPC Mad1pol]
Mad2 = madame2	[ENS CAPC Mad2pol]
Mad3 = madame3	[ENS CAPC Mad3 pol]
Mad4 = madame4	[ENS CAPC Mad4 Pol]
M1 = monsieur1	[ENS CAPC M1 pol]
M2 = monsieur2	[ENS CAPC M2 pol]
M3 = monsieur3	[ENS CAPC M3 pol]
M4 = monsieur4	[ENS CAPC M4 pol]
M5 = monsieur	[ENS CAPC M5 pol]

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'étudiants-enseignants qui sont intervenus en classe de CAPC et les codes d'identification de leurs noms dans le corpus. Ces codes sont ceux que nous utilisons dans l'analyse.

L'enseignant qui a dirigé ce cours de sociolinguistique sur la polysémie en CAPC et qui occupe le numéro (224) du corpus est présenté de la manière suivante: [224 ENS P2 CAPC pol].

6.1.1.3.7. Explication de structuration du corpus de CAPES

Quant aux étudiants-enseignants en formation continue de (CAPES), leurs énoncés verbaux seront également identifiés par : le numéro dans le corpus, l'institution (ENS), le niveau d'études (CAPES), l'initial du nom indiqué par l'abréviation du surnom donné par l'enseignant à chacun des intervenants et le nom du cours de linguistique (ling) ou thème, l'ensemble entouré des crochets. Par exemple l'étudiante surnommée tantine Anto (TanA) qui, dans le cours de linguistique occupe le numéro 257 en tant qu'intervenant, est indiqué par : [257 ENS CAPES TanA ling]. Les étudiants-enseignants enquêtés en classe de CAPES sont identifiés comme suite :

<u>CAPES</u>		<u>Code d'identification</u>
Tantine Anto	= TanA	[ENS CAPES TanA ling]
Tantine Etoumbi	= TanE	[ENS CAPES TanE ling]
Tantine Anastasie	= TanANA	[ENS CAPES TanANA ling]
Tantine X	= TanX	[ENS CAPES TanX ling]
Tantine Hortense	= TanHOR	[ENS CAPES TanHOR ling]
Tonton Molière	= TonMOL	[ENS CAPES TanMOL ling]
Tonton Jean	= TonJEA	[ENS CAPES TanJEA ling]
Tonton Fabrice	= TonFAB	[ENS CAPES TanFAB ling]
Tonton Nicaise	= TonNIC	[ENS CAPES TanNIC ling]

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'étudiants-enseignants qui sont intervenus en classe de CAPES et les codes d'identification de leurs noms dans le corpus. Ces codes sont ceux que nous utilisons dans l'analyse.

L'enseignant qui a dirigé ce cours de sociolinguistique sur la polysémie en CAPES et qui occupe le numéro (256) du corpus est présenté de la manière suivante : [256 ENS P2 CAPES Ling] .

6.1.1.3.8. Synthèse des éléments constituant le corpus de référence (corpus de classes concernant les étudiants)

Structuration thématique du corpus							
Institution	Niveau d'études	Cours	Thème	Consigne	Enseignant	Nbre d'intervenants	Nbre total d'étudiants
UOB	L1	Grammaire et syntaxe	« L'accord du participe passé » « la syntaxe »	Accordez le participe passé dans les phrases qui suivent	P1	8	40
	L2	sémantique	« Le champ sémantique »	« mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir	P2	5	46

				leur organisation/ et les limites d'une systématisation du lexiques »			
	L3	Sociolinguistique	« variation linguistique »	aucune	P2	5	27
ENS	CAPC	Linguistique	« polysémie »	aucune	P2	9	23
	CAPES	Linguistique	« Description des champs sémantiques »	aucune	P2	9	9

Commentaire : Ce tableau synthétique regroupe l'ensemble des éléments constituant les 5 corpus de classes. On peut donc y voir les abréviations de noms des contextes institutionnels, ceux du nombre total des étudiants dans chaque niveau d'études, les enseignants et le nombre d'intervenants aux interactions dans les différents cours de SDL.

6.1.2. Structuration de corpus

6.1.2.1. Structuration de corpus de la classe de Licence 1

Séance 1 : Cours de grammaire en Licence 1

Le groupe d'étudiants que compose le premier corpus de séance licence 1 (L1) est constitué de 8 intervenants-étudiants et du premier enseignant que nous désignons par (P1). Pour monter le premier jet de corpus, nous l'avons fait de manière linéaire. D'abord, la situation d'interaction et celle des interlocuteurs (enseignants/étudiants) se trouvant dans une salle de classe de la faculté de lettres et sciences humaines de Libreville (FLSH). L'enseignant et les étudiants sont réunis dans cette salle de classe pour un cours de TD (travaux dirigés) portant sur la grammaire française dans les Sciences Du Langage. Le cours est d'une durée de 1h30, il a été enregistré le 23 juin 2009. Et, la durée de l'enregistrement est de 45mn.

Rappelons que les différents corpus ne sont constitués que des locuteurs participant aux interactions en classes. Le corpus L1 par exemple n'est arpenté qu'en fonction du groupe d'étudiants qui sont intervenus en L1, donc les participants durant l'interaction didactique. L'abréviation CL représente l'ensemble de la classe, c'est quand tous les étudiants ou une bonne partie d'entre eux répondent ou réagissent en chœur comme à la ligne dans les lignes (5, 24, 27) par des rires, dans les lignes (49, 51, 60) avec la fameuse réponse « oui monsieur » et en ligne (83) par « à demain monsieur ».

Quant à la notion de « groupe », nous la percevons telle qu'elle est utilisée chez les sociologues. Cette notion suppose un certain nombre de caractéristiques que la théorie sociologique met en avant. La théorie voit dans les groupes, « des ensembles d'individus relativement petits, interagissant entre eux plus qu'avec des individus extérieurs, développant des relations affectives, se reconnaissant dans une identité commune et établissant des normes spécifiques. C'est le cas dans la classe de l'université, contexte physique de notre étude où la vie de la classe s'actualise via un certain nombre de règles de fonctionnement (des règles telles que : savoir demander la parole, donner la parole, savoir s'écouter, être attentif, participer à la construction du savoir, dire bonjour, dire au revoir, etc.). Mais la plupart des sociologues mettent en avant l'interaction du point de vue de ses caractéristiques.

A. Contenu du cours

A. 1 Thème 1 : « l'accord du participe passé »

Pour que la communication dans l'interaction soit réussie, il faut que, le discours de la classe (celui tenu par l'enseignant et les étudiants) montre à la fois cohésion et cohérence. Sachant que la cohésion relie les contenus prépositionnels des phrases et assure un développement thématique satisfaisant. Pour exemple, regardons l'extrait suivant :

A. 1. 1 Consigne : « accordez le participe passé dans les places qui suivent »

Le premier intervenant c'est l'enseignant *P1* qui initie le cours par la dictée de l'énoncé suivant :

[1 UOB L1 P1 pp] : « Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane »///
Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen //

A.2 Tours de parole en L1

Le corpus Licence 1 première séance est constitué de 85 tours de parole produits par 9 intervenants dont 8 étudiants, l'enseignant *P1* puis l'ensemble de la classe [CL].

Tableau 14 : Codes d'identification et nombre de tours de parole réalisés par les participants en première séance L1 :

<u>L 1 : séance 1</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>Nbre de tours de parole réalisés</u>
P1= 1 ^{er} enseignant	[UOB L1 P1 pp]	35 tours de parole
MIL = Milenzi	[UOB L1 MIL pp]	10 tours de parole
MBO = Mbouala	[UOB L1 MBO pp]	03 tours de parole
NZE = Nzé	[UOB L1 NZE pp]	06 tours de parole
OBA = Obame	[UOB L1 OBA pp]	04 tours de parole
AKA = Akaré	[UOB L1 AKA pp]	07 tours de parole
MAT = Matatou	[UOB L1 MAT pp]	03 tours de parole
NDI = Ndimina	[UOB L1 NDI pp]	04 tours de parole
MAY = Mayomba	[UOB L1 MAY pp]	04 tours de parole

Commentaire : En CAPC le corpus est constitué de 60 tours de parole effectués par 6 locuteurs-intervenants puis l'ensemble de la classe. Dans le tableau ci-contre, ne sont répertoriés que les locuteurs qui ont pris la parole. Dans la première colonne, chaque locuteur-intervenant est identifié par le code de son surnom, dans la deuxième colonne le code d'identification de chaque locuteur en CAPC et la troisième colonne présente le nombre de tours de parole que chaque participant a réalisé durant le cours.

D'abord, en entrant dans la classe, et rien qu'en voyant la disposition de l'espace (l'enseignant près du tableau noir et son bureau à proximité, les étudiants assis sur des tables-bancs, les mouvements de leurs places respectives vers le tableau) l'on peut constater les routines de la classe et le déroulement interactionnel qui s'y pratique. Bien évidemment, la classe universitaire est bien le lieu où s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant (francophone réel expert), le pôle apprenant étudiant (francophone réel non expert) et la matière à apprendre qui est les SDL dont le cours porte sur la grammaire (choix de l'enseignant).

Séance 2 : Cours de syntaxe en Licence 1

Le groupe d'étudiants de la deuxième séance de de licence 1 (L1) est constitué de 14 intervenants dont 13 étudiants et l'enseignant (P1).

Pour monter le premier jet de corpus, nous l'avons fait de manière linéaire. D'abord, la situation d'interaction et celle des interlocuteurs (enseignants/étudiants) se trouvant dans une salle de classe de la faculté de lettres et sciences humaines de Libreville (FLSH). L'enseignant et les étudiants sont réunis dans cette salle de classe pour un cours de TD (travaux dirigés) portant sur la grammaire française dans les Sciences Du Langage. Le cours est d'une durée de 1h30. La durée d'enregistrement de celui-ci est de 45mn.

Rappelons que le corpus de L1 n'est constitué que du groupe d'étudiants qui est intervenu en L1. L'abréviation CL représente l'ensemble de la classe, c'est quand tous les étudiants ou une bonne partie d'entre eux répondent ou réagissent en chœur.

Nous percevons ici la notion de « groupe » telle qu'elle est utilisée chez les sociologues.

Cette notion suppose un certain nombre de caractéristiques que la théorie sociologique met en avant. La théorie voit dans les groupes, « des ensembles d'individus relativement petits, interagissant entre eux plus qu'avec des individus extérieurs, développant des relations affectives, se reconnaissant dans une identité commune et établissant des normes spécifiques. Mais la plupart des sociologues mettent en avant l'interaction par rapport du point de vue de ses caractéristiques.

A. Contenu du cours

A. 1 Thème 2 : « la phrase »

A. 1. 1 Consigne : « Mettre en exergue les différents constituants de la phrase »

A.2 Tours de parole en L1 séance 2

Tableau 15 : Codes d'identification et nombre de tours de parole réalisés par les participants à l'interaction en deuxième séance de L1

<u>L1 : séance 2</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>Nbre de tours de parole réalisés</u>
P1= 1 ^{er} enseignant	[UOB L1 P1 synt]	18 tours de parole
NDI = Ndimina	[UOB L1 NDI synt]	05 tours de parole
E1 = étudiant non identifié	[UOB L1 E1 synt]	18 tours de parole
REK = Rekoula	[UOB L1 REK synt]	04 tours de parole
AKA = Akaré	[UOB L1 AKA synt]	03 tours de parole
MBO = Mboula	[UOB L1 MBO synt]	04 tours de parole
NZE = Nzé	[UOB L1 NZE synt]	04 tours de parole
MIL = Milenzi	[UOB L1 MIL synt]	03 tours de parole
MAY = Mayomba	[UOB L1 MAY synt]	03 tours de parole
PIG = Piga	[UOB L1 PIG synt]	06 tours de parole

BIB = Bibang	[UOB L1 BIB synt]	03 tours de parole
OBA = Obam	[UOB L1 OBA synt]	02 tours de parole
MAT = Matatou	[UOB L1 MAT synt]	01 tour de parole

6.1.2.2 Structuration du corpus de la classe de Licence 2

En licence 2 le corpus est constitué des interventions de l'enseignant p2, cinq étudiants et l'ensemble de la classe (ce que nous désignons par ensemble de la classe c'est lorsqu'il y a construction commune de l'objet d'étude entre l'enseignant et les étudiants ou entre étudiants eux-mêmes sous le contrôle de l'enseignant expert).

D'abord, la situation d'interaction est aussi celle des interlocuteurs (enseignants/étudiants) se trouvant dans une salle de classe de la faculté de lettres et sciences humaines de Libreville (FLSH).

L'enseignant et les étudiants se sont réunis dans cette salle de classe pour le cours de Linguistique sur la sémantique d'une durée de 1h30mn dont nous avons enregistré 1h05mn. L'intitulé du cours est : le champ sémantique de la pluie. Après la consigne verbale suivante : [UOB L2 P2 sem] : « Mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir sur leur organisation/ et les limites d'une systématisation du lexique/// », il écrit au tableau une liste de termes tout en les dictant à haute voix : Averse/ bruine/ crachin/ giboulée/ grain/ orage/ pluie///. Puis il y ajoute une autre consigne : [UOB L2 P2 sem] : « A partir des définitions relevées dans un dictionnaire/ vous mettez en évidence les traits qui opposent entre eux ces différents termes/// »

6.1.2.2.1 Cours de Linguistique

A. Contenu du cours

A.1 Thème 2 : « Le champ Sémantique »

A.1.1 Consigne : « Mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir sur leur organisations / et les limites d'une systématisation du lexique »

A.2 Tour de parole

<u>Licence2</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>NBRE de tours de parole</u>
P2 =2 ^{ème} enseignant	[UOB L2 P2 sem]	28 tours de parole
MIH = Mihindou	[UOB L2 MIH sem]	06 tours de parole
HEL = Hela	[UOB L2 HEL sem]	03 tours de parole
OGA = Ogandaga	[UOB L2 OGA sem]	04 tours de parole
MAY = Mayombo	[UOB L2 MAY sem]	02 tours de parole
PEM = Pemba	[UOB L2 PEM sem]	05 tours de parole
P2 & CL = CL	[UOB L2 P2 &CL]	12 tours de parole

Commentaire : En licence 2 le corpus est constitué de 60 tours de parole effectués par 6 locuteurs-intervenants puis l'ensemble de la classe. Dans le tableau ci-contre, ne sont repertoriés que les locuteurs qui ont pris la parole. Dans la première colonne, chaque locuteur-intervenant est identifié par le code de son surnom, dans la deuxième colonne le code d'identification de chaque locuteur en L2 et la troisième colonne présente le nombre de tours de parole que chaque participant a réalisé durant le cours.

6.1.2.3 Structuration du corpus de la classe de Licence 3

Tout comme dans les autres cours de licence, la situation d'interaction se fait ici entre le professeur et ses étudiants de licence3, tous réunis dans une salle de classe de la faculté de lettres de l'UOB pour un cours magistral sur la variation linguistique. Ce cours est d'une durée de 1h30mn, l'enregistrement s'est fait en 55min

et, a été réalisé le 06 mai 2009. Pour commencer l'enseignant écrit une phrase au tableau : [149 P2 L3 var], tout en posant une question à l'ensemble de la classe qui réagit par un « ha oui, oui m'sieur » [149b UOB L3 CL var].

Le cours sur de la variation de la langue et prend pour exemple la grande différence ethnolinguistique du pays. A cet effet les étudiants et l'enseignant énumèrent certains groupes linguistiques comme dans la ligne (150) [150 P2& CL L3 var]. La compréhension du cours est un peu mal perçue par les étudiants. Le professeur prend des exemples de la vie quotidienne afin de les amener à mieux percevoir le phénomène de fait de langue. Pour cela, il leur demande s'il est possible de reconnaître qu'une personne est de telle ou telle autre ethnie rien qu'en l'écouter parler. «Ah oui monsieur, tels que les fang, c'est facile de les reconnaître » répond un des étudiants [203 BOU L3 var].

6.1.2.3.1 Cours de Linguistique

A. Contenu du cours

A.1 Thème 3 : Variation linguistique

A. 2 Tours de parole

Tableau 16: Codes d'identification

<u>Licence 3</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>NBRE de tours de parole</u>
P2 =2 ^{ème} enseignant	[UOB L3 P2 var]	31 tours de parole
TAT = Tati	[UOB L3TAT var]	09 tours de parole
MEN = Mengué	[UOB L3 MEN var]	06 tours de parole
BOU = Bounda	[UOB L3 BOU var]	05 tours de parole
EVI = Evila	[UOB L3 EVI var]	08 tours de parole
KAN = Kanga	[UOB L3 KAN var]	03 tours de parole
CL =ensemble de la classe	[UOB L3 CL var]	06 tours de parole

Commentaire : Le groupe d'étudiants que compose le corpus licence 3 (L3), nous notons 73 tours de parole réalisés par, 6 étudiants, l'ensemble de la classe et le deuxième enseignant que nous désignons par (P2). Dans ce tableau, ne sont repertoriés que les locuteurs qui ont pris la parole. Dans la première colonne, chaque locuteur-intervenant est identifié par le code de son surnom, dans la deuxième colonne le code d'identification de chaque locuteur en L3 et la troisième colonne présente le nombre de tours de parole que chaque participant a réalisé tout le long du cours.

6.1.2.4 Structuration du corpus de la classe de CAPC

Les apprenants/enseignants et le professeur sont dans une salle de classe pour un cours sur la polysémie d'une durée de 1h30mn, enregistré en 45mn. Dès le début du cours, l'interaction se fait par une question que pose un apprenant/enseignant [221ENS CAPC M1 pol] à son professeur P2. Celui-ci lui demande si son inquiétude est en relation avec le petit texte au-dessus du paragraphe. L'apprenant répond en précisant que sa question est en rapport avec le premier paragraphe. Après relecture du dit passage, le professeur lui explique bien que ce qui est dit dans ce texte est essentiel et c'est surtout le plus important pour comprendre le thème qu'il étudie. L'apprenant se retrouve dans ces explications, mais pense avoir à faire un fait linguistique bien particulier. Les étudiants sont un peu perdus par l'aspect formel mis en évidence dans les deux paragraphes. Le professeur demande aux étudiants si c'est uniquement le mot « formel » qui leur pose problème, tout naturellement ils répondent que non mais plutôt la définition du champ sémantique qui exclut ce critère, qui ne répond plus à leur entendement [232 ENS CAPC M4 pol]. A cet effet, la langue à plusieurs registres et lorsqu'on parle de « sens », le plus souvent cela renvoie au sens conventionnel et universel du mot donc de la norme dit le professeur. Mais, il est important de se dire qu'un mot est polysémique et qu'il ne peut être fermé dans des canons conventionnels.

6.1.2.4.1 Cours de linguistique

A. Contenu du cours

A.1 Thème 4 : La polysémie

A. 2 Tours de parole

<u>CAPC</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>NBRE de tours de parole</u>
P2=2 ^{ème} enseignant	[ENS CAPC P2 pol]	16 tours de parole
Mad1 = madame1	[ENS CAPC Mad1pol]	07 tours de parole
Mad2 = madame	[ENS CAPC Mad2pol]	01 tour de parole
Mad3 = madame3	[ENS CAPC Mad3 pol]	01 tour de parole
M1 = monsieur1	[ENS CAPC M1 pol]	01 tour de parole
M2 = monsieur2	[ENS CAPC M2 pol]	03 tours de parole
M3 = monsieur3	[ENS CAPC M3 pol]	02 tours de parole
M4=monsieur4	[ENS CAPC M4 pol]	02 tours de parole
M5 = monsieur	[ENS CAPC M5 pol]	01 tour de parole
CL=ensemble de la classe	[ENS CAPC CL pol]	03 tours de parole

Commentaire : En CAPC le corpus est constitué de 60 tours de parole effectués par 6 locuteurs-intervenants puis l'ensemble de la classe. Dans le tableau ci-contre, ne sont répertoriés que les locuteurs qui ont pris la parole. Dans la première colonne, chaque locuteur-intervenant est identifié par le code de son surnom, dans la deuxième colonne le code d'identification de chaque locuteur en CAPC et la troisième colonne présente le nombre de tours de parole que chaque participant a réalisé durant le cours.

6.1.2.5 Structuration du corpus de la classe de CAPES

Le corpus de CAPES est constitué de 77 tours de parole produit par 9 intervenants, et l'enseignant. Réunit dans une salle de classe de l'ENS, le séminaire se fait sur la base de polycopie, il a une durée de 1h30mn et l'enregistrement s'est faite en 55 mn.

Pour commencer, aucune consigne n'est émise par l'enseignant. Celui-ci débute son cours par une question qu'il pose à l'ensemble de la classe [ENS CAPES P2 ling], dans une ambiance bonne famille car les apprenants sont désignés par de petits noms affectueux de tantine et tonton. Un d'entre eux répond en choisissant la deuxième proposition émise par le professeur. Son choix de réponse entraîne un débat entre étudiant de la ligne [257] à la ligne [263], afin de savoir s'il y a ellipse du mot numéro lorsqu'on dit : « la chaine un, ou la chaine une » [258 ENS CAPES TonNic ling]. Tous se posent la question de savoir quelle est la bonne formulation. Pour certains le fait de considérer ce que l'on énumère comme unité à part entière fait en sorte que l'on dise chaine. Un, car ici l'unité est à travers le mot numéro. Et au professeur de dire que deux expressions comportant les mêmes expressions ne veulent pas forcément dire la même chose sur le plan sémantique ; pour l'illustrer il prend ces deux expressions « la coupe du monde » et « la coupe mondiale » mais il est nécessaire que nous percevons certains nuances dans les mots utilisés.

6.1.2.5.1 Cours de linguistique

A. Contenu du cours

A.1 Thème 5 : description des champs sémantiques

A. 2 Tours de parole

Tableau 17 : Codes d'identification et nombre de tours de parole en CAPES

<u>CAPES</u>	<u>Code d'identification</u>	<u>NBRE de tours de parole</u>
P2=2 ^{ème} enseignant	[ENS CAPC P2 ling]	29 tours de parole
Tantine Anto = TanA	[ENS CAPES TanA ling]	07 tours de parole
Tantine Etoumbi = TanE	[ENS CAPES TanE ling]	13 tours de parole
Tantine Anastasie = TanANA	[ENS CAPES TanANA ling]	03 tours de parole
Tantine X = TanX	[ENS CAPES TanX ling]	03 tours de parole
Tantine Hortense = TanHOR	[ENS CAPES TanHOR ling]	03 tours de parole
Tonton Molière = TonMOL	[ENS CAPES TanMOL ling]	04 tours de parole
Tonton Jean = TonJEA	[ENS CAPES TonJEA ling]	05 tours de parole
Tonton Fabrice = TonFAB	[ENS CAPES TonFAB ling]	02 tours de parole
Tonton Nicaise = TonNIC	[ENS CAPES TonNIC ling]	08 tours de parole

Commentaire : En CAPES, le corpus est constitué de 60 tours de parole effectués par 6 locuteurs-intervenants puis l'ensemble de la classe. Dans le tableau ci-contre, ne sont répertoriés que les locuteurs qui ont pris la parole. Dans la première colonne, chaque locuteur-intervenant est identifié par le code de son surnom, dans la deuxième colonne le code d'identification de chaque locuteur en L2 et la troisième colonne présente le nombre de tours de parole que chaque participant a réalisé durant le cours.

6.1.3 Synthèse des cinq niveaux d'étude

L'interaction en classes universitaires gabonaises dans cette étude est caractérisée par des polylogues. Déjà, à en croire les travaux des didacticiens et plus particulièrement dans les SDL, toute interaction mettant en jeu plus de deux participants, est relativement instable. Il est mentionné à cet effet que, cela implique que la règle de l'alternance des tours de parole entre deux interlocuteurs ne pouvait plus fonctionner. (Bouchard, 2005).

En référence à la littérature conversationnaliste, les organisations conversationnelles ont pour caractéristique d'être à la fois « fortes » et souples, c'est-à-dire qu'elles se présentent comme « des ensembles structurés de parcours alternatifs que le discours et l'interaction peuvent emprunter » (Schegloff, 1986 : 114), certains parcours étant « préférés » à d'autres. D'autre part, les règles conversationnelles sont à considérer comme des « procédures », c'est-à-dire qu'elles sont orientées vers leur utilisation dans des situations réelles de communication... » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 56-57).

Rappelons-le, les conversations sont des improvisations collectives : les participants qui s'y trouvent engagés ont d'abord à résoudre des tâches organisationnelles (construction des tours et des échanges, gestion conjointe de l'ouverture et de la clôture des différentes unités, réparation des « troubles » en tous genres, etc.)

6.2. La consigne comme outil didactique en L1

La séquence didactique portant sur l'accord du participe passé est introduite par l'enseignant P1 qui en prenant la parole en premier invite les étudiants à participer à la vie de la classe en énonçant une consigne qu'il inscrit au tableau et, en même temps, en la dictant à haute voix. Elle est formulée ainsi : « Accorder le participe passé dans les phrases qui suivent : ». La première intervention de l'enseignant sur le thème énoncé (l'accord du participe passé) est faite sous forme de question :

[1 UOB L1 P1 pp] : « Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane »///
Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen //

Cette question « pourquoi [...] avec Karen et Jane » est précédée de la phrase soumise aux étudiants d'abord verbalement, puis il finit par l'inscrire lui-même au tableau voyant que, de prime abord aucun étudiant n'ait réagi. Cette phrase énoncée doit être analysée en fonction de la prescription donnée au préalable : « accorder le participe passé ... ».

Nous considérons cette prescription comme une consigne, en fait, une instruction par rapport à la tâche didactique ou l'activité menée par l'enseignant P1. Bien évidemment après avoir posé sa question, l'enseignant est en position d'attente parce qu'il sait qu'il a déjà donnée (non seulement auparavant le cours de grammaire) mais surtout l'instruction qui s'y rapporte pour que les étudiants puissent réagir face au problème posé. Mais, nous avons remarqué un silence total de plusieurs minutes après la question de l'enseignant. L'on peut se demander si ce silence momentané est-il fonction du manque de compréhension de la consigne ou de la difficulté qu'éprouvent les étudiants pour les règles de la grammaire française. Mais, pourtant la consigne peut aussi être comprise l'annonce du travail à effectuer en classe, donc, elle prépare la spontanéité des volontaires à prendre la parole. Car, la consigne scolaire permet la prise de parole.

D'abord,

rappelons que les problèmes de compréhension et d'interprétation des instructions didactiques accordent à l'objet consigne une attention toute particulière. En effet, comme l'a souligné Véronique Rivière (2006) les problèmes de compréhension étaient imputés autrefois au manque d'attention ou de sérieux de l'apprenant parce que la méthodologie était centrée sur l'enseignement et non sur l'apprentissage. Ce déplacement méthodologique a parallèlement fait émerger l'intérêt pour la formulation et la compréhension des consignes.

Dans cette perspective méthodologique, nous pouvons poser que les consignes occupent une place importante dans la gestion de classe de l'enseignant P1. C'est la raison pour laquelle, selon nous, il commence son activité didactique par « une consigne » qui l'aide à mieux orienter les étudiants dans l'accomplissement de la tâche. La place que l'enseignant accorde à la consigne dans sa gestion de la classe nous interpelle, en ce sens que, notre cadre d'étude est une classe de l'université où nous nous intéressons au français des étudiants reconnus comme étant des francophones avérés au même titre que les enseignants. Cela ne signifie pas que les étudiants maîtriseraient totalement la langue d'enseignement encore moins l'unité de l'enseignement. Notre inquiétude vient du fait que le professeur P1 revienne sur le cours de grammaire en

contexte universitaire avec une consigne comme cela est de coutume au niveau primaire.

La consigne, dans le cadre de cette étude, peut donc être perçue comme un « outil didactique » par lequel l'ont fait une mise au point des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans l'usage des règles de la grammaire française. Nous pensons à l'étude d'ingénierie didactique réalisée par Zakhartchouk⁵³ (1987) sur les consignes en classe. Cette étude intitulée « Lecture d'énoncés et de consignes (1987) est rééditée en 1999 sous un autre titre qui est « Comprendre les énoncés et consigne », elle a le mérite d'être citée dans des travaux sur les consignes comme celui de Véronique Rivière (2006). Pour Zakhartchouk (1987) par exemple la tâche et la consigne sont des équivalents.

Nous pouvons constater que dans le cours de grammaire en L1, la consigne est utilisée comme stratégie d'action par laquelle l'enseignant ouvre la séquence d'interaction. En ce sens, Rivière (2006), souligne que la consigne est « un outil langagier », en effet, elle est un outil didactique, ou d'enseignement comme le tableau noir ou encore le cahier de l'apprenant qui sont selon Rivière (2006) des « outils de classe ».

Conclusion de la troisième partie

L'étude des pratiques orales en français des enseignants et des étudiants gabonais nous a amené à adopter une méthodologie de la recherche qui présente d'une part le cadre de l'enquête empirique ainsi que la collecte des données et, d'autre part, la structuration du corpus.

Dans le premier chapitre qui se rapporte au cadre de l'enquête empirique, nous avons exposé la démarche sociolinguistique adoptée. Nous y avons également présenté les techniques d'enquêtes dont nous nous sommes servis. Il s'agit, notamment du questionnaire, de l'observation de classe et de l'entretien. Les difficultés rencontrées au cours de cette recherche ont été consignées dans ce chapitre tout comme la description des variables sociolinguistiques de l'âge, du niveau d'étude, des langues parlées par les enquêtés, etc.

Le chapitre relatif à la

⁵³ Zakhartchouk est formateur à l'IUFM de Picardie et rédacteur à la revue des cahiers pédagogiques.

structuration de corpus a été, quant à lui, l'espace où nous avons exposé le corpus recueilli dans les classes. Cet exposé a consisté, en la présentation des éléments constituant les corpus de classes, en la distribution des différences et critères de différence de ces éléments et en l'explication de structuration du corpus. Dans des tableaux, tous les éléments des situations d'interactions de classe des trois niveaux de Licence et ceux des CAPC et CAPES ont été étalés. Ces tableaux comportent des codes d'identification des deux institutions où les données ont été cueillies (UOB, ENS), les abréviations des noms de tous les étudiants participants aux interactions didactiques. Dans cette présentation, nous avons également indiqué le cours donné à chaque niveau d'étude, son intitulé et la consigne de l'activité de classe. Nous avons ensuite fait une synthèse des cinq niveaux d'études pour montrer combien les travaux des didacticiens en SDL nous éclairent sur le fonctionnement de l'interaction en classe universitaire gabonaise où toute interaction qui y est mise en jeu n'a pas que deux participants, mais plus de deux. Ce qui implique que la règle de l'alternance des tours de parole ne fonctionne plus qu'entre deux interlocuteurs mais, elle est caractérisée par des polylogues (Bouchard, 2005). Cette alternance conforte l'idée du fonctionnement dans la littérature conversationnaliste car la gestion de l'interaction se fait dans une construction commune et conjointe. Enfin, nous avons commencé à présenter la première séquence didactique dans laquelle la consigne est utilisée par l'enseignant P1 comme un outil didactique à partir duquel il contrôle la gestion de sa classe.

PARTIE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

La quatrième et dernière partie de notre thèse est consacrée à l'analyse et interprétation des données de notre étude.

L'analyse et l'interprétation des données se feront dans deux chapitres où les approches sociolinguistique et didactique sont croisées afin de repérer avec pertinence les normes linguistiques dans le français parlé par les enseignants et les étudiants.

Ainsi, la description de la structure formelle des productions langagières au sein des deux établissements est centrée sur les écarts par rapport à la norme pour tenir compte de la dimension sociolinguistique de ces productions. Dans l'angle didactique, nous dégagons les procédés interactifs qui s'effectuent au sein des discours de classe puis dans les discours des enseignants sur leur pratique pour montrer comment les normes linguistiques participent à la co-construction d'objets et à l'accomplissement des activités entreprises.

Chapitre 7 : Analyse de productions langagières dans des interactions à l'UOB et à l'ENS

Sous l'intitulé de ce chapitre, nous décrivons et analysons le français tel qu'il est utilisé par les enseignants et les étudiants dans les classes universitaires. Nous y abordons l'étude des structures onomatopéiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques des productions orales recueillies lors du déroulement de la classe. Nous aborderons, sans trop nous étendre sur les aspects onomatopéiques, le niveau morphosyntaxique car la syntaxe est considérée comme étant le « *noyau dur* » de la langue en ce qu'il est le domaine de la langue dans lequel il y a moins de transformation du point de vue de la norme standard. Puis, nous continuerons avec le niveau lexico-sémantique en ce qu'il est traditionnellement considéré comme le siège des innovations linguistiques. Avant de rentrer dans le vif de l'analyse, il nous faut au préalable rendre compte de la méthode d'analyse retenue.

7.1. La méthode d'analyse

Dans cette étude, nous analysons un corpus de 648 phrases recueillies dans des salles de cours de l'Université Omar Bongo (UOB) et de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Les phrases collectées à l'UOB proviennent d'interactions verbales entre enseignants et étudiants et entre étudiants de niveaux Licence 1, Licence 2 et de Licence 3. A l'ENS, il s'agit de productions orales entre formateurs de formateurs et enseignants en formation.

Pour commencer notre analyse des productions verbales de notre public cible, nous prenons comme prétexte la structuration canonique abstraite de la phrase en langue française afin de vérifier la structure de la phrase effective *in situ*. Il est question, en fait, de décrire et d'analyser les productions langagières retenues. Pour cela, les énoncés du corpus pour chaque niveau d'étude seront segmentés afin de voir comment les enseignants et les étudiants formulent des phrases simples et complexes. Nous mettons en avant l'élément « phrase » dans les productions orales des enseignants et des étudiants en référence à la composition classique de la phrase en langue standard. Nous examinons des éléments des structures onomatopéiques, syntaxiques et sémantiques.

Les productions que nous étudions sont celles de locuteurs du français issus du contexte universitaire gabonais. Ces locuteurs font partie intégrante du pôle supérieur du continuum de classification des francophones. Ils pratiquent une forme de français proche de la norme scolaire comme nous avons pu l'observer dans le déroulement de la classe. Ici, nous allons présenter les structures linguistiques de ces derniers qui s'écartent de la structure standard d'une phrase en français normé afin d'en dégager les différences.

Dans cette entreprise, nous voulons voir si pendant les cours à l'université, l'usage du français est conforme à la norme académique telle qu'elle est enseignée à l'école ou si cet usage s'en écarte pour faire place à la norme endogène du français. Rappelons-le, notre préoccupation dans ce travail est de vérifier si la norme endogène du français est en usage dans le cadre de la classe à l'université. Pour chaque niveau d'analyse des productions langagières, nous procédons d'une part à une approche définitionnelle des différentes notions grammaticales et d'autre part à une description des éléments de notre corpus.

7.1.2. L'analyse des structures morphosyntaxiques des productions orales

Dans le terme « morphosyntaxique », l'on peut distinguer les mots « morphologie et syntaxe ». Traditionnellement, la morphologie est identifiée à la morphologie flexionnelle, c'est-à-dire, l'étude des éléments de formation qui donnent un caractère grammatical à certains signes linguistiques et permettent ainsi aux mots variables d'entrer dans les constructions syntaxiques. A ce propos, Genouvrier et Peytard (1970) soulignent que :

« La distinction traditionnelle de la morphologie et de la syntaxe est de plus en plus contestée en raison de l'appartenance de la morphologie flexionnelle à la fois à la syntaxe et à la morphologie tout court. ».

Sans vouloir remettre en cause ce point de vue, nous préférons l'usage du terme « morphosyntaxe » pour ne pas dissocier dans l'analyse des phénomènes liés aux deux aspects. L'analyse de la phrase dans les productions d'interactions verbales des enseignants et des étudiants en classe

en contexte universitaire au Gabon sera faite par rapport à la structure classique de la phrase simple en français standard.

7.1.2.1. L'usage des syntagmes nominaux dans les productions orales

Le syntagme est un concept linguistique qui est une combinaison d'éléments co-présents dans un énoncé (phrase ou discours). Les linguistes emploient les dénominations « syntagme » et « groupe » de façon semblable pour parler de la segmentation des unités d'une chaîne syntagmatique. Dans ce travail, nous utilisons la dénomination de « syntagme » pour parler des constituants des phrases et des relations qui les relient.

Le syntagme nominal qui est généralement constitué d'un article, d'un nom et/ou d'un ou plusieurs adjectifs, est un groupe nominal dont le noyau est un nom. On lui ajoute facultativement un complément du nom. Quant au syntagme tout simplement, il est un mot ou groupe de mots occupant une fonction et une nature dans la phrase. Tout d'abord, commençons par les syntagmes nominaux (SN1 et SN2).

Nous pouvons observer dans le corpus d'interactions allant de l'énoncé (1) à l'énoncé (409) que nos enquêtés n'ont visiblement pas de difficulté dans la formulation des syntagmes nominaux (SN1 et SN2).

Exemple en **Licence 1** :

[1 UOB L1 P1 pp] : « Toutes les filles sont heureuses / excepté Karen et Jane /// Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane // Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane// ».

Dans cet énoncé de l'enseignant P1, on observe l'emploi de différents syntagmes. Cet acte d'énonciation fait apparaître deux catégories de phrase énoncées par cet enseignant. D'une part, la phrase abstraite qui lui sert de support pour son cours sur « l'accord du participe passé » et, d'autre part, les quatre autres phrases qui sont propres à l'enseignant et qui sont produites à l'occasion de l'action *in situ* : l'enseignement. Dans ce premier énoncé de notre corpus de L1, la première partie du « discours de la classe » est constituée de la phrase abstraite utilisée par l'enseignant P1, [1 UOB L1 P1 pp] :

« Toutes les filles sont (...) heureuses/ excepté Karen et Jane »

L'on peut y voir plusieurs catégories de syntagme : le syntagme nominal (SN1), le syntagme verbal (SV), et le syntagme nominal (SN2).

« *Toutes les filles* » dans cette phrase est un syntagme nominal (SN1) composé du pronom indéfini « toutes » qui est le déterminant, de l'article défini « les » deuxième déterminant et du nom « *filles* ». Le nom « *filles* » porte bien les marques du genre et du nombre du pronom indéfini « *toutes* » auquel il se rapporte, donc le féminin pluriel. La suite « *sont heureuses* » est un syntagme verbal composé du verbe être « *sont* » à la troisième personne du pluriel et du déterminant Syntagme Adjectival (SA) qui est l'adjectif qualificatif « *heureuses* » qui porte aussi la marque du pluriel se rapportant au premier syntagme nominal (SN1).

« *Excepté Karen et Jane* » est le deuxième syntagme nominal (SN2) mis en apposition pour le SN1. Mais, ici le mot excepté ne prend pas de marque de féminin ou de pluriel parce qu'il précède les noms qu'il désigne, donc le SN2 « *Karen et Jane* ». Le mot excepté en cette position peut être remplacé par le mot sauf.

Dans la seconde partie du « discours de la classe » de l'enseignant P1, les quatre phrases produites par celui-ci comportent également des syntagmes nominaux et des syntagmes verbaux.

[1 UOB L1 P1 pp] : « (...) Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane // Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane// »

« *Pourquoi le mot excepté* » est le SN1, et « *n'est pas accordé avec Karen et Jane* » est le SV.

Dans « *Nous l'avons étudié* » le GN est le pronom personnel de la première personne du pluriel et « *l'avons étudié* » est SV portant les marques du SN et le « *l'* » est le pronom COD.

Dans « *il y a deux semaines bon Dieu* », nous avons le SN « *il* » qui est le pronom impersonnel et « *y a deux semaines bon Dieu* » le SV qui se compose du verbe avoir « *a* » à la troisième personne du singulier suivi du syntagme SN2 « *deux semaines* » et de « *bon Dieu* » qui peut aussi être composé du syntagme adjectival (SA) « *bon* » et du SN « *Dieu* ».

Dans les productions orales des élèves comme dans celles des enseignants, l'usage de différents syntagmes est également attesté. Les deux énoncés ci-dessous comportent aussi bien des SN1, des SN2, que des SV :

[2 UOB L1 MIL pp] : Monsieur //Monsieur //Je vais essayer/// Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas///

[3 UOB L1 P1 pp] : C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque-là c'est de la révision quand même///

Comme on peut le constater, la production orale n° 3 comporte aussi des SN et des SV. Le discours de l'enseignant présente des indices grammaticaux qui rappellent la situation d'énonciation et son état affectif face à la situation de classe. En effet, dans cette production orale, l'enseignant fait usage de déictiques. Des indices personnels comme (me, moi, vous, nous), l'indice spatio-temporel (ici) sans oublier l'usage des embrayeurs de première et deuxième personne (vous, nous) et leurs marques (écoutez, écoutez, faisons) rendent compte de la situation d'énonciation où les étudiants sont confrontés à des difficultés linguistiques dans l'activité de la classe. La phrase étant l'élément fondamental du discours, nous pensons qu'il serait plutôt pertinent, dans le cadre de cette étude sur les productions langagières des francophones de niveau supérieur, de focaliser notre attention sur l'unité « phrase ». Nous allons d'abord tenter de vérifier la forme des unités de la phrase notamment les déterminants (les articles, les adjectifs), le nom, les pronoms, les verbes et les compléments. Cela permettra de rendre compte des formulations qui s'écartent de celles de la norme standard. Pour y parvenir, nous prenons comme prétexte la constitution de la phrase simple et de la phrase complexe en français. Mais, avant de présenter les phrases du corpus, rappelons d'abord quelques unités grammaticales qui constituent les syntagmes d'une phrase complète simple.

7.1.2.2. L'usage des déterminants dans les productions orales

A la suite de Robert-Léon Wagner et Jacqueline Pinchon (1991), nous retenons qu' « on appelle déterminant, tout terme simple qui, antéposé à un N, permet à celui-ci, en l'individualisant, de former un SN. Le déterminant est soumis, avec N, au nœud supérieur GN, qui s'allie au nombre c'est-à-dire que D doit toujours porter les marques de nombre du SN, déterminées par N » (Wagner & Pinchon, 1991 : 17). Et, pour une bonne systématisation, nous nous appuyons sur les deux types de distinctions de déterminants dont Wagner et Pinchon font mention : les déterminants spécifiques du substantif et les déterminants complémentaires du substantif.

7.1.2.2.1. Les déterminants spécifiques

Dans cette catégorie, on regroupe les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs et les articles.

- **Les adjectifs possessifs**

Les adjectifs possessifs indiquent qu'un être ou une chose appartiennent à un être ou à une chose, ou sont en rapport avec cet être ou cette chose. Ils peuvent signifier la possession, l'origine, le sujet de l'action, l'objet de l'action, la répétition, l'habitude, l'affection, l'intérêt, le mépris et l'ironie. En français, il existe deux types d'adjectifs possessifs : les atones et les toniques.

- **Les adjectifs démonstratifs**

Il s'agit de déterminants qui servent à montrer, à désigner les êtres ou les objets. Ces adjectifs démonstratifs indiquent aussi l'être ou la chose dont on va parler ou dont on vient de parler ; le temps où l'on vit ou les circonstances présentes ; le mépris (emploi péjoratif) ; l'admiration (emploi laudatif) ; l'étonnement ou l'indignation. Les adjectifs démonstratifs sont de deux types : les formes simples et les formes renforcées construites avec les adverbes ci et là

- **Les articles**

Ce sont les mots variables qui accompagnent les noms, en indique le genre et le nombre, et leur donne une détermination plus ou moins précise. On distingue : l'article défini, l'article indéfini et l'article partitif.

7.1.2.2.2. Les déterminants complémentaires

Sous cet intitulé, on range les adjectifs numéraux, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs.

- **Les adjectifs numéraux**

Ces adjectifs désignent le nombre ou le rang précis des êtres ou des choses qu'ils déterminent ou qu'ils qualifient. Les adjectifs numéraux peuvent être des cardinaux ou des ordinaux. Les cardinaux sont constitués de mots simples (un, deux, trois, quatre...) et des mots composés (dix-huit, vingt et un, deux cents...). Pour les ordinaux, on a des mots formés avec le suffixe –ième et des mots particuliers (premier, second...)

- **Les adjectifs indéfinis**

Les adjectifs indéfinis précèdent un nom pour exprimer une idée imprécise de quantité, de qualité, de ressemblance ou de différence.

- **Les adjectifs interrogatifs**

L'adjectif interrogatif, lui, invite à indiquer la qualité de l'être ou de la chose sur lesquels porte la question.

- **Les adjectifs exclamatifs**

Les adjectifs exclamatifs peuvent être employés pour exprimer l'admiration, la surprise, l'indignation.

- **Le nom**

Le nom est aussi appelé « substantif ». c'est mot variable qui désigne soit un être animé (personne ou animal) soit une choses (objet ou idée). Il existe différentes catégories de noms : les noms concrets, les noms abstraits ; puis selon la forme, on distingue les nom simples des noms composés. Les noms se répartissent en noms communs et noms propres.

Le nom se répartit en deux genres, le masculin et le pluriel. Ces deux genres du nom se manifestent par l'accord des articles et des adjectifs qui s'y rapportent.

Les noms portent les marques du nombre singulier ou au pluriel. Le singulier désigne un seul être ou une seule chose, le pluriel désigne pluriels être ou plusieurs choses. En principe, comme notre corpus est issu d'énoncés oraux, nous ne percevons pas facilement les marques du genre et du nombre à moins qu'un informateur fasse des liaisons comme dans les enfants [l&azafan]

Mais, certains « noms collectifs » désignent au singulier un groupe d'êtres ou de choses, par exemple : le groupe d'étudiants de Licence parle français.

- **Les pronoms**

Il existe les pronoms possessifs, des pronoms démonstratifs, des pronoms personnels, des pronoms relatifs, pronoms interrogatifs, et les pronoms indéfinis.

- **Les verbes**

Le verbe joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue quelconque (qu'elle soit première, seconde ou étrangère). Dans une phrase, la notion de temps est exprimée dans l'usage du verbe. Cela veut dire que le verbe est le pivot d'une phrase. Dans cette étude, l'usage des verbes dans les phrases produites par nos sujets sont un des critères pertinents pour définir le niveau de langue de nos enquêtés. Et, dans les énoncés formulés à l'oral par l'ensemble de nos enquêtés, ce critère d'usage du verbe et ses formes (nom, pronom sujet) est bien respecté dans la presque totalité des phrases.

Dans une phrase le verbe porte les marques du pronom qui le désigne (masculin / singulier, masculin/ pluriel, féminin/ singulier, féminin/ pluriel). C'est le cas des phrases que compose notre corpus.

- **Les compléments**

Il existe plusieurs types de compléments : « le complément de détermination » qui est un mot ou un groupe qui précise le sens d'un autre mot, qui en limite la portée, qui le détermine. Toute fois si le mot ainsi précisé est un nom, on parle couramment de « complément du nom ». Il existe aussi des compléments de détermination de l'adjectif et de l'adverbe ; le complément d'objet, un nom est complément d'objet quand il indique l'être ou la chose sur lesquels s'exerce l'action exprimée par le verbe. Parmi les compléments d'objet, on en distingue 3 sortes (C.O) : le complément d'objet direct (COD), le complément d'objet indirect (C.O.I) et le complément d'objet second (C.O.S).

Dans notre corpus, la presque totalité des énoncés produits par nos informateurs respecte la place de chacune des catégories grammaticales d'une phrase. En effet, les places des indices grammaticaux sont respectées sauf dans l'énoncé suivant :

[23 UOB L1 OBA pp] : « Mais // vous les filles là // Vous avez un blème avec moi// Quand je vais donner un haaaammer à l'une de vous/ vous allez vous calmer avec moi// **Vous va voir/// (rire)** » [le suffixe de problème est *blème*, donner un haaaamer signifie donner un coup de poing]

Dans cet énoncé où l'étudiant ABA emploie la forme agrammaticale « vous va voir », nous pensons que l'étudiant fait sa comédie en imitant les attitudes linguistiques des populations migrantes telles que les anglophones nigériens immigrés au Gabon qui parlent généralement ainsi et que les comédiens de la place imitent souvent. Nous reconnaissons cette formulation par l'usage du terme un « haaaamer » dans la phrase de l'étudiante ABA : « quand je vais vous donner un haaaammer » qui signifie selon les comédiens de la place « donner un coup de poing ». Pour l'usage de l'aphérèse « *blème* » à la place de problème nous pouvons dire que cela relève des manières de parler des jeunes au Gabon.

Après avoir examiné notre corpus de référence (interactions didactiques), il y a 409 tours de parole réalisés par les 145 étudiants et les deux enseignants formateurs dans les cinq niveaux d'études observés (L1, L2, L3, CAPC et CAPES). Dans les 409 tours ou les 409 énoncés produits en classes universitaires, nous y dénombrons 648 phrases formulées par les 147 enquêtés (enseignants et étudiants).

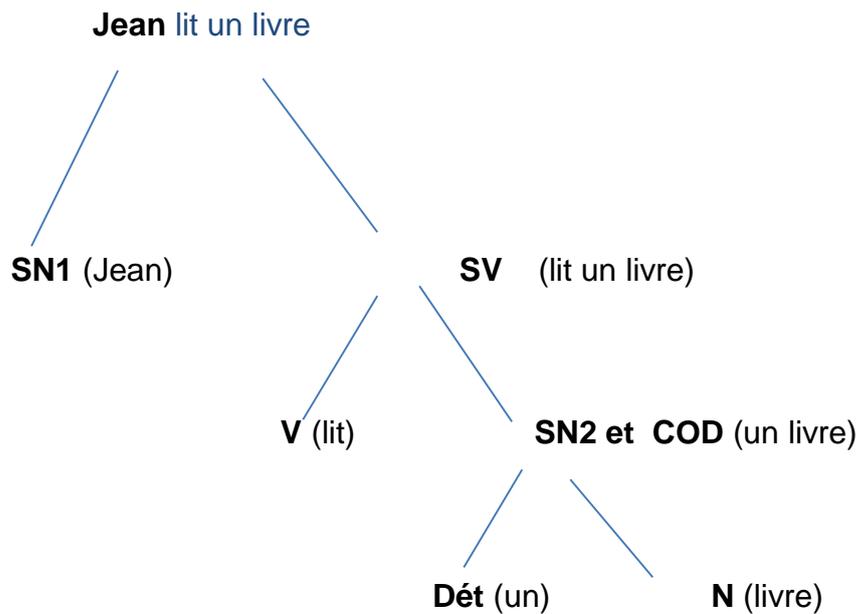
Nous focalisons alors notre analyse sur la structure de la phrase en français. Mais, comme notre étude est axée sur les productions langagières orales, nous avons segmenté les phrases en fonction du débit de la voix de chacun des participants aux interactions. Cela signifie que c'est l'étape de la transcription des données qui nous a aidé à segmenter les unités « phrases » d'une part, mais également, celle de la prise des notes *in situ* grâce à laquelle certaines phrases ont pu être identifiées au travers de l'acte d'écriture au tableau noir. Nous avons, en effet, relevé certaines phrases oralisées (verbalisées) par les enseignants et les étudiants avant de les inscrire au tableau et d'autres phrases ont été identifiées au cours des échanges de parole entre les sujets au moment du déroulement des activités de la classe.

7.2. Structures morphosyntaxiques en phase avec la norme standard

Pour effectuer notre décompte des phrases du corpus, nous considérons que la phrase simple est constituée seulement d'un syntagme nominal (SN) et d'un syntagme verbal (SV). Par exemple dans le cours de syntaxe en L1 (production orale n°333), l'enseignant soumet aux étudiants les phrases suivantes, [333 UOB L1 P1 synt] et [333 UOB L1 P1 synt] :

- **Jean lit un livre**

Si l'on se réfère aux arbres de Chomsky, la phrase « Jean lit un livre » dictée par l'enseignant P1 et écrite au tableau noir par l'un des étudiants en classe de Licence 1 de SDL durant le cours de syntaxe, on la représentera par le schéma suivant



Le prénom « jean » représente le syntagme nominal (SN) de cette phrase et le segment de phrase « lit un livre » est le syntagme verbal (SV). Ce syntagme verbal peut encore être segmenté en deux catégories : le syntagme verbal « lit » et le syntagme nominal « un livre », lui aussi en deux autres catégories : le déterminant « un » et le nom « livre ».

- **Il joue au ballon**

Cette phrase présente les mêmes caractéristiques que la phrase précédente. Et, elle pourrait être représentée par le même schéma.

Le pronom sujet « il » de la troisième personne du singulier représente le SN et le segment de phrase « joue au ballon » est le syntagme verbal qui peut aussi être segmenté en trois catégories : le syntagme verbal « joue » de la troisième personne du singulier, le syntagme prépositionnel « au » et le syntagme nominal « ballon ».

Quant à la phrase complexe, elle est constituée d'une combinaison de deux ou plusieurs phrases coordonnées de conjonctions ou pronoms relatifs ; appelées alors « propositions », la première « principale » et la seconde « subordonnée ». Dans la phrase complexe, la première phrase simple est dite proposition principale et l'autre ou les autres est/ sont dite(s) proposition subordonnée (s). En exemple, la phrase

abstraite énoncée par l'enseignant P1 dans l'énoncé (25) du corpus, [25 UOB L1 P1 gram] :

« Karen et Paul que nous avons rencontrés ne sont pas disponibles » : la proposition principale de cette phrase complexe par exemple est la phrase Karen et Paul ne sont pas disponibles dont le syntagme nominal est représenté par « Karen et Paul » et le syntagme verbal « ne sont pas disponibles ».

Dans les phrases abstraites dictées ou énoncées par l'enseignant P1, la structure de la phrase simple est représentée ci-dessous. Dans la structure abstraite de la phrase simple tirée du corpus, l'accord du nom avec ses déterminants et le verbe se présente comme suit :

Dét.	N1	V
+	+	+
-	-	-

+ : marque du pluriel

- : marque du singulier

Ce qui signifie qu'à partir du moment où N1 porte la marque + ou -, les déterminants et le verbe qui lui sont attachés portent la même marque + (pluriel) ou - (singulier).

Les phrases énoncées ci-dessus sont, certes, parties intégrantes du corpus dès lors qu'elles font partie des objets de construction commune. Mais, notre attention dans ce travail est focalisée dans des productions de phrases et énoncés effectifs.

Regardons maintenant ce qui se passe dans la structure de la phrase simple concrète. La phrase concrète pour nous ici c'est la phrase effectivement produite en situation d'éducation ou en dehors de celle-ci. A partir des exemples tirés du corpus, nous repérons quelques phrases simples ou complexes dans les différents niveaux d'études : L1, L2, L3 en CAPC et en CAPES. Nous commencerons par les productions effectives d'étudiants par rapport à la norme standard.

7.2.1. Productions orales des étudiants en phase avec la norme du français

Visiblement, dans le français de nos informateurs-étudiants, le système de base semble ne pas être bouleversé. Nous voyons cela à partir des exemples de phrases effectives tirés des 5 corpus de classes :

1. Monsieur // moi je pense que c'est le deuxième participe qui ne s'accorde pas/ donc couru prend (s) puisque la règle du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'applique et là // le COD est placé avant le verbe // monsieur// [45 UOB L1 MIL pp]
2. Toutes ces phrases sont liées / On peut les recopier ou on travaille ça au tableau /// [334 UOB L1 NDI synt]
3. Monsieur/ on doit opposer les termes entre eux ou bien les termes avec leurs caractéristiques// [116 UOB OGA L2 sem]
4. Ouais m'sieu // La variation de la langue non / Elle varie la langue monsieur/ mais comment // comment elle varie / variation// variation //variation //bon comment elle varie une langue/ comment / [153 UOB L3 TAT var]
5. Oui je croyais en fait qu'il y avait une allusion à un fait linguistique/// [227 ENS CAPC Mad1 pol]
6. Moi/ je pense qu'il faut tout mettre à plat/// Hein monsieur // J'ai envie de dire ici que tout doit être revu/// Revenir sur l'organisation des programmes/// Parce que ce qui est dans la grammaire traditionnelle n'est pas mauvais// Tout n'est pas réfutable // N'est-ce pas monsieur // [320 ENS CAPES tonJEA ling]

Tableau 18 : structure morphosyntaxique des phrases produites par des étudiants des 5 niveaux d'études

	Det.	N1	V
L1	+	+	+
	-	-	-
L2	+	+	+
	-	-	-
L3	+	+	+

	-	-	-
CAPC	+	+	+
	-	-	-
CAPES	+	+	+
	-	-	-

Dans le tableau ci-dessus, nous représentons de manière symbolique la structure normée des phrases tirées des productions orales des étudiants pour montrer que les marques du singulier et du pluriel dans ces constructions phrastiques répondent aux exigences des règles de la grammaire française. Le tableau représente nos 5 niveaux d'études (L1, L2, L3, CAPC, CAPES) dans lesquels nous y retirons un énoncé de chaque séance de cours. Nous pouvons voir dans la structure des phrases que constituent les énoncés ci-dessus une appropriation linguistique qui se rapproche de la norme scolaire. La langue d'enseignement pour nos informateurs étant, en effet, le français depuis le préscolaire, nous pouvons comprendre qu'après le cycle primaire (6 ans), le cycle secondaire (7 ans), les étudiants gabonais soient d'un niveau de français acceptable. Dans ces 6 énoncés, nous pouvons y voir les productions orales des étudiants en situation de communication formelle, telle que l'interaction didactique, dans notre cas. La structure des phrases dans ces productions verbales montre du point de vue de la syntaxe des traces d'un certain ancrage dans la langue française. Cela peut se voir dans la structure des phrases contenues dans les énoncés du corpus allant de l'énoncé n°1 à l'énoncé n°409 du corpus d'interactions en classe. Mais, dire cela ne sous-entend pas que nos informateurs (enseignant et étudiants) maîtrisent pour autant la langue française. Ce serait prétentieux. Puisque nous retrouvons dans les productions langagières qui constituent notre corpus, des constructions de phrases non conformes à la norme de référence. Nous y retrouvons bien des registres de langue qui s'entremêlent dans les constructions linguistiques des interactions. Dans les énoncés ci-dessus par exemple nous pouvons voir au n°4 que cet énoncé provenant de l'étudiant [TAT] au n°153 du corpus porte les marques du registre familier. En effet, dans cet énoncé [153 UOB L3 TAT var] produite en L3 dans la séquence didactique portant sur le cours de « variation linguistique » la forme

adverbiale « ouais » du registre familier et l'usage de la deuxième forme adverbiale « non » à la fin du deuxième tour de parole de l'énoncé n° 153 « Ouais m'sieu // La variation de la langue non / Elle varie la langue monsieur/ mais comment // comment elle varie / variation// variation //bon comment elle varie une langue/ comment », révèlent l'usage fréquent du langage familier dans l'ensemble du corpus d'interactions. L'adverbe « ouais » [wɛ] par exemple est une altération de « oui » en français standard. Et, l'usage de l'adverbe *non* qui normalement indique une réponse négative en français académique vient jouer dans cet énoncé le rôle de « n'est-ce pas » du registre soutenu de la langue française. Ce genre d'usage est fréquent tout au long des situations de communication du corpus. Nous en identifions quelques-uns ans des exemples de productions qui s'écartent de la norme standard. Ici, comme représenté dans le tableau nous voulons juste expliquer que notre public d'étudiants en étude fait usage de la norme standard du français en dépit des écarts que nous exposons un peu plus loin dans cette analyse de corpus. Dans ce tableau, comme on peut le voir dans les phrases des énoncés exposées ci-dessus, tous les 5 niveaux de d'études y sont représentés. Les marques + et/ou – veulent signifier que les étudiants gabonais emploient des constructions acceptables du point de vue de la norme scolaire. Le tableau tente de restituer la forte présence de base d'une langue notamment l'usage des syntagmes au bon endroit dans les phrases effectives en classes universitaires. Autrement dit, l'emploi des déterminants, des noms et des verbes dans les phrases des étudiants de la L1 en CAPES respecte leur place comme dans la structure formelle d'une phrase de français standard. Nous pouvons également relever cet ordre d'emplacement des unités de la phrase dans d'autres énoncés de corpus formulés par les étudiants :

[33 UOB L1 NDI pp] : **Moi / je** pense qu'il y a un piège **monsieur**// c'est un piège /

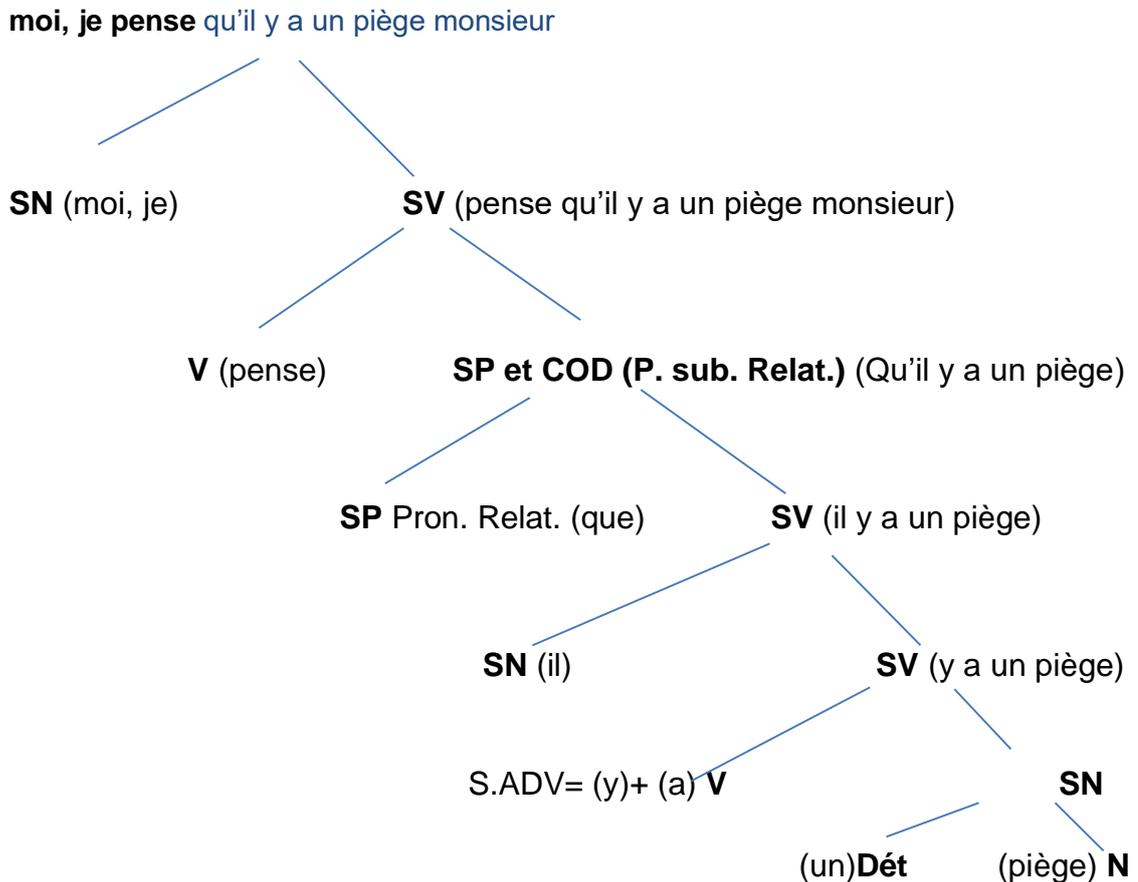
[39 UOB L1 AKA pp] : **Monsieur/ je** vais essayer///

[41 UOB L1 AKA pp] : Les deux participes s'accordent **monsieur** // **je** pense///

[116 UOB L2 OGA ling] : **Monsieur/** on doit opposer les termes entre eux ou bien les termes avec leurs caractéristiques//

[139 UOB L2 PEM ling] : **Monsieur/** est-ce qu'on peut le trouver en bibliothèque votre livre là //

Si l'on représente sur un arbre la première phrase effective et produite dans l'énoncé [33 UOB L1 NDI pp] : « **Moi / je** pense qu'il y a un piège **monsieur**// ... / », on aura le schéma suivant :



Dans cette première phrase de l'énoncé [33] : « *moi, je pense qu'il y a un piège monsieur ...* », nous avons deux propositions. La première est une proposition principale (*moi, je pense*), et, la seconde est une proposition subordonnée relative (*qu'il y a un piège monsieur*). Le schéma que nous venons d'élaborer présente une segmentation de chacune de ces propositions, donc, de la phrase entière en établissant, étape par étape, les éléments du cadre et les contraintes sémantiques qui s'y imposent. La combinaison de tous les éléments du cadre et le respect des contraintes sémantiques par cet étudiant prouvent que ce dernier possède une connaissance de la langue standard. Tout ceci pour valider combien le locuteur-étudiant manie la langue cible d'intercommunication et, en même temps, l'objet de

l'échange dans l'interaction didactique d'où est tirée la phrase segmentée. Elle est tirée de l'activité de grammaire sur « l'accord du participé avec l'auxiliaire être et avoir » où l'enseignant s'emploie à désigner et envoyer les étudiants à tour de rôle au tableau pour dire ensuite écrire les phrases de cette activité. C'est une des activités qui met en évidence bon nombre des routines de la classe. Cela permet également d'observer la dimension de fonctionnalité de la langue française au sein de la communauté universitaire au Gabon.

Comme l'on peut le voir dans les énoncés qu'on vient d'exposer ci-dessus, la structure des unités syntaxiques dans les différentes phrases formulées par les étudiants dans les différents niveaux d'études respecte l'ordre de la structure d'une phrase de français standard. L'on peut en déduire que sur le plan morphosyntaxique, le système ne semble pas perturbé dès lors que dans la majorité des énoncés fournis par tous les étudiants, la construction grammaticale des phrases respecte les normes du français standard. Tous les éléments du cadre de ces énoncés respectent également leur emplacement grammatical et, cela est valable pour la plupart des situations d'énonciation du corpus (formelle et informelle). La construction de l'objet-langue standard par chacun des locuteurs intervenant dans les énoncés ci-dessus se présente de la façon suivante :

Enoncé [33] : (1) Pron. Réflexi + pron. pers. Sujet (1^{ère} pers. sing) + verbe + pron. relat + pron. imp + adv lieu + v + art. ind (dét) + N + appellatif (monsieur)

(2) Pron. dém. inv + verbe être (assurant une fonction de sujet) + art. indéf (dét) + N

Enoncé [39] : (1) Appellatif (monsieur) + pron. pers. sujet (1^{ère} pers. sing) + V (conjugué) + v. infinitif

Enoncé [41] : (1) Art. def (dét) + adj. num. card. inv + v. imp. (3^{ème} pers. pl) + appellatif (monsieur)

(2) sujet (1^{ère} pers. sing) + V (1^{ère} pers. sing)

Enoncé [116] : (1) Appellatif (monsieur)+pron.indéf+V (3^{ème} pers.sing)+v.inf+art.déf (dét)+N (pl.)+prép+pron.pl (3^{ème} pers)+conj.coord+adv (bien)+art.déf (dét)+N+prép+adj.poss(dét)+N (pl).

Enoncé [139] : (1) Appellatif (monsieur)+adv.interr+pron.indéf+v+pron.pers(sing)+v.inf+adv (lieu)+N+adj.poss+N+adv.

Dans toutes ces constructions grammaticales nous pouvons voir que les différents éléments de phrases répondent chacun, à sa manière, dans chaque cadre aux *contraintes sémantiques* respectives. Ces phrases analysées ci-dessus contribuent à constituer la dimension normative du français parlé par les étudiants en situation formelle. L'on peut y voir dans le mode de composition des *éléments du cadre* et de la *contrainte sémantique* que les auteurs de ces constructions grammaticales ont une connaissance avancée de la norme standard du français. La manière dont chaque phrase est formée illustre bien cette maîtrise de l'outil de communication langue française. Les éléments de chaque cadre et les contraintes qui en dépendent sont actualisés par chacun des énonciateurs de sorte que le système se présente accompli. Comme le souligne Naoya Furukawa : « c'est le cadre qui entraîne les contraintes⁵⁴, et non l'inverse » (Furukawa, 2005 :16). Nous pouvons constater que c'est par le canal du choix du sujet du verbe que les locuteurs adjoignent les contraintes sémantiques qui s'y rattachent.

Par ailleurs, l'usage régulier de l'appellatif « *monsieur* » par les étudiants quand ils prennent la parole rappelle à chaque fois la situation de classe et le respect des règles implicites de celle-ci. L'appellatif « *monsieur* » qui est placé en début ou en fin de phrase rappelle aussi que ces phrases et énoncés sont tirées d'un type d'interaction particulier où bien d'implicites situationnels se font jour. Ces implicites concernent bien évidemment « les relations qu'une activité discursive entretient avec son contexte inter-énonciatif » (Vion, 2000 : 227). En effet, le contexte classe dans le cas de nos énoncés, est le lieu commun où les interactants (enseignant étudiants ou entre étudiants eux-mêmes), possèdent une connaissance réciproque des éléments de la

⁵⁴ « Une construction grammaticale peut comporter une pluralités de contraintes. C'est le cas par exemple, de la construction grammaticale du type *il y a une place de libre* ; dans cette construction on constate trois contraintes, celles portant sur le verbe, le déterminant et l'adjectif » (Furukawa, 1996).

situation de communication. L'on peut alors déduire des énoncés ci-dessus que la sélection des éléments et contraintes s'y afférant dépend de la nature des objets de l'environnement de communication dans l'interaction.

En fait, la construction de l'objet-langue se réalise à l'intérieur des objets engagés et/ou initiés (activités de classe) au cours des interactions formelles. C'est donc au travers d'un certain nombre de *paradigmes cognitifs* que la co-construction de discours de classe se réalise avec toutes les *contraintes systémiques*⁵⁵ qui dépendent étroitement de la situation d'interaction. Il semble tout à fait évident que la fréquence de l'usage du pronom personnel « *je* » et de celui réfléchi « *moi* » comme formes indexicales dans la majorité des énoncés comme ceux énumérés ci-dessus prouvent de la part des énonciateurs-étudiants *l'ancrage situationnel*. Autrement dit, l'implication des étudiants dans le cadre inter-énonciatif spatio-temporel de l'enseignement des SDL est représentée par une fréquence d'emploi de ces *déictiques personnels (je, moi)* tout le long du corpus. Ainsi, l'on peut également avancer que l'appellation « *monsieur* » qui possède par exemple 19 occurrences dans le corpus de Licence 1 montre à quelle dimension la relation enseignant-étudiants elle-même peut imposer le respect systématique des *normes*. Cette appellation rappelle ici les *implicites culturels* contenus dans des situations d'énonciation de notre corpus. Si l'on s'en tenait à l'idée de Vion, on pourrait admettre que « *tout est culturel dans le langage et dans la communication et, de fait, tous les autres implicites le sont également* » (Vion, 2000 : 227). Cela nous renvoie à l'idée de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle dans les productions langagières des étudiants au sein de l'université gabonaise. C'est cette diversité que nous nous attelons à identifier dans ce travail. Si tout est culturel dans le langage et dans la communication comme l'insinue Robert Vion(2000), devrions-nous considérer les productions langagières des étudiants en phase avec la norme standard comme étant le fonctionnement réel de la langue attendu de ces derniers ? L'usage normative du français par ces étudiants dans des situations d'interactions formelles au sein de l'université gabonaise pourrait alors être perçu comme une exécution/ application de la culture française par ces individus autochtones qui sont plurilingues à la base. Ne serait-il pas là une sorte d'invite de la diversité linguistico-culturelle du français en contexte plurilingue francophone ?

⁵⁵ Selon Robert Vion, ce que certains nommaient *contraintes systémiques* ce sont par exemple les procédures de sélection de l'allocutaire, celles d'organisation des tours de parole etc. (Vion, 2000 : 227).

Nous allons également examiner la structure de la phrase dans les productions orales réalisées par les enseignants dans les 5 niveaux d'études

7.2.2. Productions orales des enseignants en phase avec la norme standard du français

Les énoncés ci-dessous sont tirés du corpus d'interactions formelles et ils sont tous des productions effectives en situation de classe :

1. C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque-là c'est de la révision quand même/// [3 UOB L1 P1 pp]
2. Après toutes les définitions que vous avez données plus haut/ le thème peut-être un nom/ un groupe de nom ou un pronom personnel et l'outil grammatical qui détermine le nom est un prédéterminant du nom/// Que peut-on dire de la structure du prédicat Madame // [375 UOB L1 P1 synt]
3. Hé ! // Vous les gros punu là// Vous êtes bon pour le boucan n'est-ce pas// Vous ne connaissez pas les différentes appellations d'une pluie en punu // Aussi petite qu'elle soit // C'est ce que je demande ici/// [88 UOB L2 P2 sem]
4. Mais non // N'ayez pas peur // C'est des mathématiques tout ça // Mais vous n'aurez pas des fonctions exponentielles/ ln et autres // C'est le calcul des pourcentages // C'est des figures/ des tableaux à faire/ des histogrammes/ ça dépend // De toute manière/ c'est faisable // [192 UOB L3 P2 var]
5. Ha oui // Je croyais que c'était le petit texte avant les paragraphes/// Dans la didascalie/// [224 ENS CAPC P2 pol]
6. Si vous vous dites dès le départ que ce n'est pas facile/ vous n'y arriverez jamais/// Vous voyez // Moi/ je veux vous amener à banaliser le risque/// Tout est possible à celui qui croit en ce qu'il veut faire/// Vous vous souvenez de Obama // Son slogan, « yes, we can »/// c'est aussi la détermination/ on y met les moyens/// [304 ENS CAPES P2 ling]

Tableau 19 : des constructions formelles des phrases produites par les deux enseignants

Enseignants	Niveau d'études	Det.	N1	V
P1	L1	+	+	+
		-	-	-

P2	L2	-	-	
	L3	+	+	-
	CAPC	-	-	+
	CAPES	+	+	+
		-	-	-

Dans le tableau ci-dessus, nous représentons quelques énoncés que les enseignants (P1 & P2) ont produits en classes dans les cinq niveaux d'étude (L1, L2, L3, CAPC CAPES). Le signe [+] représente la réalisation de l'accord dans les différentes phrases des énoncés pour les formes au pluriel. Le signe [-] représente le fait que les phrases des énoncés soient marquées par le nombre singulier. C'est à titre d'illustration que nous relevons ces phrases dont les marques du pluriel et du singulier sont perceptibles, même si c'est de l'oral, ces deux enseignants le manifestent ouvertement tantôt par des liaisons faites là où il en faut, tantôt par l'articulation de chaque catégorie de mot et des contraintes sémantiques qui en résultent. Comme nous pouvons l'observer dans l'énoncé suivant : [304 ENS CAPES P2 ling] : « *Si vous vous dites dès le départ que ce n'est pas facile/ vous n'y arriverez jamais/// Vous voyez // Moi/ je veux vous amener à banaliser le risque/// Tout est possible à celui qui croit en ce qu'il veut faire/// Vous vous souvenez de Obama // Son slogan, « yes, we can »/// c'est aussi la détermination/ on y met les moyens///* ». L'on voit par exemple que l'usage du mode indicatif à la deuxième personne du pluriel « vous » a emmené cet enseignant à faire une concordance de temps dans la phrase suivante qui est conjuguée au futur de l'indicatif : « *si vous vous dites dès le départ que ce n'est pas facile, vous n'y arriverez jamais* ». Une telle formulation ne peut que relever d'un locuteur qui a une bonne connaissance de la langue française.

Dans l'énoncé numéro (3) du corpus [3 UOB L1 P1 pp] : « *C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque là c'est de la révision quand même///* ». Cet énoncé dénonce à

travers les propos tenus par le praticien P1, l'attitude hésitante des étudiants face aux règles de l'objet-langue française. Par exemple son évaluation exprimée par des appréciations telles que « *c'est très bien, c'est bien ça* » laisse sous-entendre qu'il s'agit d'un énoncé tiré d'une situation de classe où sa réplique symbolise une sorte de satisfaction à son attente. En effet, en nous référant à l'interaction-cours allant de l'énoncé (1) à l'énoncé (6) dans le corpus, nous pouvons voir que dans cette situation les attentes entre enseignant/ étudiants sont réciproques, la réponse de l'étudiante [MIL] symbolise une sorte de délivrance pour tous. La réaction de cet enseignant P1 en Licence 1 vient confirmer cette attente et l'on y voit comment ce dernier se libère et rappelle les étudiants à l'ordre en les sensibilisant implicitement sur la norme de la langue française qu'ils étudient depuis tant d'années. Ainsi, malgré cette intervention satisfaisante de la part de l'étudiante [MIL], l'on peut remarquer que le temps de silence qu'a manifesté la classe a mis l'enseignant hors de lui car ce dernier ne conçoit pas qu'à ce stade d'enseignement/ apprentissage (université) ses étudiants soient encore hésitants devant les règles de base de l'objet d'études et d'enseignement qu'est la langue française. Cela se lit dans les propos suivants : « *écoutez-moi bien, écoutez* », « *tout ce que nous faisons jusque-là c'est de la révision quand même* ». L'usage du mode impératif « *écoutez-moi* » et le redoublement du verbe « *écoutez* » marquent ici son mécontentement et son sentiment d'imposition de la norme en vigueur. Tout ceci traduit la rigueur manifestée par l'enseignant P1 face à la norme scolaire.

Enfin, dans cette co-construction commune d'objets en situation de classe, nous avons constaté que les enseignants s'efforcent, tant bien que mal, à formuler des phrases syntaxiquement « correctes ». Notre étude étant axée sur les usages langagiers des locuteurs francophones exponentiellement lettrés, notre objectif est de tenter de mesurer la pertinence de cette hypothèse de maîtrise de l'objet-langue de communication en milieu formel institutionnel. Bien entendu, ce contexte institutionnel place le français comme « langue de crête » selon l'expression de Marcel Diki-Kidiri ou langue hyper-centrale dans la terminologie de Louis-Jean Calvet (Francophonie, 2014). Mais, l'on constate au travers des pratiques réelles bien qu'effectuées en situation formelle que l'usage de cette langue est comme impacté par la diversité de son environnement socioculturel d'accueil. Les exemples relevés dans les énoncés [3, 375, 88, 192, 224, 304] montrent à travers « l'emploi intelligible » de syntagmes ; nominal, verbal, adjectival, prépositionnel et à travers les routines des situations

d'interactions que les étudiants et les enseignants enquêtés ne détiennent pas nécessairement la maîtrise totale de la norme mais en font usage. Les échanges didactiques illustrent amplement que notre public pratique la norme standard, par contre, parler de sa maîtrise à l'oral demeure une problématique très complexe. Ce qui signifie que les enseignants et les étudiants emploient des phrases de français qui se rapprochent de la norme de référence.

Pour ne mentionner que des exemples issus des situations de classe, nous pouvons aussi voir la structure des phrases des énoncés contenus dans les interactions en dehors de la situation didactique mais, au sein de l'université.

7.2.2.1. Quelques exemples d'énoncés des enseignants en dehors des classes et au sein de l'Université

Une autre situation formelle au sein de l'université nous a permis d'observer quelques productions langagières qui se rapprochent de la norme standard : en Amphithéâtre. Cette situation de production langagière de type formelle au sein de l'université a comme cadre interactif, la conférence sur « le marché linguistique : Du statut du fang et son ancrage bantou ». Nous exposons ci-dessous quelques exemples de productions langagières de 2 ou 3 intervenants à cette conférence afin d'observer la structure linguistique.

517- Intervenant 2: « (...) c'est l'université/// C'est bien évidemment le lieu indiqué pour partager les recherches des enseignants. (...). L'humilité est la posture fondamentale pour un chercheur/// (...) Persévérance dans l'effort... »

518- Intervenant 1 : « Nous allons à présent prêter notre attention à la question de la linguistique africaine que va développer notre très cher collègue professeur O-M »

519- Intervenant 3 : « La situation linguistique de l'Afrique actuelle et les problèmes qu'elle pose (telle que la balkanisation de la langue)/ (...) »

La lexicostatistique est une méthode de glottochronologie qui/ a été inventée par Swadesh(...) et exposé par lui-même pour la première fois en 1951/ s'inspirant de la méthode de dotation organique basée sur la radioactivité/// Elle vise à dater la séparation des langues apparentées/// (...) C'est une apparentée linguistique mais nous n'avons pas encore des confirmations/// (...) Tel que le Mboshi qui est une dérivation de l'ancien égyptien/// Le fang ne dispose d'aucune dénomination autochtone/// XXX »

520- Intervenant 1 : » *C'est une bonne avancée/ les études du fang sont multiples /// Aujourd'hui nous venons d'assister comment les spéculations autour de l'origine fang ne cessent de dénoncer la provenance égyptienne de ce groupe et langue/// Si vous avez des préoccupations sur le sujet/ des interrogations qui vous taraudent l'esprit/ c'est le moment de les poser au spécialiste en la matière »*

Les productions verbales de cette conférence allant de l'énoncé 516 à l'énoncé 520 du corpus, donc du modérateur au conférencier, puis bouclées par le modérateur, attestent d'une autre forme d'usage formel de la langue française au sein de l'université. Dans les phrases que constitue cet extrait de la situation de communication formelle, nous pouvons y lire les traces de la norme standard du français car les structures linguistiques ou phrastiques répondent aux normes de cette variété de référence (norme scolaire). Cette situation de communication étant organisée par les enseignants de l'université, nous pouvons en déduire qu'ils font preuve de « bon usage » de la norme de français en contexte formel universitaire où le discours paraît plus élevé.

Tout ceci, pour montrer que les enseignants comme les étudiants peuvent utiliser la langue d'enseignement avec rigueur quand la situation de communication les y oblige. Toutefois, cette rigueur n'est pas toujours au rendez-vous dans l'imaginaire linguistique des locuteurs lettrés que sont les enseignants et les étudiants. Au cours de cette conférence qui a une finalité scientifique à l'échelle universitaire, le conférencier et les autres enseignants qui sont intervenus à la conférence surveillent leur expressivité. Ils manient correctement les règles de la grammaire française et, ils ont également un vocabulaire scientifique et recherché, une compétence linguistique et interactive qui dessine en quelque sorte leur niveau socioprofessionnel et sociolinguistique de francophones avérés.

7.2.3. Co-construction d'objets en classes universitaires/ traces de pression normative

Dans cet intitulé, il s'agit de faire une analyse des interventions sur deux cours (grammaire et sémantique) pour mettre en relief la dimension de la co-construction commune d'objets dans l'enseignement de SDL au sein des interactions didactiques. L'objectif ici est de montrer comment les partenaires de la scène didactique s'attèlent à l'accomplissement commun des activités de la classe dans une collaboration

intelligible où il est fait mention du renforcement du système commun de communication.

7.2.3.1. Co-construction d'objets : Le phénomène de « l'accord du participe passé » en classe de Licence 1

Pour cet intitulé, précisons que nous nous focalisons sur la co-construction commune d'objets, l'objet-langue standard et la gestion du savoir par les partenaires de l'interaction didactique dans la classe de licence 1 de SDL

Dans la grammaire scolaire de langue française, bien entendu, l'accord du participe passé semble être l'un des points les plus subtiles de grammaire scolaire en raison de sa complexité et de la multiplicité des règles et des exceptions qui s'y rattachent. Nous parlons de « phénomène de l'accord du participe passé » dans cette section c'est parce qu'il nous a paru un peu élémentaire de rencontrer ce genre d'enseignement en première année d'université. Mais, après observation *in situ*, nous avons finalement compris la préoccupation qu'avait cet enseignant de revenir sur certaines règles évoquées pendant le cours.

Tout d'abord, pour rester dans la logique de nos objectifs de recherche, nous tenons à rappeler que si nous recourons à la théorie de compétence linguistique dans ce travail, c'est parce que notre tranche d'enquêtés se situe au sommet de l'échelle par rapport à la tripartition de niveau de francophones établi dans l'enquête de L'IRAF. Cette tripartition est fonction du niveau de langue des locuteurs : le pôle supérieur étant l'acrolecte, c'est celui qui caractérise notre public, le pôle médian étant le mésolecte et le pôle inférieur qu'est le basilecte.

Etant donné que notre étude est basée sur le pôle supérieur que représentent ici les enseignants et les étudiants, les interactions qui portent sur le thème du « participe passé » en classe de L1 sont ici le matériau propice, le cadre social idéal où nous souhaitons illustrer la bonne pratique de ces règles de grammaire française. Ces derniers sont généralement identifiés comme des garants du français standard (Niveau 5 selon l'enquête de l'IRAF sur la classification des niveaux de francophones

ayant suivi des études supérieures)⁵⁶ auprès de qui nous comptons recueillir des structures langagières conformes à la structure normative du français.

Etant orientée dans une perspective du constructivisme, nous pensons que dans cette situation sociale qu'est l'enseignement des SDL, les interactions en situation didactique sont des pratiques sociales dont les enseignants et les étudiants font preuve à l'aide de la médiation orale. Cet objet de discours qu'est l'oral possède une place symbolique et sociale dans la construction d'objets et dans leur interprétation (objet-langue française, l'activité sur l'accord du participe passé). En effet, sa réalisation par les enquêtés dans l'activité de grammaire est, selon Dausendcshön (2010), « *un processus interactif de cognition située et distribuée* ». C'est dans ce sens qu'Ulrich Dausendschön-Gay souligne que le processus de son emploi dans un contexte social et précis [(comme celui d'interactions en classe universitaire)] est une construction commune et non une simple mise en œuvre de sa signification inhérente. (Dausendschön-Gay, 2010 : 109). Ceci étant, si nous convenons avec les spécialistes de l'enseignement et des langues étrangères, dans notre démarche, nous procéderons à une analyse des processus interactifs et multimodaux afin de montrer la dimension sociale de l'action située. Autrement dit, nous souhaitons, hormis la dimension linguistique, mettre en évidence les capacités de collaboration de nos informateurs dans l'activité de classe qui leur est proposée.

Observons maintenant ce qui se passe dans l'interaction-cours allant de l'énoncé (1) à l'énoncé (85) du corpus : (cf. corpus en annexe).

Observons maintenant le premier énoncé proposé par P1

[1UOB L1 P1pp] : Consigne (orale) : Accordez le participe passé dans les phrases qui suivent :

- « Toutes les filles sont heureuses, excepté Karen et Jane ». Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen ?

Dans cette activité, nous constatons combien le souci de la norme légitime pèse dans la conscience linguistique voire professionnelle de l'enseignant P1. Dans

⁵⁶L'I.R.A.F (Institut de recherche sur l'avenir du français) a mené une enquête sur la quasi-totalité des pays francophones d'Afrique et a développé un système de graduation des compétences du français en termes de niveau

l'énoncé (1) du corpus nous pouvons identifier les traits formels par l'application des règles de fonctionnement de la langue française. La consigne orale que donne P 1 traduit en l'énoncé (1) le poids que ces règles manifestent dans l'esprit de P1. Cette consigne est d'abord dite oralement, ensuite écrite au tableau noir pour bien montrer l'importance capitale de son activité et focaliser davantage la concentration des étudiants sur cette activité. Cette pratique d'écriture au tableau vient confirmer l'idée de Goody selon laquelle « l'écriture a plus d'effets sur la pratique de la langue que cette dernière n'en a sur l'écriture » (Goody, 1979 : 177). Tout d'abord, l'écriture a un poids énorme sur la langue, l'action d'aller écrire au tableau la phrase que l'enseignant P 1 a dictée aux étudiants vient montrer la différence de l'état de la forme orale. C'est-à-dire que la forme matérielle du substantif (morphème lexical) « excepté » ne pouvait être perçue que par ses caractères alphabétiques, ce n'est qu'en l'inscrivant au tableau ou du moins en l'épelant que l'on pouvait connaître la nature de la terminaison de ce participe passé « excepté » précédé du nom sujet sans prendre de (s). Ainsi, dans la chaîne parlée de l'énoncé donné par l'enseignant : « Toutes les filles sont heureuses, excepté Karen et Jane » les rapports syntagmatiques qu'entretiennent les différentes unités peuvent être définis de façon suivante : syntagme nominal (SN) + syntagme verbal (SV) + syntagme nominal (SN) cela donne (*Toutes les filles + sont heureuses + exceptés karen et jane*). Le premier syntagme nominal (SN) est constitué des éléments déterminants (D) suivis du nom (N) suivant l'ordre de la règle des constituants d'une phrase réalisée en français : SN = D + N. Dans le syntagme *toutes les filles*, il y a le pronom indéfini pluriel « *toutes* » suivi du déterminant ou article indéfini « *les* » et le nom féminin pluriel « *filles* » ; ce premier syntagme est alors constitué ainsi : SN= Pron. Indef. (Pl.) + D+ N. Puis le syntagme verbal (SV) « *sont heureuses* » est constitué du verbe (v) l'auxiliaire être conjugué à la troisième personne du pluriel et de l'adjectif (adj), le syntagme verbal se compose alors du verbe (v) « *sont* » et de l'adjectif qualificatif (a) « *heureuses* » portant les marques de pluriel du verbe ; SV= V + A. Le second syntagme nominal (SN) de l'énoncé se compose du terme *excepté* faisant partie de l'exception à la règle, ne s'accordent pas avec le nom puisqu'il précède le sujet et est suivi des deux noms karen et Jane qui forment le pluriel. A l'issue de cette analyse, nous pouvons confirmer la réponse en ligne 2 de l'étudiante [E] *Milenzi* qui dit que « *excepté* » placé devant le nom ne s'accorde pas. Il est vrai qu'en suivant la règle générale qui dit que « le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet qui l'accompagne », l'on penserait dès la première écoute de

l'énoncé que « excepté » prendrait un (s) à la fin (flexions), hors là, il s'agit d'une particularité, une exception à la règle qui veut que le participe passé précédé du nom ne s'accorde pas. C'est pour cela que les étudiants ont tous hésité à y répondre. Cette hésitation traduit aussi que les étudiants ont compris qu'il y avait nécessairement une raison pour laquelle il ne fallait pas se presser de donner une réponse. Aussi, cela transparaît dans la question de l'enseignant (P1) qui suit la phrase à travailler : « pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec jane et karen ? ». Cette question est plutôt dite et non écrite. Nous pouvons dire que le temps que les étudiants-apprenants ont pris pour répondre à la consigne donnée trahit combien les règles de fonctionnement du français ne sont pas toujours faciles même si elles sont d'une importance capitale pour des locuteurs appartenant au niveau acrolectal. Tout n'est jamais acquis pour de bon surtout pour des non natifs (FLS). Le silence que les étudiants ont manifesté dès les premières minutes traduit effectivement la peur de se tromper . Pour résumer, nous rejoignons effectivement le point de vue de Goody puisque le fait d'inscrire l'énoncé au tableau nous a donné une idée claire sur la forme exacte du graphème « excepté », donc « excepté » sans (s) placé devant le nom pluriel. Nous pouvons ainsi formuler que l'écriture vient témoigner de l'importance de l'interaction qu'a déclenchée l'enseignant P1 au sujet de l'accord du participe passé. L'acte d'écriture vient couronner l'accomplissement commun de la tâche et la compréhension mutuelle de l'objet d'enseignement/apprentissage.

L'énoncé (7) qui illustre l'intervention de l'enseignant (P1) pendant l'activité montre que cet enseignant a bien conscience que ces règles de grammaire sont du « déjà vu » pour tous les étudiants de Licence 1, mais, il trouve nécessaire de revenir là-dessus. Comme l'indique l'énonciation (7), « le cours sur le participe passé avec les auxiliaires avoir et être » c'est de la révision :

[7UOB L1 P1 pp] : « *Donc, comme l'a dit votre collègue, ici, c'est l'exception qui fait la règle/ le cours sur l'accord du participe passé avec les auxiliaires avoir et être, vous l'avez dans vos cahiers et vous l'avez étudié dans les classes précédentes, au lycée, n'est-ce pas ? Ce que nous faisons depuis un moment, c'est de la révision. Est-ce que je me trompe ?* »

Tout d'abord, nous pouvons percevoir par ce retour sur les règles de grammaire française que l'enseignant tient d'abord à vérifier les pré-requis de ses étudiants en les

invitant à participer à tour de rôle à cet exercice afin de mieux fixer ses objectifs d'enseignement. En fait, l'on peut percevoir que cet exercice est en quelque sorte une manière pour lui de jauger le niveau de ses étudiants en cette matière. Cet exercice lui permettrait par exemple de voir s'il est nécessaire d'insister sur cette matière ce qui lui coûterait de revoir son programme personnel et de multiplier les exercices pour se rassurer que des acquis des étudiants. Aussi, pouvons-nous y lire que l'enseignant (P1) vise ainsi à réglementer la langue française dont il a la charge de ne transmettre que le « bon usage ». Cela transparait par une somme de questionnements de l'enseignant (cours de L1, L2, L3, CAPC, CAPES) qui amène l'étudiant à faire des choix adéquats pour dire la forme qui soit la plus correcte possible par rapport à l'exercice imposé. Ce processus de choix d'usage se traduit par des hésitations de la part des étudiants (par exemple les énoncés 17, 62, 70), l'on voit comment les étudiants fournissent des efforts pour trouver l'accord qui correspond, la bonne forme du participe indiqué dans la phrase indiquée par l'enseignant, pour cela, ils sélectionnent parmi les connaissances qu'ils ont des différentes règles de participe passé pour donner la bonne construction. Bien évidemment, ce soucis de l'usage de la norme de référence se caractérise par l'attention portée sur la mise en relief des traits syntaxiques (donc les règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être et avoir) notamment pour les productions orales des étudiants dans lesquelles certains répondent avec assurance et d'autres craignent de se tromper. Nous pouvons voir cela dans les productions suivantes :

[16 UOB L1 OBA pp] : « *Monsieur, oui ! Oui monsieur, passé ne s'accorde pas. (...) C'est ça même !* »

[17 UOB L1 MIL pp] : « *hum ! Hé hein ! C'est sûr?* »

[18 UOB L1 OBA pp] : « *C'est sûr ! C'est ça* ».

[62 UOB L1 NZE] : « *moi, je pense que :: heu eu // vu et reçu s'accordent avec étudiants* ».

[66 UOBL1 NZE pp]: « *Monsieur là // mais oui ! Oui, c'est ça* ».

[70 UOB L1 MAYpp] : « *ok ! // heuh // « abattu » s'accorde !* »

[73 UOB L1 MAY pp] : « *oui, c'est parce que le participe est suivi d'un verbe infinitif. // il ne s'accorde pas. Par contre, je pense que le second participe s'accorde avec le SN*»

Nous assistons à la pratique normative du français langue exogène en action dans cette classe de Licence 1. Les termes tels que « c'est ça même », « c'est sûr, c'est ça » et les explications qui s'en suivent dans les énoncés (1, 18, 63, 71, 73, etc.) marquent l'assurance que les étudiants manifestent en la connaissance de la règle d'accord du participe passé avec les auxiliaires « avoir » et « être ». En construisant ou en reformulant ces unités syntaxiques qui leur sont proposées, hésitation ou pas, les étudiants réagissent face à l'exercice qui leur est soumis. Ces différentes réactions font preuve de compétence linguistique orale de la part des étudiants. Cette compétence linguistique se traduit par les formes d'énoncés retenus dans le corpus. Les phrases telles qu'elles se présentent dans ces énoncés respectent bien la structure d'une phrase du français académique, celui de l'école. En fait, nous faisons ici allusion au syntagme nominal (SN) au syntagme verbal(SV) ou au sujet verbe complément dans une phrase donnée. Mais, comme notre travail est centré sur la langue parlée, nous nous intéressons beaucoup plus au niveau de langue du point de vue phonologique, lexical, morphologique et syntaxique dans les énoncés oraux construits consciemment⁵⁷ ou inconsciemment⁵⁸ par les sujets parlants⁵⁹.

Ainsi, l'activité de travail que propose l'enseignant P1 en classe de licence L1 symbolise l'illustration de la norme légitime de la langue française. Pour cet enseignant, la maîtrise des règles de grammaire et la syntaxe du français commun ou une quelconque autre langue sont d'une importance capitale pour l'usage de celle-ci. D'où la pratique de ce type d'exercice qui l'aiderait à situer le niveau de la classe.

7.2.3.2. Co-construction en L 2 dans une séquence d'interaction didactique

Ce cours de sémantique que nous prenons en second exemple pour justifier de la présence de construction commune d'objets dans notre corpus de cours porte sur le thème du champ sémantique de la pluie. Le but est de montrer comment dans le

⁵⁷ Nous entendons par énoncés construits consciemment, des phrases de l'exercice telles qu'indiquées par l'enseignant

⁵⁸ Nous entendons par les énoncés construits inconsciemment, des reformulations des apprenants, leurs réactions face aux activités qui leur sont proposées.

⁵⁹ Les sujets parlants que nous considérons ici sont les enseignants et les étudiants puisque nous étudions du discours en interaction.

processus interactif mis en œuvre les partenaires de l'interaction s'accordent pour accomplir ensemble la tâche proposée par le partenaire-guide, l'enseignant P2.

Observons la séquence dialogique suivante :

[131 UOB L2 PEM sem] : « *Monsieur/ monsieur // Mais pourquoi le terme pluie lui-même n'apparaît pas dans le tableau //* »

[132 UOB L2 P2 sem] : « *Hein // Si vous suivez vraiment // le terme pluie c'est bien le générique n'est-ce pas // C'est l'hypéronyme non //* »

[133 UOB L2 PEM sem] : « *Oui monsieur//* »

[134 UOB L2 P2 sem] : « *Voilà // Nous n'avons donc pas besoin de parler de ses traits// Nous venons également de sérier les termes en rapport avec la pluie/ c'est-à-dire le champ sémantique de la pluie// Vous êtes d'accord avec moi //* »

[135 UOB L2 PEM sem] : *Oui monsieur//*

[136 UOB L2 P2 : « *Tous ces termes font partie du phénomène de la pluie // Donc, comme l'indique l'exercice/ nous avons opposé deux séries de termes en fonction de l'abondance de la pluie/ tel qu'on peut distinguer bruine de crachin en fonction du trait sémantique froid ou non froid // Tous les termes se distinguent par leur sémème/ par leur caractéristique de + et de -. C'est bon//* »

[137- CL : *Oui monsieur//*

Dans cette séquence interactive l'ouverture est initiée par l'étudiante [PEM] posant une question sur l'absence d'un objet de l'activité dans la matérialisation de l'enseignement, énoncé (131). Et, la clôture en (137) est faite par l'ensemble de la classe, énoncé (137). Nous y voyons un jeu de question-réponse-réaction qui motive la cognition individuelle dans cette activité. Tout ceci traduit une dimension formelle de coopération, de compréhension mutuelle et de collaboration. C'est de la cognition située et partagée.

Dans cet extrait de cours, en effet, nous pouvons bien voir une collaboration entre l'enseignant et l'étudiant car une co-construction de sens dans les discours de classe des deux interlocuteurs est percevable. L'étudiante PEM et l'enseignant P2 dans cet extrait d'interaction construisent des phrases qui répondent aux normes des règles grammaticales de la langue française. Aussi, ne doit-on pas plutôt dire que le discours de la classe étant explicite et mutuellement compréhensible entre les deux interactants, la langue qu'ils ont en partage dans cet échange est une langue qui a atteint une certaine stabilité dans leur fonctionnement psychocognitif. Le maniement

de la langue française par les deux acteurs de classe de la scène universitaire apparaît stabilisé à première vue grâce au « bon usage » de la syntaxe. En effet, même si dans les constructions phrastiques ou dans leur argumentation on y retrouve des « apories » de l'oral comme dans l'échange didactique enseignant /étudiante. Comme nous pouvons lire dans l'énoncé (132), réalisé par l'enseignant P2, l'interjection « *hein* » du registre familier en début de son énonciation comme pour interpeller son interlocutrice l'étudiante PEM et l'usage de l'adverbe « non » en fin d'énoncé traduisent l'usage du registre familier qui est fréquent dans les différentes interactions didactiques ou formelles qui constituent notre corpus. L'adverbe de négation « non » qui, en principe indique une réponse négative ou équivaut à une proposition négative est fréquemment utilisé dans bien des situations de communication dans le corpus.

Dans cet énoncé de P1 en L2 : [132 UOB L2 P2 sem] : « *Hein // Si vous suivez vraiment // le terme pluie c'est bien le générique n'est-ce pas // C'est l'hypéronyme non* », nous pouvons en déduire que l'usage de la langue familière ici par cet enseignant est une stratégie de facilitation dans son enseignement. C'est une manière pour lui de négocier la coopération de ses étudiants dans cet arpentage de construction commune. Cette interaction didactique est de type formel car le thème sur lequel elle porte est celui du cours de sémantique institué par l'enseignant.

L'usage du fameux « *oui monsieur* » de l'apprenant dans les situations d'éducation est très présent dans la presque totalité des séquences d'interactions didactiques de notre corpus. Beaucoup d'occurrences de « *oui monsieur* » dans l'ensemble du corpus trahissent la distance de la relation interpersonnelle de ces deux types d'acteurs de classe et la place qu'occupent les enseignants dans les représentations des étudiants. Ce qui fait que dans leurs attitudes linguistiques, l'apparition répétée du syntagme « *oui monsieur* » conforte l'enseignant dans son rôle de médiateur. Cet usage de « *oui monsieur* » peut être aussi perçu comme une marque de politesse permanente chez les étudiants gabonais. Cette fréquence de l'usage peut aussi traduire l'importance de la place institutionnelle de l'enseignant dans l'imaginaire linguistique des étudiants. Ainsi, la distance entre l'enseignant et les étudiants dans le cadre interactif qui les réunit est manifestée par la répétition du substantif « *monsieur* » suivi très souvent de l'adverbe oui [wi].

Au regard de ce qui apparaît dans l'ensemble des interactions formelles et dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons en déduire que l'usage de la langue française à l'oral par les enseignants et les étudiants présente des signes d'une volonté d'intégration dans la mondialisation du fait que la langue de communication commune et internationale qu'est l'objet-langue française est mise à l'épreuve dans le seul but de l'améliorer pour une meilleure intercompréhension.

7.2.3.2.1. Analyse sémique dans le cours de sémantique en Licence 2

L'analyse sémique nous permet de présenter les traits (sèmes) distinctifs de l'ensemble des mots des phénomènes météorologiques caractérisant le terme pluie pour mentionner la dimension de co-construction commune d'objets. Ensuite, nous faisons l'exemplification sur un sème différentiel car selon François Ratier « les sèmes peuvent être communs ou différentiels, mais c'est les sèmes différentiels qui apportent la signification la plus pertinente » (1987). Selon lui, Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet définissent le sémème comme étant « l'ensemble de sèmes caractérisant un mot ou, dans le cas d'un terme polysémique une acceptation d'un mot. Il se présente ainsi : Sémème = {sème1, sème2, sème3, ... sème n} » (Ratier, 1987)

Le début de cette séquence didactique est marqué par l'inscription d'une consigne au tableau par l'acteur-enseignant P2.

Consigne: « Mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir sur leur organisation/ et les limites d'une systématisation du lexique/// Soit la liste de termes suivante : Averse/ bruine/ giboulée/ grain/ orage/ pluie///

A partir des définitions relevées dans un dictionnaire/ vous mettrez en évidence les traits qui opposent entre eux ces différents termes/// »

Tableau 20 : Analyse sémique

Pluie

Sème		froid	grêle	vent	éclair
S	Averse	+	-	-	-
E	Bruine	-	+	-	-
M	Giboulée	+	-	+	-
E	Grain	+	-	-	+
M	Orage	+	-	+	+
E					

Dans ce tableau, les différents sèmes (averse, bruine, giboulée, grain, orage) qui se rattachent au sème générique (pluie) contiennent des traits distinctifs différents les uns des autres. Ces traits distinctifs sont fonction de la variation du temps, du climat. Ce cours qui est tiré du livre de grammaire et phonologie de Joëlle Gardes-Tamine vient encore illustrer la dimension formelle de l'activité en classe et celle de la compréhension orale de l'objet-FLE. Ces termes répertoriés dans le tableau formant un sème sont des « traits de contenus » selon l'auteur. Ces traits sont des sèmes appelés aussi traits lexico-sémantiques qui participent à la co-construction d'objets dans ce cadre de pratique sociale (enseignement/apprentissage). Sur ce tableau, l'on peut y voir que le signe (-) est inscrit sur le sème qui contient un trait plus ou moins significatif de pluie. A l'opposé, le signe (+) est inscrit sur le sème qui contient un trait lié à la pluie. Prenons par exemple le terme [*crachin*], nous pouvons bien voir que sur toute sa ligne au tableau, il ne contient que des signes (-) tandis que le terme [*averse*] comporte au moins un seul signe (+).

Pour résumer (cette section de co-construction commune), d'une manière objective, si l'on peut dire que les conditions de communication (la salle de classe, le choix de l'activité par l'enseignant) et les interlocuteurs se trouvant face à face sont un impératif d'imposition de l'usage de la norme standard c'est que le cadre formel conditionne la qualité du français de nos enquêtés. Le cadre de l'université et celui de

l'enseignement/apprentissage rappellent cette invite à la forme normative. Si la co-construction d'objets se réalise dans une cognition située et partagée, c'est que la stabilité du système est commune à tous les locuteurs, ce qui facilite les stratégies du processus interactif au sein de la classe. Même si l'on observe une variation de performance⁶⁰ (les uns sont volontaires et répondent spontanément aux questions, les autres sont hésitants) dans le déroulement des interactions didactiques, le capital symbolique qui est accordé à l'activité est considérable chez les étudiants d'une part, d'autre part, la capacité de focaliser et de bi-focaliser l'attention des étudiants est également remarquable chez les enseignants.

Enfin, le questionnement dans l'interaction didactique est source de co-construction commune et d'intelligibilité de l'action située. L'on conviendrait avec le corps didactique que la clarification d'une consigne dans une activité de classe contribue aisément à la co-construction de sens commun, à l'accomplissement commun de la tâche et la consolidation du système commun en partage.

7.3. Analyse des productions dans trois domaines

Dans cette partie nous examinons les productions langagières dans chaque domaine d'analyse en faisant essentiellement mention des structures linguistiques orales qui s'écartent de la norme de référence.

7.3.1. Analyse des structures onomatopéiques

Pour ce qui concerne les phénomènes linguistiques sur le plan, nous avons repéré des phénomènes comme *l'allongement vocalique*, les *emplois onomatopéiques* et quelques *particules énonciative* ou *connecteurs de conversation*.

Même si dans cette étude nous ne nous étendons pas sur cet aspect linguistique, nous avons, quand même, recueilli quelques éléments pour illustrer la variation du français de nos enquêtés à ce niveau.

⁶⁰ Dans le cours de grammaire par exemple, les uns (étudiants) réagissent spontanément aux questions posées sur l'activité instituée par l'enseignant et les autres sont désignés par l'enseignant qui tient à faire participer tout le monde.

7.3.1.1. L'allongement vocalique

Pour Blanche Benveniste par exemple, « l'allongement vocalique fait partie de la grande diversité des effets de l'oralité, comme par exemple l'accent d'insistance, la montée de la voix, le changement de débit, et tout ce que l'écriture est incapable de représenter, comme le ton ironique ou les différentes forces illocutoires » (Blanche-Benveniste, 2000 : 11).

L'allongement vocalique fait partie des effets de l'oralité dans le français parlé en Afrique. Kouadio (1997 : 5-6) par exemple, a illustré l'allongement comme l'une des caractéristiques phonético-phonologique du français local de Côte d'Ivoire. Dix années plus tard, l'« Etude Comparative sur La Pratique Linguistique en Français d'élèves d'établissements Secondaires Français et Ivoiriens » réalisée par Kouamé Koia Jean Martial (2007) fait également mention de *l'allongement vocalique* comme caractéristique du *nouchi* sur le plan phonético-phonologique.

Dans les énoncés de notre corpus, nous identifions des effets de *l'allongement vocalique* qui illustrent la variation du français parlé par les étudiants. Ces caractéristiques portent en général sur des termes ou sons d'origine locale, notamment les onomatopées.

Dans notre corpus, nous avons identifié les sons suivants : *Tchouôôôh / Hé yé ééééh, miloluooh, Ekiéééh, akaaah, etc.*

Ce qui est curieux c'est que dans notre contexte socioculturel d'« étude les allongements vocaliques sont souvent confondus avec les onomatopées. Nous devrions alors les analyser ensemble dans les pages qui suivent.

7.3.1.2. Les onomatopées

L'onomatopée peut être définie selon le dictionnaire Larousse (2005) comme le son produit par l'être ou la chose qu'il désigne tels que les sons suivants : « coucou », « hi-han » et « crac ». Dans notre corpus, les emplois onomatopéiques repérés suggèrent, effectivement, par imitation phonétique la réaction (étonnement) face à une situation donnée.

Dans les autres dictionnaires, (d'origine grec, « onomatopoiía » signifiant « création de mots »), l'onomatopée est définie comme une catégorie d'interjection émise pour simuler un bruit particulier associé à un être, un animal ou un objet, par l'imitation des sons que ceux-ci produisent. Ces sons dont certains d'entre eux sont admis dans les dictionnaires sont lexicalisés tels que *boum, snif, cocorico, patapouf, patati patata*. Nous voyons bien que ces onomatopées représentent soient des bruits, des sons, des cris (des êtres vivants ou des choses), ou des émotions qui sont utilisées dans la vie quotidienne pour exprimer des ressentiments, des états physiques, des états d'âme à travers le langage oral. L'onomatopée peut donc être perçue comme un des moyens de formation de bien des mots dans différentes langues. C'est pourquoi certains affirment que les onomatopées contribuent à la formation d'une langue très vivante et très imagée. Ainsi, on peut constater que certaines onomatopées sont formées à base d'un redoublement consonantique ou syllabique tel que *coucou, flic, flac, floc, froufrou, zigzag* tandis que d'autres formations onomatopéiques remontent directement ou encore par le truchement de leur étymon, à une onomatopée de cri d'animal tel que *aboyer, glousser, miauler, roucouler*.

Dans notre corpus, les cas d'onomatopées que nous avons repérés dans le corpus sont produites de façon impromptue dans la situation d'interaction qui les détermine, d'autres sont reconnaissables comme étant propres à la société gabonaise. Une onomatopée comme « *tchouôôô* » qui exprime soit l'étonnement, soit la crainte, soit l'expression de blâme, etc., selon la situation de communication dans laquelle « *tchouôôô* » est utilisé. En effet, l'onomatopée « *tchouôôô* » n'est pas propre à un groupe linguistique donné, elle est un usage commun de tout autochtone gabonais. Puisque au Gabon, ou hors du Gabon tel qu'en petite communauté d'étudiants en France, quand on entend le son « *tchouôôô* », on reconnaît tout de suite un ressortissant gabonais.

Les énoncés qui suivent illustrent quelques cas onomatopéiques extraits du corpus. Ceux-ci sont employés par les étudiants dans l'espace géographique de la classe et dans la cour de l'université :

[4 UOB L1 TAT pp] : « C'est une itengui monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver ! Ah **kiéééh** / hé oui / hun. »

[20 UOB L1 OBA pp] : « Cerveau // mais comment // **Tchouôôh** / »

[193 UOB L3 TAT ling] : ha ça / mmmh / les mathématiques **Hé yé éééh** / Tinde **mbèmbèèèèè** / **hun**/

[197- E, KAN] : Monsieur/ donc après la langue meurt / **Tchouôôh**, et nos petits enfants **oooh** / Les pauvres ils vont parler **quoi même** / Que le français c'est sûr / Mais messieu, la langue française aussi peut mourir au bout de 70 ans /

[207 UOB L3 TAT ling] : Ha oui ! // je comprends avant, la bode, aujourd'hui la go, la meuf, la nga, **hein** monsieur ? **Tchouôôh** , ca devient intéressant dèh

[208 UOB P2 ling] : Oui, c'est tout ça. // vous voyez tous ces mots que nous utilisons là, ils font tous partie de la variation de la langue française.

[209 UOB L3 MEN ling] : Mais monsieur / un mot comme « **djafer** » c'est pas du bon français ça // Donc c'est aussi de la variation **quoi** /

[210 UOB EVI] : **Hé oh** / c'est comment // Mais / c'est ce qu'on te dit **tchou ô ô ô** / tu dors toi / Pardon madame // Madame / vous enregistrez toujours / (hochement de la tête de notre part)

[211 UOB L3 TAT ling] : **Hé oh** / c'est ça même / mais elle enregistre **tu crois quoi** // **Hé hun** //c'est kinda **oooh** ! Tu vas partir en France que **comme ça ooh** /

[212 UOB L3 EVI ling]: **Ha ça** / **Aie aie aie aie aie** // on est toujours enregistré / **Hé yé éééh** ! **C'est chaud dèh** / **c'est chaud** / **han** /

[404 ENS CAPES TanEtou] : **Oyooooh** / Mais Monsieur, cette bataille date quand même en tant que sujets contre la grammaire traditionnelle !

[482-E]: Tu es notre sœur maman / **wowowoooh** / **Miloluôô** /

Quand nous prenons **mbèmbèèèèè** de l'énoncé (193) c'est un mot qui sert à marquer la durée d'une action ou d'une situation donnée. Il marque l'intensité de l'état des choses. Nous pouvons observer comment sa réalisation s'opère avec des allongements très marqués de la dernière syllabe qui est souvent prononcée avec une intonation haute.

Au regard des énoncés ci-dessus, les onomatopées repérées en contexte universitaire gabonais ne sont pas les mêmes que celles qui sont recensées dans les dictionnaires de langue française par exemple. Le premier constat est que ces onomatopées n'ont ni la même graphie, ni la même formation lexico-sémantique par exemple *coucou, froufrou, zigzag, snif, patapouf, patati patata* sont différents de *tchouôôô, oyôôôh, wowowôôôh, hékiéééh, hé yééééh, mbèmbèèèh, miloluôôô* lexicalisées et formulées en contexte gabonais. On remarque qu'hormis les onomatopées universelles (consignées dans les dictionnaires) qui peuvent être communes à presque toutes les langues (*cocorico, boum, aie, aie, etc.*), il y a des onomatopées propres à chaque langue et à chaque contexte géographique, à chaque culture ou à chaque contexte discursif. Ensuite, certaines onomatopées produites en contexte gabonais sont aussi formées à base d'un redoublement consonantique ou syllabique tels que *mbèmbèh, wowowôôôh, éh kiéééh, héyéééh*, toutes représentent soit l'émotion, des états d'âme, des états physiques, etc., et participent à la formation du français dit « gabonais ». Ces onomatopées répondent certainement aux exigences des sons que veulent transmettre leurs énonciateurs, donc, la fonction verbale ou nominale pour la quelle elles sont désignées est tributaire de la situation de communication dans laquelle elles sont employées. On peut alors dire qu'une onomatopée est le produit de toute une somme de références de la culture du locuteur qui l'exprime.

Quand nous observons maintenant l'énoncé (4), **Ah kiééééh** traduit l'étonnement de satisfaction, en effet dans cet énoncé, ce son d'étonnement est émis en guise de satisfaction, en guise de « ouf enfin ». Comme pour dire enfin, heureusement que tu es là. Mais, en lisant la phrase qui précède *Ah kiééééh ; la seule qui nous reste pour nous sauver* on se rend compte que l'énonciateur *Tati*, a poussé ce cri d'étonnement dans le sens de la dérision. C'est un peu comme pour amuser la galerie. En principe, le son **Ah kiééééh** est originaire du groupe linguistique A70, groupe fang qui est l'un des plus grands groupes linguistiques du Gabon. Or, selon les déclarations faites dans les réponses au questionnaire d'enquête, le locuteur et l'énonciation de la dite onomatopée [*Tat*] est originaire du sud⁶¹. Son intervention

⁶¹ En fait, hormis les déclarations reçues du questionnaire, au Gabon et partout en Afrique, non pas que l'accent et le timbre de la voix d'un énonciateur considéré, on peut aussi reconnaître les origines ethnolinguistique ou les origines provinciales par le nom de ce dernier.

qui vient après celle de *Akaré* qui est du groupe linguistique fang d'où provient l'onomatopée *Ah kiéééh* s'avère corroborer la réponse de [AkA] en ligne (2). Nous percevons là, une forme de coopération, d'entente, de cohésion linguistique. L'on peut alors dire, dans ce cas, que l'onomatopée est un phénomène linguistique qui permet d'identifier l'origine linguistique ou ethnolinguistique d'un locuteur.

Revenons maintenant au son *tchouôôôô* qui est généralisable et commun à tous les groupes ethnolinguistiques gabonais.

Dans les énoncés (20), (197), (207), (210), l'onomatopée *tchouooo* traduit généralement une expression d'étonnement. Dans l'énoncé (20) *tchouooo* est utilisé comme une manière pour cet énonciateur de féliciter son prochain, le son *tchouoo* est employé en fin d'énonciation. C'est perçu comme un encouragement. Puis, dans l'énoncé (197), *tchouooo* exprime l'inquiétude face à la nouvelle information que l'auteur de l'énoncé [KAN] vient de recevoir : *la mort de la langue*. Étonnée d'apprendre que sa langue maternelle peut mourir, l'émettrice de l'énoncé (197) exprime son inquiétude par rapport à sa progéniture qui risque de ne plus avoir accès à sa langue première, vernaculaire. L'inquiétude de l'extinction de sa langue : ***Monsieur/ donc après la langue meurt / Tchouoooh / et nos petits enfants ooooh / Les pauvres ils vont parler quoi même /*** L'annonce de possibilité d'extinction de la langue est une menace qui déstabilise l'émettrice de l'énoncé (197). Nous pouvons dire que l'auteur de l'énoncé (197) exprime là un sentiment d'éthique linguistique car l'information que l'enseignant (P2) vient de donner se présente tout d'un coup comme une trahison, elle se sent blessée dans son amour propre. Elle jette alors l'anathème à la langue française : *mais messieu, la langue française aussi peut mourir au bout de 70 ans /*. Pourquoi sa langue et non la langue française ? Cet énoncé nous invite à considérer l'univers culturel dont il est issu et l'univers culturel qu'il représente, le monde francophone est multiculturel. Nous pouvons ainsi percevoir que le contenu de l'énoncé (197) dénonce une forme de violation de l'équilibre de l'environnement linguistique de l'auteur. L'onomatopée ***chouooo*** exprimant ici une forte inquiétude nous fait réaliser que son énonciatrice craint de perdre sa langue car *perdre sa langue c'est perdre ses racines*, d'où la projection vers ses petits enfants qui pourraient ne plus avoir d'héritage linguistique originel. Elle comprend également que la disparition d'une langue c'est la disparition de toute une vision du monde, la culture de toute une

communauté donnée. La multiculturalité reste une particularité des pays francophones comme le Gabon.... **Hé yé éééh** traduit l'expression d'un sentiment de joie.

A l'issue de l'analyse des allongements vocaux et onomatopées, nous pouvons en déduire que ce sont des éléments marqueurs d'identité. L'analyse du français des enseignants et des étudiants sur le plan phonologique révèle que l'onomatopée et l'allongement vocalique sont des traits linguistiques qui révèlent l'identité ethnolinguistique des locuteurs francophones en contexte plurilingue. Ces marqueurs phonologiques d'identité contribuent à l'évolution du français dans le milieu universitaire. Ils viennent, également, contribuer à l'actualisation de la variété endogène du français dans le contexte formel en étude.

Hormis cet aspect des onomatopées, une autre réalité est très fréquente dans les discours de nos enquêtés, ce sont les connecteurs de conversation que certains appellent phatiques ou particules énonciatives.

7.3.1.3. Les particules énonciatives

Un autre type d'emploi repéré dans le français parlé par nos enquêtés sur ce plan est d'une fréquence remarquable dans les discours de nos enquêtés. Cette réalité relève de ce que certains appellent connecteurs de conversation, marqueurs de discours, régulateurs et d'autres des phatiques. Il s'agit des emplois comme : « *Ha ça !* » dans l'énoncé (193), « *dèh* », *hein*, « *ha !* », « *ha bon hein* », « *y a quoi* », « *y a quoi même* », « *quoi !* » qui sont intégrés fréquemment dans les communications réalisées par notre échantillon de population. Parmi ces usages, certains sont typiquement gabonais ou africains tels que « *ha ça !* » qui est exprimé pour constater l'évidence ou exprimé après un constat des faits heureux ou malheureux. Puis, « *y a quoi* », « *y a quoi même* », « *c'est comment* » qui s'emploient alternativement comme réaction ou comme réponse sans suite après un fait frustrant ou alors pour faire un blâme à son prochain. Nous pouvons observer un exemple de ces situations dans les énoncés de l'extrait d'interaction suivant :

[212 UOB TAT ling] : **Ha oui** // je comprends avant/ la bode/ aujourd'hui la go/ la meuf/ la nga/ hein monsieur **Tchouooh** / ça devient intéressant **dèh**

[213 UOB P2 ling] : Oui/ c'est tout ça /// vous voyez tous ces mots que nous utilisons là/ ils font tous partie de la variation de la langue française///

[214 UOB MEN ling] : Mais monsieur/ un mot comme « djafer » c'est pas du bon français ça // Donc c'est aussi de la variation/ **tchoooh**/ en tout cas c'est chaud **dèh** /

[215 UOB EVI ling] : Hé oh c'est comment // Mais/ c'est ce qu'on te **dit tsouooooô**// tu dors toi // Pardon madame/ Madame/ vous enregistrez toujours // (hochement de la tête de notre part)

[216 UOB TAT ling] : Hé oh/ c'est ça même/ mais elle enregistre tu crois quoi // Hé hun c'est **kinda oooh** // Tu vas partir en France que comme ça oooh // **c'est nous-mêmes nous-mêmes oooh** [kinda pour dire c'est compliqué, c'est dure]

[217 UOB EVI ling] : **Ha ça** // Aie aie aie aie aie / on est toujours enregistré // **Hé yé ééééh // C'est chaud dèh / c'est chaud///**

Cicurel écrit que ces éléments sont « vides de sens » mais, ils contribuent à la communication. Parmi eux, elle souligne qu'il y a « les hésitations, les silences, les connecteurs de conversation (*hein, quoi, je veux dire, non, bon, etc.* » (Cicurel, 1982 : 20). Nous dirons que comme toute pratique linguistique orale, les productions orales que nous étudions sont susceptibles de contenir ce type de connecteurs de conversation qui font aussi partie prenante des variations linguistiques que nous avons repérées.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le français utilisé par les enseignants et les étudiants subit des transformations. Mais, l'on peut observer que ces usages proviennent beaucoup plus des étudiants en formation initiale (L1, L2, L3) dans leurs communications effectuées en classes et dans la cour de l'université. L'on pourrait croire à une reconstitution permanente de la langue, cette variété de langue commune qu'est le français local.

7.3.2. Les Structures morphosyntaxiques s'écartant de la norme

Pour cerner les formes linguistiques non formelles nous convenons avec Ploog qui définit le non standard comme étant « la somme des traits non compatibles avec les principes d'une grammaire standard mais relevés dans le discours » (Ploog, 2002 : 79). Pour ce niveau d'analyse, nous mettons l'accent sur les formes syntaxiquement non correctes. Dans le contenu du corpus d'interactions réalisées en classes, nous avons repéré des phrases produites par les enseignants et les étudiants dont la structure ne répond pas aux normes du standard. Ces structures qui sont singulières sont des écarts par rapport à la norme du français. Elles ont la particularité de contenir des caractéristiques de la langue parlée.

Au niveau morphosyntaxique, en effet, nous avons constaté que les écarts répertoriés se situent tout d'abord au niveau de l'abstraction des pronoms personnels sujets dans certaines formulations et dans l'abstraction de l'adverbe « ne » à la forme négative « ne ... pas ».

Ces structures linguistiques proviennent à la fois des énoncés des enseignants et des étudiants comme nous pouvons le voir dans des exemples suivants :

En L1 :

[47 UOB L1 AKA pp] : « Non monsieur/// **J' pas bien compris**/// »

54- P1 : Exactement/ vous suivez **mameselle**// [**mameselle pour mademoiselle**]

EN L2 :

[130 UOB L2 P2 sem] : « Bien évidemment/ vous le ferez comme vous comprendrez // C'est tout // Si vous arrivez à tout expliquer par des simples phrases/ **n'y a pas de soucis** // Si vous comprenez le but de l'exercice c'est bien/// Donc/ ceci est une classification paradigmatique/// »

En L3 :

[180 UOB L3 MEN var] : « Ha oui monsieur // **y a les haoussas**/ en tout cas/ on est tous bilingues // »

[154 UOB L3 P2 var] : « Tout justement/ la langue/ celle que nous utilisons vous et moi actuellement/// Et non l'organe d'articuler les mots// la langue française par exemple hein // elle varie // elle varie chers amis hein // c'est les transformations linguistiques / votre façon-là de parler la langue de Molière // votre langue française à vous // hein votre langage // votre fameux toli bangado / hein / vous voyez maintenant le toli bagando / »

[173 UOB P2 var] : « Hé silence // **N'y a pas polémique** // On est ici pour apprendre/ ok // »

[174 UOB L3 EVI var] : « Monsieur/ c'est lui/// »

[175 UOB L3 P2 var] : « **Y a pas de blème la go** / sens-toi libre / [**la go c'est la fille** »

En CAPC :

[194 CAPC P2 pol] : Donc voilà // Alors/ *bilinguisme* ou *diglossie* sont des notions de la sociolinguistique/// Exemple : inventer dans une langue/ un type de phénomène/// Quand on dit en langage parler « **ciné** »/ ça s'explique // : **Ciné** – apocope= chute d'une syllabe en fin de mot et syncope = plusieurs syllabes à l'intérieur d'un mot par exemple : **les blèmes** //

[233 ENS CAPC P2 pol] : Vous êtes d'accord avec moi **que ya plusieurs registres de langue** //

En CAPES :

[259 CAPES Tan lig] : « **Mainant** si on dit chaîne une /// hein // »

[260 CAPES TanAnto ling] : « On dit page cent vingtun ou page cent vingtune // humm // cent vingtun / cent vingtun // Numéro vingtun/ les enfants entendent chaîne une/ même les journalistes disent chaîne une/// Mais les plus petits sont souvent déroutés & mais **on peut aussi dire ça non** // on ne peut pas dire ça

on dit chaine un voilà/// C'est **parce que y a le numéro mainant** // Si on dit chaine une/ on sait bien que chaine est au féminin non // Non/ par exemple/ première chaine la première chaine/ on ne dit pas la chaine numéro une/ **mais n'y a pas forcément ellipse il n' ya pas ellipse**/// On sous-entend c'est de la chaine qu'il s'agit c'est tout // il n'ya pas ellipse de numéro/ on peut dire chaine catégorie une/// Mais c'est chaine 1/ on sait/// On peut mettre en ellipse un mot féminin // Quand vous comptez les femmes ou les filles qu'es -ce- que vous dites // Un deux trois quatre non // Vous dites bien/ une/ deux/ trois/ quatre non//

[322 CAPES TanE lin] : Ha ça // **Monsieur donc c'est pas donc sûr que ça se renouvelle chaque année** //

[326 UOB P2 ling] : « détrompez-vous Madame/ monsieur n'a pas la science infuse // Monsieur fait simplement des recherches et il vient partager avec vous/// **Faut Pas suivre // C'est pas la magie**/// »

[330 CAPES Tan HOR ling] : « Ha ça // C'est clair monsieur/// J'en ai appris/ de toute façon/ on est revenu à l'université pour apprendre/// Même si c'est ndjindja hein // Mais ça va aller // Le français est élastique de toute façon/// «

[331 CAPES TanE ling] : « bon donc/ mhmmm/ monsieur donc on peut compter sur vous l'an prochain/// En tout cas/ moi/ Par exemple/ je ne vais plus parler en termes d'article/ **c'est mainant les déterminants** // Le déterminant du nom // hein monsieur // »

Ces productions orales montrent que le système morphosyntaxique chez les francophones lettrés tend quand même à se déstabiliser avec l'usage des formes négatives incomplètes. Nous ne pouvons pas non plus parler de manque de maîtrise puisque la base des structures linguistiques paraît stable. C'est plutôt l'usage fréquent du langage familier en contexte didactique qui serait à interroger. D'où provient cette pratique fréquente de ce niveau de langue en contexte formel ? Est-ce l'influence des langues locales ? Le niveau d'études pourtant, traduit la stabilité morphosyntaxique des structures linguistiques du français des enseignants et des étudiants. Mais, la fréquence d'usage de certaines formes non conformes, un oubli ou une suppression (de façon consciente ou inconsciente) et cela est fréquent, des pronoms personnels dans certaines phrases orales comme dans [12 L1 faut vraiment... » au lieu de « il faut vraiment... », [130 L2] : « n'y a pas de soucis » au lieu de « il n'y a pas de soucis ». Au niveau de la forme négative, l'on a observé l'oubli ou la suppression du « ne » ou du « pas » de la forme négative « ne...pas » dans bien des formulations cet usage est fréquent chez les enseignants comme chez les étudiants [81UOB MIL gr] : « C'est pas ce que tu dis un peu là » au lieu de « ce n'est pas ce que tu dis un peu là ». Sans oublier le phénomène divers de l'accord du participe passé en classe de L1 où

l'enseignant laisse passer certaines erreurs commises par les étudiants tels que dans les lignes 61 à 67 du corpus.

En fait, si l'on s'en tenait au point de vue normatif voire prescriptif où la langue française est envisagée comme « un tout indépendant de ses usages, composé d'une forme unique de référence et de ses multiples réalisations » (Bulot, 2011) en classe de Licence 1. Mais, le formaliste ou devons-nous dire le puriste ignore que la mémoire nous fait parfois des détours que parfois notre propre conscience n'est pas responsable comme nous pouvons le constater chez l'enseignant P1 en licence 1 de la ligne (61) à la ligne (75) du corpus.

La fréquence des formulations de la langue parlée atteint même le niveau syntaxique des énoncés. Ce qui nous paraît hallucinant c'est que ces emplois sont aussi pratiqués par les enseignants eux-mêmes jusque dans les situations formelles telles que dans les enseignements des SDL. La norme de référence est aussi perturbée car dans bien d'énoncés verbaux, on y retrouve certaines structures non conformes au français standard. Nous avons déduit qu'il y aurait une forme de laxisme linguistique chez les locuteurs francophones réels car la souplesse des structures morphosyntaxiques de leur français présente des écarts linguistiquement corrigibles tel l'usage des formes du français parlé.

Observons maintenant ce qui se passe dans une interaction informelle en dehors de la classe au sein de l'université :

496- EG3 : Qui t'a même dit qu'on a fait cours hier // Ha/ quitte-la // D'abord qui vous a demandé de ne pas être là // Ici/ on est à la fac hein // Maman/ **faut bosser du-re**///

497- EF4 : Toi-là/ **je n't'ai pas-son-né**///

498-EG3 : Ho/ les gars/ je vous laisse pardon/// Je veux pas les **blèmes** ce matin oh // On peut plus blaguer c'est ça // **Je me barre** //

499- EG1 : Toi aussi/ toi aussi // Pour si peu //

500-EG3 : Non, **les gars je préfère bouger, pardon je bouge, je bouge.**

501-EG1 : **popopopopo** // Les filles-là sont fortes hein // **Comment toi aussi tu viens descendre l'autre comme ça** // Toi aussi //

502-EF4 : Vous/ vous oubliez **quanti parle** celui-là // Non/ je n'peux même pas lui demander un cours lui/// Vous avez oublié hein //

503-EF5 : Oui ma copine tu as raison // Oui // oh // **Hum l'affaire des carreaux oh** //

504-EF4 : C'est vous qui oubliez vite les choses/// En tout cas/ moi/ hum // j'ai pas oublié/ je connais l'élément/// C'est à lui que je peux demander un cours // Il peut même me donner ce qui est faux // **Les même MC comme ça là/ on fait quoi avec** //

505-EF5 : Non // **Il a le MC quoi** // C'est l'incarnation même du mmh mau-vais cœur // Hein les gars //

506-EG1 : en tout cas/ moi/ personnellement/ je n'arrive pas à le cerner/// Mais/ il n'est pas vraiment mauvais hein // Il est par moment bizarre/// **Mais l'affaire des carreaux là/** les filles oubliez un peu ça // Qui dit qu'il avait le bon carreau lui // Nous tous on a eu le Bac/ nous tous avons raté le Bac blanc là // **ya beaucoup des gens** qui pensaient qu'ils avaient le bon carreau // Même au vrai/// Peut-être que ceux qui ont échoué c'est ceux qui comptaient que sur ça // Bon/ c'est vous qui voyez hein //

507-EG2 : Ha // Mais bon/ tu sais les filles c'est les plus rancunières // **ha/ man/ faut jamais avoir affaire à femme** // Elles ne pardonnent pas facilement///

508-EF4 : non // Sans blague les gars/ c'est vous qui ne voyez pas les choses en face/// C'est pas la rancune : **mais faut voir que il a toujours une façon de parler aux autres**/// Il se croit plus malin/ plus intelligent ou quoi // **j'aime pas ça**///

509-EG2 : Oui // On sait que tu n'aimes pas ça // Mais on avance/ on avance/// **Faut passer à autre chose**/// **Mainant si il continue avec ses bouloilou** là // Hum/ c'est lui-même làbàs oh/// On a dit qu'on se soude/ on ne se cache pas les infos pour ne pas subir les caciques là/// Lui/ il le sait //

Nous pouvons voir dans les passages ci-dessus que les phrases et énoncés inscrits en gras présentent des marques des structures non formelles. Dans cette interaction non formelle

23- E, Obama : Mais // vous les filles là // Vous avez **un blème** avec moi// Quand je vais donner un **haaaammer** à l'une de vous/ vous allez vous calmer avec moi// Vous va voir/// (rire) [**le suffixe de problème est blème, haaaamer signifie donner un coup de poing**]

Des situations particulières par exemple où dès que l'enseignant donne l'occasion de laisser libre cours à des mots et expressions de la place, les étudiants en profitent et la machine des variétés linguistiques s'active. C'est ce que nous remarquons en Licence 3 dans le cours sur la « variation linguistique » avec la forme « vous va voir » au lieu de « vous verrez ». Même l'on sait que cet étudiant imite un comédien de la place en parlant ainsi, mais, le fait de l'énoncer en classe au cours de l'activité, l'on peut le considérer comme un écart. Ce type d'écart est d'ailleurs l'unique que nous avons pu repérer.

En examinant de près notre corpus d'interactions didactiques, dans les phrases produites par les enseignants et les étudiants, la base du niveau morphosyntaxique n'apparaît pas « transgressée » puisque les mêmes locuteurs dans la même situation de classe reformulent des formes qui se rapprochent de la norme standard du français.

La raison fondamentale des écarts sur la forme négative « ne ...pas », l'usage du langage familier en contexte formel et toutes les apories de l'oral (hein, hein non, et le non en fin de phrase) ne peut pas être la méconnaissance, de la part de nos sujets, ni de la place du nom, ni de celle du verbe, ni de la place de tous les déterminants encore moins de celle du complément dans la phrase. Tenant compte de la constitution standard de la phrase en français, nous pouvons en déduire que nos sujets n'utilisent pas des formes les unes à la place des autres. Ils commettent des erreurs qui sont dues au manque de rigueur dans l'expression ou d'attention dans certains cadres interactifs, etc. Car les mêmes locuteurs observés construisent et déconstruisent les formes de la langue exogène, « langue de partenariat » qui est le français.

En effet, les productions langagières des acteurs de la scène universitaire notamment les deux enseignants et leurs étudiants produisent des écarts dira-t-on non persistants ou non ancrés dans leur expression. Des écarts « non persistants » ou « non ancrés » parce que les mêmes producteurs d'écarts ne les traînent pas tout au long de leur expression. Nous remarquons que ces écarts sont parfois améliorés, ou parfois repris dans la même journée, dans la même situation d'interaction et dans le même contexte. Ces erreurs ou écarts sont également amélioré (es) ou repris (es) dans les différentes situations d'interactions didactiques.

Nous percevons une forme d'instabilité qui ne dit pas son nom. Est-ce parce que c'est de l'oral que les enseignants et les étudiants se comportent ainsi ? Il aurait peut-être été plus intéressant d'analyser leurs productions écrites pour mieux situer leur niveau de langue française. Nous pensons par exemple analyser les productions du même type de francophone à la fois à l'oral et à l'écrit afin de mieux saisir leur niveau de langue en français. Cela peut faire l'objet d'une étude future.

L'on peut déduire de ce genre d'écarts qu'il y a sécurité et insécurité linguistique dans l'usage du français par les enseignants et les étudiants.

Aussi, ne pourrait-on pas déduire que les attitudes linguistiques des enseignants et des étudiants sont le fruit de l'impact de leur environnement socioculturel ? Puisqu'en parlant ainsi ils ne se reprennent pas de suite. C'est plutôt dans d'autres situations qu'ils améliorent leur expression. Nous remarquons comme sorte de pratique de « lâcher prise » envers la langue française. Ces usages fautifs de la langue française paraissent instables à l'oral. C'est pourquoi nous souhaitons mener une autre enquête future dans le même milieu qui nous permette de recueillir des formes scripturales et verbales en situation d'interactions didactiques.

Ainsi fait, l'analyse du matériau morphosyntaxique nous permet de distinguer entre la forme standard de la constitution d'une phrase et les formes standard ou non-standard des productions langagières des enseignants et des étudiants. Le niveau morphosyntaxique nous permet également de voir la compétence ou non compétence linguistique des sujets parlants et la dimension de variabilité de ces productions langagières. Le cours de Licence 1 par exemple illustre un phénomène particulier qui est très important et indispensable à l'usage de la langue quand on est appelé francophone réel et, de surcroît fréquentant les milieux publics et institutionnels comme ceux de l'enseignement supérieur (UOB et ENS).

On peut constater au travers des propos de l'enseignant P1 dans l'énoncé () qu'il règne en classe une sorte d'épée de Damoclès sur la tête des étudiants par les évaluations qu'apporte l'enseignant après chacune des interventions de ces derniers. Les termes comme « *c'est très bien* » (évaluation) illustrent bien sûr que l'énoncé est conforme ou non à la norme formelle (officielle) du français. Cette manière d'insister de l'enseignant pour évaluer la forme morphosyntaxique (accord ou non accord) de l'énoncé par tel ou tel autre étudiant représente visiblement combien la pression sociale, celle de l'usage de la meilleure forme, s'exerce sur les apprenants de l'université.

Autrement dit, chaque locuteur, en chacun des registres qu'il utilise, se rend conforme ou non à la normalisation qui le traverse suivant les circonstances ou les situations de communication qu'il contracte.

Nous constatons pour finir que la réalité normative est bien présente mais il se trouve que la réalité du contexte socioculturel influe quelques fois cette norme standard du français. Les deux réalités linguistiques (formelle et informelle) sont

effectives dans les productions langagières orales produites par nos enquêtés dans les classes des cinq niveaux d'étude observées.

En fait, on va dire que dans cet exercice de construction commune en classes universitaires, pour une bonne coopération dans l'accomplissement commun de diverses activités instituées par les enseignants, tous les interactants s'efforcent de bien se conduire, en respectant les règles implicites de la classe afin de faire aboutir les tâches et activités en œuvre.

7.3.3. Analyse morpholexicosémantique

Dans l'approche lexico-sémantique c'est l'activité discursive dont l'objet est l'étude du langage à travers la diversité des langues en présence qui nous occupe. C'est alors à partir des observables en situation didactique, à priori, que nous avons tenté d'appréhender l'acte énonciatif tel qu'il est mis en œuvre par les sujets parlants dont les productions linguistiques constituent notre corpus.

Si l'on s'en tenait à ce que qu'indique Gadet (1989) en langue française, « 95% des régionalismes sont d'ordre lexical, et 5% seulement d'ordre grammatical ». A ce sujet, l'état des lieux de la littérature sociolinguistique du français au Gabon souligne par exemple que « le français local a déjà emprunté des nombreux termes issus des langues du Gabon ».

D'un point de vue sociolinguistique, l'on peut dire que le cadre conceptuel de notre étude est inséparable des productions effectives des interactants.

Dès le premier corpus on repère dans les productions verbales de nos informateurs que la construction de l'interlangue est truffée des mots et expressions qui n'appartiennent pas à la langue standard française. En revanche, l'attitude passive de l'enseignant face à ces incursions de termes n'appartenant pas à la langue formelle de rigueur dans cet espace classe porte à penser qu'il n'y trouve pas d'inconvénient, ou encore qu'il comprend bien le sens de ces usages. L'attitude comportementale et linguistique de l'enseignant prouve à suffisance qu'il comprend et qu'il admet cela.

On peut se demander si cet aspect est lié à la situation sociolinguistique du pays qui fait que cette absence chronique de langue locale commune conduit

l'enseignant à laisser libre cours l'usage des termes du français dit « local » et des termes des langues autre que le français, les autres langues en présence.

Sachant que la rigueur de la norme standard ne tient pas toujours dans toute communauté donnée, l'on peut comprendre que le français varie dès qu'il est utilisé par des locuteurs non natifs de français, il prend une couleur locale. Mais, dans le cadre de notre étude et pour ce qui concerne ce corpus des francophones lettrés, il y a lieu de s'en inquiéter quand le relâchement est aussi manifeste que chez P2. L'usage du niveau de langue familier par l'enseignant P2 peut sous-entendre une forme d'insécurité linguistique qui paraît un peu gênant quelque fois. Notre public, surtout les enseignants en formation continue et les enseignants formateurs de ces enseignants, est considéré comme étant l'élite, donc les garants de la norme de référence.

Encore moins dans la communauté plurilingue dans laquelle nous avons inscrit notre étude. Nous assistons comment (l'importance de la norme de référence) l'enseignant (P1) essaie d'accorder une attention particulière à la norme de référence. L'on peut dire qu'on perçoit par ses postures professionnelles et attitudes linguistiques une forme de *préoccupations ponctuelles du corps professoral soucieux d'inculquer à ses disciples la culture française telle qu'elle est vécue dans la métropole.*

Commencer par les mots abrégés, puis les mots français qui ont un autre sens en contexte gabonais et enfin les mots des langues en présence.

D'autres formes [152 P2 L3 Var] : mainant au lieu de maintenant, [153 TAT L3 var] : « ouais... » au lieu de « oui » Les apories de l'oral tel que dans

154- P2 : Tout justement/ la langue/ celle que nous utilisons vous et moi actuellement/// Et non l'organe d'articuler les mots// la langue française par exemple hein // elle varie // elle varie chers amis hein // c'est les transformations linguistiques / votre façon-là de parler la langue de Molière // votre langue française à vous // hein votre langage // votre fameux toli bangado / hein / vous voyez mainant le toli bagando /

les variations qui se dégagent des productions langagières des enseignants qui sont, pourtant, des garants de la norme de référence sont dues à l'influence de la situation sociolinguistique.

Les différences relevées en contexte didactique universitaire sont des indices de formation d'une variété autonome qui se forme dans la francophonie gabonaise.

Effectivement, dans les structures que nous analysons la variation est plus présente sur le plan lexical puis sémantique. (les marques de variations). Notons avec Manessy que « le processus d'émergence de normes endogènes s'observe en situation de post-diglossie ; il s'inscrit dans un mouvement global de pluralisation des normes linguistiques en francophonie (Klinkenberg, 2001 et 2008) : « il est le reflet fidèle des mutations qui surviennent dans la perception et dans la représentation de l'espace francophone. On glisse doucement de la représentation des n'est-ce pas Franco-centré, avec une norme centrale signifiante et transcendante, à l'idée d'un espace polycentré où chaque pays ou « région » est susceptible de construire non seulement ses normes endogènes, mais aussi son rapport à des normes qu'elle hiérarchise et, au-delà, sa propre référence. C'est ainsi que s'est imposé, notamment chez les linguistes belges, l'idée d'une pluralité de références. On n'hésite plus à parler d'un français de référence belge ou suisse ou autre (Francard, 2000 et 2001). » (Bavoux, 2008 : 10-11).

7.3.3.1. Particularités lexico-sémantiques dans le français parlé par les enseignants et les étudiants à l'université

Dans ce sous-titre, nous allons mener une étude des faits linguistiques oraux du français tel qu'il est employé en milieu universitaire gabonais. Il est question de faire une analyse des particularités linguistiques de nos sujets en vue de montrer la dimension de variabilité du français local.

Comme le souligne Gadet, dans la variation linguistique, « les phénomènes variables les plus saillants relèvent du phonique (...) et du lexical, moins de la morphologie » (Gadet, 2003 : 43). Selon elle, outre la phonologie, « le lexique est l'aspect le plus saillant pour évaluer un discours comme non standard (...). Cette caractéristique fait tendre le français vers la diglossie » (Gadet, 2003 : 84). C'est le cas des mots et expressions que nous avons répertoriés dans les tableaux ci-après. Ces

termes et expressions sont intégrés dans le français parlé au sein de l'université par nos informateurs.

Cette analyse des pratiques linguistiques effectives se fait par rapport à la norme scolaire standard, nous y repérons, des aspects lexico-sémantiques qui participent à la communication dans les interactions formelles et informelles. L'on peut y voir la démarcation entre la norme de référence et les normes endogènes actualisées dans les interactions. Ces normes endogènes que sont les mots et expressions et le sens qu'on en donne sont des traits de démarcation entre le français et ces normes linguistiques locales.

Tableau 21 : Traces des expressions attestées dans le français parlé au Gabon

Expressions	Sens commun	Expressions	Sens commun
« C'est une itengui »	Une personne intelligente	« Donner un haammer »	Donner un coup de poing
C'est kinda	C'est dure, difficile	« faire le bouloilou »	« être tête en l'air »
C'est kinda mabé	C'est très mauvais	« avoir un blème »	Avoir un problème, une difficulté
« c'est ça même »	C'est exactement ça	« C'est pas ce que tu dis un peu là »	Euphemisme pour expliquer que c'est difficile ou c'est grave ou

			encore c'est plus fort que ça
« même toi-même »	Bien sûr que si ou alors selon les situation « toi aussi pourquoi pas »	Ici c'est le stoïcisme à fond la caisse	L'abstinence totale
« je fia »	Etre étonné	« Tinde mbèmbèh »	Vraiment impertubale, le fait de s'éterniser
« être cerveau »	Etre intelligent	on est dans des mauvais draps	Etre en mauvaise posture
« embrouiller les autres »	Empêcher de comprendre, de suivre	« Tu n'as encore rien vu »	Atténuation de la difficulté ou de la tâche (à venir ou présente) par euphemisme
« on te connaît »	Connaître ses habitudes	« on ne peut lover en paix »	Etre librement amoureux

« elle déchire » Ou il Ou « ça déchire »	Le fait d'être élégant(e), ou selon les situation faire une bonne impression, une bonne prestation (musique, un tube)	« Mes grands m'ont bien parlé »	Ils m'ont porté conseil ou alors ils m'ont reprimandé selon les situations
« elle a le matos »	Avoir du matériel (dans le sens d'avoir un gros fessier)	Vous êtes vraiment des ivoiriens	Vous êtes insensibles, vous ne ressentez rien
« avoir le djobo ou avoir le bodje »	Avoir un (gros) fessier remarquable (chez les femmes)	« qu'est-ce qu'elle nous a mis comme ça »	Quel est cet accoutrement ?
« c'est chaud dèh »	C'est compliqué	Yacco (481 :EG1)	Je compatis comme on dit

	é, c'est dure		en <i>nouchi</i> (Côte d'Ivoire)
« être dans le boa d'une go »	Etre amoureu se d'une fille	Ta copine là est en clope hein ? être en clope (490 :EG3)	Etre en grossesse, être enceinte
j'ai mangé l'enfant de quelqu'un ?	Je n'ai de compte à rendre à personne		

Dans ce tableau, la plupart de ces expressions sont employées par les étudiants en dehors de la situation didactique au sein de l'institution universitaire. Nous pouvons y voir la richesse expressive que contient le français à la couleur locale. Ces mots et expressions témoignent d'une compétence linguistique de la part des enquêtés.

Ces expressions montrent que la créativité lexico-sémantique chez nos enquêtés est très présente bien qu'ils appartiennent au niveau supérieur de francophones, ils ne s'empêchent pas d'utiliser des termes locaux dans leur communications en situation d'interactions formelles et informelles à l'université.

Enfin, la fréquence d'usage de ces termes et expressions dans le français des enseignants et des étudiants laisse croire que le système est comme de nouveau construit par ses locuteurs en milieu plurilingue. Ainsi, *la reconstruction du système linguistique* du français parlé au Gabon s'effectue au niveau lexico-sémantique par le biais de l'usage des mots du français auxquels sont affectés d'autres sens propres au contexte socioculturel gabonais.

Tableau 22 : Emprunts aux langues en présence

Mot	Sens commun	Cat. grammaticale	Langue source
Adjidji	(celui/là ou celle-là/ ça) selon le contexte d'usage	Pron. démonstratif	punu
Manzuna han	Je dis que	Phrase énonciative qui interpelle	fang
Ngoualiooo	aurevoir		punu
Ekiééé	Cri exprimant l'étonnement	Onomatopée Phatique /regulateur	fang
Itengui	intelligent	Intelligent / érudit	punu
bouloulou	Tête fêlée, tête en l'air	substantif	punu
malutsa	Nom ou adjectif En référence avec la forme des grands yeux (ronds)	Nom et adjectif	punu
muanzan	Interpellation en langue (mon frère, ma sœur)	Interjection / nom	fang
Mvul adjigheyi	averse	nom	punu
Dissal	bruine	nom	punu
Mutsoghu	crachin	nom	punu
Mungudi	orage	nom	punu

Mvul	Pluie	nom	punu
------	-------	-----	------

Ces faits de langues locales qui sont intégrés dans le français parlé en contexte formel par les enseignants et les étudiants confirment la présence des normes endogènes dans le contexte formel.

La coprésence des langues dans le pays d'accueil et au sein de l'université provoque, par exemple, le phénomène d'alternance de codes au sein des pratiques langagières de nos enquêtés en interactions formelles et informelles.

Toutes ces occurrences de langues locales (*punu* et *fang* dans le cas de notre tableau ci-dessus) et celles de la variété endogène du français dans les productions langagières des francophones lettrés en contexte formel attestent de l'irruption des variétés endogènes dans les situations didactiques des pays francophones plurilingues.

7.3.3.2. Phénomène d'alternance de codes linguistiques au sein de l'Université

Sous cet intitulé nous mettons en relief les situations d'alternance codique dans les interactions formelles et informelles.

7.3.3.2.1. Alternance de codes au sein des interactions formelles

Dans les lignes ci-dessous nous exposons quelques situations d'alternance de codes produites en interaction formelle :

93- P2 & CL : Averse = **Mvul adjigheyi**

94- P2 & CL : Bruine = **disalà**

95- P2 & CL : Crachin = **mutsoqu**

96- P2 & CL : Orage = **mungudi**

Les mots de langue ci-dessus sont utilisés en classe de manière formelle du fait que c'est l'enseignant qui invitent ses étudiants à dire, à trouver des noms de pluie qui équivalent à ceux du français. Cette demande faite par l'enseignant P2 dans le cours de sémantique en Licence 2 est suivie d'un choix parmi la soixantaine disponible (62) comme nous pouvons le lire l'énoncé suivant :

« [86 UOB L2 P2 sem] : Est-ce que quelqu'un peut me donner les noms des phénomènes météorologiques dans une langue // En langue **lpunu** par exemple (...) »

Le choix pour l'unité langue « punu » peut s'expliquer par le simple fait que ce soit la langue ethnique de cet enseignant. Mais, ce qui nous intéresse ici c'est la coopération des étudiants avec leur enseignant comme dans l'énoncé qui suit :

[91UOB L2 MIH sem] : je sais que **Mvula/** c'est la grande pluie/ **Disaal** c'est la rosée/ une petite pluie qui dure des heures voire des jours c'est **Mutsogu** et l'orage c'est **Mungudi**

Sachant que l'enseignant et les étudiants ne sont pas tous originaires du même groupe ethnique, l'on peut supposer que s'il s'est permis d'interroger l'étudiant [MIH] c'est surtout dû au fait que cet étudiant soit de même langue et groupe ethnique que lui-même. Ainsi, même s'ils sont conscients que la langue qui y est exigée c'est le français, ces derniers poursuivent quand même leur pratique. Cette opération en langue locale en plein milieu d'enseignement et devant ces autres qui ne comprennent pas nécessairement cette variété de langue ethnique peut être perçue comme un dépassement volontaire des frontières ou plus exactement une exploration de stratégie⁶² d'enseignement des langues que tente d'introduire cet enseignant.

⁶² En référant à l'analyse des diverses activités langagières dans le CECR par exemple, celle-ci s'accompagne « d'une exploration des stratégies permettant de les mener à bien, ce qui laisse penser qu'elles peuvent faire l'objet d'un apprentissage ciblé de type méthodologique, d'autant plus (CECR, 2001, 48) qu'on « peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs (Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation) aux différentes formes de l'activité communicative (Réception, Interaction, Production et Médiation) ». (Chini, 2010 :171).

Puis, cette coopération se confirme dans l'extrait d'interaction didactique ci-dessus, allant de l'énoncé (93) à l'énoncé (97). Cet extrait est illustre, il confirme cette coopération entre quelques étudiants de ce groupe ethnique et l'enseignant dans l'accomplissement commun de l'activité de sémantique en L2.

Ce qui nous paraît aussi pertinent c'est que ce stratège mélange de langue dans le contexte formel universitaire en situation didactique semble être accepté de tous. Aucun étudiant ou enseignant (pour ce qui concernent certains nouveaux expressions du français local) n'a posé de question pour demander une traduction. L'alternance d'usages entre le français et la langue « *punu* » (langue et groupe ethnique du sud du Gabon) dans ce cours de sémantique en L2 et cette attitude volontaire de l'enseignant P2 d'appuyer son enseignement avec un exemple en langue locale peuvent être perçues comme une forme de revendication identitaire en vue de valoriser les langues nationales. Ce geste professionnel peut alors être compris comme une manière de ramener la problématique de l'introduction des langues nationales gabonaises dans le système éducatif.

Les langues gabonaises n'ayant pas de statut officiel considérable à l'échelle national, les praticiens enseignants (linguistes en général) tentent par tous les moyens de faire entendre aux décideurs l'urgence de la situation de ces langues afin qu'elles ne tendent pas vers l'extinction totale.

Hormis ce cas particulier d'usage formel de mots de langue locale en situation didactique comme un des moyens de médiation par l'enseignant P2, nous avons également enregistré d'autres cas alternances codiques qui ne servent pas nécessaire de support comme ci-dessus, mais participent à la construction commune d'objets.

Dans le cours de syntaxe institué par l'enseignant **P1**, nous avons repéré les deux formulations suivantes :

[386 UOB L1 P1 synt] : Ok pour les **hallos** tant pi pour eux/ laisser nous avancer ôoooooooo// bon pour vous parler en gabonais passons aux différentes relations que l'on peut avoir dans la phrase /[**hallos signifie les traitres**]

[409 UOB L1 P1 synt] : très bien notre cours prend fin ici/et je suis heureux de votre participation massive/ aussi soyez vigilants **les mwanas/ ka ngoualiôooo// [les mwanas, ka ngoualiôooo signifie au revoir les enfants]**

Même si l'enseignant P1 n'utilise pas les mots de langue comme appui de son cours, il recourt lui aussi à quelques usages des normes endogènes pour s'adresser à ses étudiants. L'usage des termes « *hallos* » pour parler de traitres, ou le ôoooo allongé enfin de phrase dans l'énoncé (386) prouvent que cet enseignant alterne des variétés de langue dans sa pratique mais également l'alternance entre le français et l'anglais comme l'on peut le voir ci-après :

Enseignant P1 :

[67 UOB L1 P1 gram] : « **Ok**, c'est bien **miss**/// C'est bien/// Suivant // Monsieur Mayombo/// Aller // **Go** // »

Enseignant P2 :

[175 UOB L3 P2 var] : « **Y a pas de blème la go** / sens-toi libre / [**la go c'est la fille**]

Etudiant :

[511-EG2] : Bon moi les docs sont au pavillon // **On y go hein** /

Les trois énoncés formulés par nos deux types d'enquêtés (enseignant/ étudiant), présente une cas d'alternance du français et de l'anglais. L'on voit comment le verbe anglais « to go » (aller) est utilisé dans tous les sens : « go » est utilisé tantôt dans son sens initial, tantôt dans le sens attribué, pour désigner une fille on peut dire « la go ».

Le phénomène d'alternance de codes linguistiques chez notre public est variable, nous remarquons que l'on a :

Français / Anglais

Français/ Français local

Français/ Langues locales

Exemple d'alternances de codes français/ Français local :

[330 ENS CAPES TanHOR ling] : **Ha ça** // C'est clair monsieur/// J'en ai appris/ de toute façon/ on est revenu à l'université pour apprendre/// Même si **c'est ndjindja** hein // Mais ça va aller // Le français est élastique de toute façon///

216 UOB L3TAT var] : Hé oh/ c'est ça même/ mais elle enregistre tu crois quoi // Hé hun **c'est kinda ooh** // Tu vas partir en France que **comme ça ooh** // c'est nous-mêmes nous-mêmes ooh [kinda pour dire c'est compliqué, c'est dure]

[193 UOB L3TAT var] : ha ça // **c'est chaud dèh** //

[186 UOB L3 BOU var] : Là/ **c'est kinda dhè** // Même l'accent / [**kinda dèh signifie vraiment dure**]/

[4 UOB L1 MAT gram] : « C'est **une itengui** monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver// Oyooooh/ hun /// » [itengui **c'est une personne intelligente, elle sauve l'honneur de la classe**]

[12 UOB L1 MBO gram] : « Hum // C'est beaucoup hein // /.../ monsieur / » **faut vraiment être cerveau hein** [être cerveau = être rusé, être malin]

[200 UOB L3 P2 var] : « Voilà/ ce que vous appelez **le mouflé c'est l'enfant non** // »

[197 UOB L3 KAN var] : « Monsieur/ donc après la langue meurt // **Tsouooooh**/ et nos petits enfants oh // Les pauvres ils vont parler quoi même // Que le français c'est sûr // Mais monsieur/ la langue française aussi peut mourir au bout de 70 ans // »

[79 UOB L1 MIL gram] : « **C'est pas clair dèh** // Depuis le début m'sieur/ » [c'est pas clair dèh exprime le degré d'incompréhension]/

[29 UOB L1 NZE gram] : « ah là //C'est **kinda mabé** // » [**c'est kinda mabé signifie c'est dure, difficile**]

[479-EG1] : *en tout cas/ c'est pas facile èè/ hein man // hééé han c'est kinda //*

Quant à l'autre variété d'alternance de codes français/ Langues locales, il y a aussi une série d'exemples mais la plus parlante des situations c'est dans une interaction informelle au sein de l'Université au foyer de l'ENS

7.3.3.2.2. Alternance de codes au sein des interactions informelles

Au sein de l'université, nous avons récolté des interactions informelles dans lesquelles l'alternance de codes se fait entre le français et les langues africaines, c'est le cas de l'énoncé suivant :

484-EG3 : On va se saigner **walai**/ heu eu // **manzuna han** j'ai mangé l'enfant de quelqu'un // En tout cas/ ils vont voir que du feu // j'ai pas besoin de m'afficher aussi //

Dans cet énoncé, nous avons le terme « *walai* » qui provient du Sénégal, signifiant « devant Dieu », puis « *Manzuna han* » qui provient d'une des langues du Gabon, le *fang*, signifiant « *je dis que* ».

Puis, des interactions dans lesquelles il y a alternance de codes entre le français et les langues africaines gabonaises.

Observons maintenant la situation d'interaction où il y a un mélange de français et de langues gabonaises :

410-P2 : Alors ça va profe // Comment tu trouves les cours //

[411-E]: Si monsieur ça va// Moi/ je me retrouve/// Je sens que là on est vraiment dans la grammaire moderne/ c'est très intéressant///

[412-P2] : ha // ok/// Non mais/ ça me fait plaisir à moi aussi de savoir que vous êtes vraiment intéressés///

[413-E] : Mais monsieur/ le seul problème c'est que je ne sais pas si vous les universitaires/ votre programme est en adéquation avec le programme officiel // Nous/ moi personnellement j'aimerais bien aller appliquer ce que j'apprends ici/// Mais est-ce que les élèves vont se

retrouver avec les autres // Est-ce que ça va répondre au programme des examens // C'est là mon inquiétude monsieur //

[414-P2] : Vous venez de poser un problème très pertinent/// C'est très pertinent ça // Mais les choses vont se faire petit à petit/// Tu sais chez nous/ Mais bon **tu laba //pa atsironde ussanze mambu/** on peut espérer que les programmes soient appliqués///

[415-E]: ha monsieur/ on compte sur vous les chercheurs//

[416-P2] : Non ça ira/ les choses ne peuvent pas rester statiques à vie // ça ira//² **Ik tsiè, tu bo mua mbuta // Tat koghu adji vana o futa //**

[417-E] : **Hiné // tata // mè fo ngadji bi tata //** ho mon Dieu/ j'ai de la chance moi //

[418-P2] : **ka ndè bè pa ugha muè ganguile vana // ndèbè//**

[419-E] : **Hiné/ tadjì aghamughéyi // Hein ta // pire chançaa // mè ngane mua tadjiami** o l'ENS // Ho // Le bon Dieu sait faire les choses hein //

[420-P2] : hèh // **tadjì vane tadjì // Ka ntsingulièh //** Tu prends quoi //

[421-E] : Ho // Moi/ comme d'ab //

[422-P2] : Quoi/ le petit **mabuèla //**

[423-E] : Ho / non / Est-ce qu'elle vent même ça ici //

[424-P2] : Donc c'est ce que tu devrais prendre je comprends bien //

[425-E] : Ho non Docteur // moi c'est la casse tête //

[426-P2] : Ha donc tu prends la castle comme moi // Ici n'y a que les petites mamans //

[427-V] : Oui monsieur/ je ne vends que les petites castles///

[428-E] : Et madame //

[429-P2] : Madame ne prend que tu moelleux rouge/ il n'y a pas son équivalent ici/ le petit **mabuèla** / donc elle ne prend rien // N'est-ce pas madame //

[430-E] : Non // Non onh // Monsieur // Elle n'a rien dit la pauvre/// (rires)

[431-P2] : Non/ elle a dit qu'elle prend du djino pamplemousse/// Hein maman/ vous avez encore des djino pamplemousse // Bon/ donc servez-nous deux petites castles d'abord/ vous réservez deux de côté hein / : Et un djino pamplemousse///

[432-V] : Ha ça // Je mets deux de côté c'est ça //

[433-P2] : oui/ c'est ça. (...) Non/ ça va. (...) Les verres/ c'est pas nécessaire ici///

[434-V] : Vous n'voulez pas des verres // Bon d'accord //

[435-E] : Elle est souriante la jeune et jolie vendeuse-là //

[436-P2] : Ne cherche pas les problèmes là //

[437-E] : oh/ monsieur/ **ka** je n'ai rien dit hé // Je n'ai rien dit // je lui ai juste fait un simple compliment // Elle est souriante c'est tout/// (rire)

[438-P2] : oh // **ka ndè bè nioh**/// Alors et la petite famille ça va //

[439-E] : Héééé monsieur // Hum/// schuis dans une mauvaise position // C'est compliqué/// La petite **amamuénomugha** //

[440-P2] : **Unamughe hi tsiè // ama bindeme //**

[441-E] : ha // Tout ça c'est pareil **tâ**/// **Le punu oh ! Ndè ipunu** c'est élastique///

[442-P2] : Ben/ c'est une bonne nouvelle //Tu sais on n'est pas nombreux au Gabon/// Et la parole de Dieu dit : « multipliez-vous et remplissez la terre »/// Donc c'est pas un péché ça//

[443-E] : **Hinééé tâ** // Le problème c'est que c'est pas le moment //

[444-P2] : **uya palisséééé // Jo/** peut-être que c'est le futur président du Gabon //

[445-E] : **Tâ/** non là // **làaaa tâ/** tu me fais un vrai lavage de cerveau // Mais le problème c'est que le plus petit **a ka takula** // Il n'a même pas encore ses huit mois/ à peine sevré/// Elle/ non plus/ n'a pas encore fini avec sa formation/// Tu vois un peu/ ça risque de tout compliquer/// **Muane ngane**///

[446-P2] : **aaaaaaaah** // (hochement de la tête de notre part)/ là/ c'est compliqué **jo**//

[447-E] : voilà un peu //

[448-P2] : ha ça // ce n'est pas fa-ci-le///

[449-E] : Hé oui // **c'est pas facile**/// **Tâ // Ha tâtââ// Tâte Koghu a ghé vossia // Tâ/ ha tate a gha mughéyaa //** hein **tâ/ limbè mua dilonguièèèè** // Ton fils est dans un terrible dilemme **tâ**/// Dis quelque chose // Bon mais/ pour moi/ je ne vois qu'une solution///

[450-P2] : **Donc upalissaa //**

[451-E] : Ha // y a rien à dire // c'est tout-ce que je peux faire prof/// C'est clair //

[452-P2] : Bon/ pourvu que ce soit dans des bonnes conditions ///

[453-V] : Les deux autres castles sont là///

[454-E]: **Begha mâ/ beghe euh//**

[455-P2]: **oh/ atsighulu //**

[456-E]: **hine/ ka ta mupunu//**

[457-P2]: **oh // mâ/ dinguipe di ma souk //**

[458-V] : Je ne comprends pas///

[459-P2] : Comment ça // Mais/ quand on t'a dit d'apporter les deux autres bouteilles tu as compris ou non //

[460-V] : Mais/ c'est pas du chinois quand même // C'est gabonais **le punu** // j'ai peut-être imaginer aussi///

[461-E] : Non/ tu as compris/ tu as compris hein/// Je n'ai même pas fait de geste/// Tu as compris //

[462-V] : Bon/ le mari de ma mère est **punu**/// (...) Moi/ je suis **fang/** ma mère est **fang/** mon père est **fang/** donc je suis **fang** à cent pour cent///

[463-E] : Haaa/ dis nous ça/// Ton beau-père est **punu** / : Mais tu es quand même **punu** par alliance // mais c'est ton père hein//

[464-V] : Mais je sais/ c'est plutôt mon père/ mon papa même quoi puis que il m'a gardé/ il m'a gardé depuis toute petite hein eh/// Je connais aussi **ka dundééééé** // Je connais un peu eu euh/// **Rughé // Twendi/ wendanga// Wenda wenda ni urondi** voilà comme ça seulement///

[465-E] : hum // C'est bien ça/// Attention à ce que tu dis seulement / hein prof // Tu as vu/ mais tu es **punu** toi// Mais je disais que le mari de ta mère c'est le beau-père/ c'est comme ça que ça se dit chez les blancs/ c'est ton papa oui/ c'est le mari de ta mère/// mais c'est lui qui t'a élevée, c'est lui ton vrai père en réalité

[466-P2] : C'est tout ce que tu connais //

[467-V] : oh oui/ je sais // C'est beaucoup // hum/// **Ditouka/ mamba/ yamba** voilà //

[468-P2] : c'est bien maman // C'est bien///

[469-E] : Tu es notre sœur maman//

[470-P2] : Ben/ bon // Bonne journée maman //

[471-V] : bonne journée à vous aussi/// **Ka mughess //**

[472-E] : oh // mais/ mais èh eueu eu // Toi/ tu es une vrai *punu* // Par contre/ il faut que tu travailles l'accent/ tu as le vocab je t'assure/// Bon // peut-être *mughessa* // *Okiri oh* //

IL s'agit de l'enseignant P2 qui, après un enseignement s'est retrouvé avec un de ses apprenants qui est un enseignant du collège en formation continue, dans un foyer (sorte de cantine ou cafeteria) à l'ENS. Les deux sont originaires de langue ethnique *punu*. Puis, la jeune vendeuse est fang élevé par son beau-père punu. L'alternance de codes se produit entre le français et le punu, puis à la fin entre le français et le fang avec le terme « *okiri* » signifiant « à demain ».

Cette situation d'interaction informelle valide davantage la présence des normes endogènes au sein de l'université.

Ces normes linguistiques que nous venons d'identifier dans notre corpus sont des *registres sociolinguistiques* qui participent à la construction d'une même langue commune, la potentielle langue de compensation des locuteurs francophones gabonais.

Selon Bourquin, « plus le niveau socioculturel est placé haut dans la hiérarchie des niveaux, plus l'éventail des registres [...] tend à s'ouvrir et à se nuancer » (Bourquin, 1965 : 9 cité par Bédard et Méard). Ainsi, les particularités lexicosémantiques que nous avons dégagé du français des enseignants et des étudiants sont des « variétés fonctionnelles » (*functional varieties*) (Kenyon, 1969 cité par Médard et Béard) que nous alignons sur la variété endogène du français qui se construit.

Notre analyse d'interactions a consisté à considérer le langage qui se dessine au travers de l'interaction en classe et hors classe non pas comme un produit, un matériau déjà là, mais comme une activité de production discursive inscrite dans des échanges entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants eux-mêmes en classe ou hors classe. Une variété qui est entrain de se construire au cours de l'interaction, les langues ou alors les variétés d'usage linguistiques qu'emploient les sujets enquêtés (enseignants et étudiants) sont le produit des situations d'interaction entreprises dont les compétences (interactionnelles et communicatives) sont puisées soit dans le français standard puis dans les langues en présence.

Le manque de langue officielle locale et commune laisse une partie des nouvelles générations gabonaises dans une situation de dépendance linguistique qui tend à les ramener dans une situation de *destin glottophagique* autrefois dénoncée par Louis-Jean Calvet (1974). Cette situation les conduit à des constructions de sens *in situ*. Puis, à la fabrication d'un français propre à eux, le « *tolí bandado* ».

Beaucoup de caractéristiques des variations du français des enseignants et des étudiants enquêtés sont semblables à celles du « *gallo bantu* » qui est une des variétés du français gabonais qui serait répandue en tant que *langue véhiculaire dans toutes les couches de la population* (Mouele, 2011 : 91). Contrairement au « *nouchi* » d'Abidjan en Côte d'Ivoire variété. D'après cet auteur, Le *gallo-bantu* est une variété du français gabonais dont sa légitimité est rarement remise en cause au vue de son développement croissant, à la souplesse de ses structures morphosyntaxiques et à la perméabilité de son lexique.

7.4. Niveaux d'analyse : position

Enfin, les différents niveaux de l'organisation linguistique que nous venons d'explorer mettent en évidence les faits de variation repérés dans les niveaux syntaxico-sémantique, c'est ce que Benveniste propose de nommer le « sémantique » et lexico-sémantique pour la construction commune du sens du français que nous appelons « français gabonais ».

L'on peut constater qu'au final, dans l'analyse que nous venons d'effectuer, notre position se rapproche beaucoup plus des niveaux syntaxico-sémantique et lexico-sémantique. Au regard de l'ensemble des niveaux de structuration du français des enseignants et des étudiants, en effet, l'on constate que le niveau lexico-sémantique apparaît comme le plus identifiable et le plus perceptible immédiatement dans la différence d'usage du « français local gabonais » et le « français exogène », langue standard.

Or, la pratique du « bon usage » de la langue standard se mesure d'abord dans la maîtrise des formes morphosyntaxiques comme l'illustre les pratiques langagières du français parlé par notre population d'enquêtés. Les variations lexicales et sémantiques qui contribuent à la construction du sens du français de nos enquêtés ne sont que le produit d'une particularité inhérente aux langues humaines. Même dans la

parole ordinaire, l'on a l'impression que le niveau du lexique ou la qualité des mots et richesse sont des éléments, le plus souvent, associés au style personnel d'un locuteur pour qualifier son niveau de langue. Le psychanalyste Freud, par exemple, « a largement exploré la relation entre l'inconscient et le lexique et il a montré comment les signifiants peuvent être amenés à se télescoper ou à se substituer les uns aux autres dans le jeu de mots ou le lapsus » (Freud, 1971 cité par Boutet, 1997 : 162). Mais, il est constaté que ce dernier n'a pas considéré comme pertinent le niveau des relations syntaxiques ni dans la théorie ni dans la pratique de la cure analytique. Le niveau des relations syntaxiques, et pourtant, véhiculent aussi du sens autant que celui des relations lexico-sémantiques. Mais, il faut reconnaître que les niveaux de sens concernés ne sont pas les mêmes.

L'instabilité lexicale est une réalité reconnue par l'ensemble du corps linguistique. D'ailleurs, comme indiqué plus haut, il est souvent noté que le lexique est « l'élément le plus migrateur de la langue », l'on peut même dire qu'il est un élément intégrateur et dénonciateur au sens où le lexique dévoile les identités (identité sociale, identité culturelle, identité linguistique, etc).

Effectivement, dans les structures que nous analysons la variation est plus présente sur le plan lexical puis sémantique.

Conclusion du chapitre

L'analyse de corpus dans cette étude sur le français des enseignants et des étudiants s'est réalisée par rapport à la structure sur le français standard. Ce qui nous conduit à revenir sur certaines règles grammaticales. Il n'est pas question d'une hiérarchisation de codes car notre vision de langue est plutôt celle de la diversité.

Pour sortir de cette tendance dogmatique, nous convenons avec Nespoulous et Borrell quand ils soulignent qu'en didactique de la langue, il est important de « favoriser le passage de l'unité de code à la pluralité ». Ainsi, selon ces deux auteurs qui, en faisant la distinction du « support formel » (oral/écrit), ils proposent de remplacer le terme de *niveau* par celui de *code* pour décrire les variations linguistiques. (Nespoulous et Borrell, 1979 : 266 cité par Bédard et Méard).

Les codes linguistiques, évidemment, qui se dégagent du français des enseignants et des étudiants ont été analysés sur les plans morphophonologique, morphosyntaxique et morpholexico-sémantique.

Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts (Vion, 2000 : 210), nous pouvons alors déduire des variations remarquables dans le français parlé par les enseignants et les étudiants en situations d'interactions formelles et informelles que celles-ci contribuent à la vitalité du français au Gabon en ce qu'elles peuvent participer à valider la variété du français local.

L'on peut déduire qu'à travers le cheminement de la construction commune d'objets réalisée tout au long des cours du corpus, on y décèle un mélange des hétérogènes qui se traduit par une variété endogène du français au Gabon. En d'autres termes, c'est par le biais des résultats de notre analyse qui expose la dimension socioculturelle des productions langagières d'une infime partie de locuteurs francophones de notre terrain de recherche. C'est donc grâce à ces résultats qui révèlent la fonction « sociale » de l'objet langue française et son fonctionnement attendu dans ce contexte que nous découvrons la réalité du français auprès des locuteurs-francophones de la haute échelle. Les faits de langues réalisés en français dans des situations formelles comme informelles cachent un véritable arrière-fond culturel (*back ground*) qui fait du français parlé par les nos enquêtés, une variété toute particulière.

Ainsi, l'on peut avancer que l'analyse du français en contexte universitaire nous a permis de mesurer la dimension formelle et sociale de cet objet langue française auprès des locuteurs francophones dit avérés.

Chapitre 8 : Approche didactique des interactions

Dans ce chapitre nous pratiquons deux volets d'analyses. D'une part, nous analyserons les discours de classe que sont les procédures d'échanges langagiers entre enseignants/étudiants et entre étudiants eux-mêmes en situation

d'enseignement. D'autre part, il s'agit de l'analyse de discours réflexifs des deux enseignants sur leur pratique enseignante. Ce dernier volet d'analyse va être fait à partir du logiciel *Trope*⁶³ et de son manuel.

8. 1. Analyse de discours de la classe

Dans une perspective de l'étude des actes de langage, nous étudions leur fonctionnement dans l'interaction afin de mettre en évidence le fait que les énoncés possèdent, hormis, leur valeur conversationnelle liée à l'enchaînement séquentiel.

8. 1. 1. Organisation séquentielle de quelques actes de langage

Tout d'abord, partant du principe que la langue française est le moyen de communication par lequel nos informateurs communiquent et interagissent, les productions verbales que nous étudions ne sont donc pas des phrases isolées mais plutôt des phrases à partir desquelles s'établissent des liens, c'est-à-dire le contact avec autrui. Telle que dans les situations d'interaction de classe, les échanges enseignants/ apprenants ou entre apprenants eux-mêmes sont des canaux à travers lesquels se gèrent les activités de la classe. Les discours de classes sont des discours dotés d'une double fonctionnalité, autrement dit, des valeurs illocutoires et des valeurs interactives. C'est pourquoi selon Widdowson (1979), le discours est « l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux » (Widdowson, 1979 : 23) tel que l'acte d'enseigner et d'apprendre dans notre cas.

En considérant les énoncés de notre corpus comme des actes de langage, nous admettons par exemple que l'acte de langage que pose l'enseignant P1 dans l'énoncé (1) Licence1 première séance sur le cours de grammaire est fait pour agir sur les apprenants de formation initiale que sont les étudiants de L1 mais également pour les amener à réagir. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2005) dans son travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle, « quand dire c'est faire » (Austin)

⁶³ Trope est un logiciel d'analyse de discours. Nous l'empruntons, déjà, parce que les SDL empruntent dans d'autres disciplines des sciences humaines comme la psychologie par exemple. Et, surtout parce que dans notre approche didactique de discours d'enseignants, nous focalisons notre attention sur l'usage de la langue française, donc les outils du discours afin de vérifier la qualité du français parlé par les enseignants en contexte formel.

« mais aussi faire faire ». Cela implique selon elle que la production d'un acte donné crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système d'attentes comme nous pouvons le voir dans l'énoncé initiative d'ouverture de P1 en L1 séance1 :

-[1 UOB L1 P1 pp] : « *Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane* »///*Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen // Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane//*

-[2 UOB L1 MILpp] : « [...] » : *Monsieur //Monsieur //Je vais essayer// Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas// (C'est une étudiante qui lève le doigt en interpellant le professeur monsieur, monsieur)*

Nous pouvons voir dans la situation de communication qui implique P1 dans l'énoncé (1) et l'étudiante [MIL] dans l'énoncé (2) que les contraintes de la situation didactique et l'attente de la sollicitation de P1 font produire une succession d'actes de langage à l'étudiante comme on peut le voir dans son énoncé : [2 UOB L1 MILpp]. Cela montre que la deuxième partie de l'intervention initiative de P1 est un acte de langage [1 UOB L1 P1 pp]: de nature accompli en ce sens qu'il est fortement solliciteur parce que, comme le témoigne tout l'énoncé initiative : [1 UOB L1 P1 pp], P1 est en attente d'une réponse après avoir posé la question à ses étudiants. L'on peut alors en déduire que le tour de parole de P1 a la valeur d'une question (pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane ?) et que c'est un acte initiative tandis que la réponse de l'étudiante dans ce dialogue est un acte réactif, il s'agit alors d'un échange complémentaire puisque les deux actes sont de nature différente.

La réaction de l'étudiante [MIL] en l'énoncé (1) paraît satisfaisante puisque la réplique de P1 dans l'énoncé (3) est formulée en guise d'une évaluation de la part de l'enseignant, un acquiescement de l'acte de langage qu'il lui a fait faire. Nous pouvons le lire dans l'énoncé suivant:

[3 UOB L1 P1 pp] : *C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque-là c'est de la révision quand même// »*

Cet énoncé a une pluralité illocutoire et un enchaînement d'actes dépendent de l'action du contexte didactique, donc du thème de l'accord du participe passé. A travers cet énoncé, nous pouvons également percevoir que la réponse de l'étudiante [MIL] est une construction commune du sens dans l'interaction didactique initiée par l'enseignant P1 en L1 séance1.

Notre propos n'est pas de nous étendre sur le décompte d'acte d'intervention dans les échanges que contiennent le corpus, nous voulons tout juste montrer la force illocutoire et interactive contenue dans les échanges verbaux de nos enquêtés en montrant que c'est à travers ces échanges que se construisent la compréhension des objets didactiques mais également celle de la langue, la variété endogène.

Cependant, un échange étant par définition produit par deux locuteurs, dans les dialogues et polylogues que compose notre corpus, chaque partie est responsable d'au moins un acte, il n'y a donc pas d'échange tronqué dans les situations d'interactions que nous étudions comme nous pouvons le voir tout au long du corpus de référence constitué qui va de l'énoncé (1) à l'énoncé (409). Nous observons en parcourant les différentes unités d'interactions que chaque échange comporte au minimum deux actes de langage.

8. 1. 1. 1 Les frontières de l'échange

Dans notre appréhension de l'interaction en classe, nous avons d'une part l'interaction formelle qui est, en notre sens l'interaction didactique de la classe universitaire, puis l'interaction informelle qui est, celle qui ne rentre pas dans le cadre de l'interaction didactique. Certaines d'entre elles sont constituées des unités linguistiques s'écartant de la norme de référence du français.

Nous constatons que dans notre corpus de référence qui est celui des séquences didactiques des cinq niveaux d'études soumis à notre analyse, l'on a du mal à tracer nettement des frontières entre l'interaction qui émane de l'instance didactique et un autre type d'interaction qui vient se greffer à cette première. En effet, une des particularités des interactions de notre corpus c'est que les interactants en situation didactique passent d'un échange à l'autre sans s'en rendre compte. Prenons en exemple l'extrait d'interaction suivant :

En CAPC par exemple, en ligne (244),

[244 ENS CAPC CL]: Oui monsieur. (...)/// Donc on a vu la construction (...) Qui baille comme ça // La condition des champs sémantiques///

[242 ENS CAPC M3 pol] : C'est aussi dans des milieux reconnus comme à l'école par exemple///

[243 ENS CAPC pol]: Oui// J'étais entrain de chercher un exemple hummh /// Faire un examen au terme d'un apprentissage par exemple/ cela est formel// Attribuer des notes à des étudiants comme ça/ cela sort du formel/ c'est du non formel/ de l'informel/// Déposer les notes de ses étudiants en fin de trimestre à la scolarité/ c'est formel/ le faire après la date indiquée/ ce n'est pas respecter le règlement aussi/// Dire bonjour à un tiers ou à son enseignant c'est formel/// Donc/ vous voyez à peu près //

[244 ENS CL pol] : Oui . (...)/// Donc on a vu la construction (...) Qui baille comme ça // La condition des champs sémantiques///

[245 ENS CAPC M5 pol] : Les métisses ne baillent jamais //

[246 ENS CL pol] : (rires)

[247 ENS P2 pol] : La polysémie/ c'est bon non //

[248 ENS CL pol] : Oui monsieur //

[249 ENS P2 pol] : C'est bon/// Tout le monde a compris la polysémie/ plusieurs sens/ des descriptions des champs sémantiques ...

[50 UOB L1 P1 pp] : Vous voyez bien que euh // euh ben// C'est une application directe de la règle// Et alors// Qu'est-ce qu'il y a de si compliqué// Bon // on va continuer avec des exemples/// D'accord//

8.1.1.2. L'interaction en classe universitaire comme polylogue praxéologique

Quand l'on observe l'enchaînement des interventions dans la séquence didactique de la L1, l'on peut constater que la classe universitaire est un lieu de pratique d'interaction particulière du fait que l'interaction cours est caractérisée par un polylogue. Nous pouvons le voir dans l'extrait qui suit :

[1 UOB L1 P1 pp]: - « Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane »///
Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen // Nous l'avons

étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane// »

[2 UOB L1 MILpp] : « Milenzi : Monsieur //Monsieur //Je vais essayer/// Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas/// » (C'est une étudiante qui lève le doigt en interpellant le professeur monsieur, monsieur)

[3 UOB L1 P1pp] : « [...] » C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque là c'est de la révision quand même/// »

[4 UOB L1 MAT pp] : « C'est une itengui monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver // Oyoooooh / hun/// [itengui c'est une personne qui est intelligente, elle sauve l'honneur de la classe]

[5 UOB L1CL pp] : « [(Rires)] » : 5- CL : (Rires)

[6 UOB L1 P1pp] : « [...] » 6- P1: qui parle là-bas// (...) bon Dieu //Un peu de sérieux//Laissez les autres travailler en silence/ si rien ne vous intéresse ici/ vous prenez la porte///

(L'atmosphère paraît tendue/ il règne un silence pendant un moment/// Et/ l'enseignant reprend le fil du cours) : pause longue

[7 UOB L1 P1pp] : « [...] » 7- P1 : Donc/ comme l'a dit votre collègue/ ici/ c'est l'exception qui fait la règle/ le cours sur l'accord du participe passé avec les auxiliaires avoir ou être/ vous l'avez dans vos cahiers et vous l'avez étudié dans les classes précédentes/ au lycée, n'est-ce pas// Ce que nous faisons depuis un moment/ c'est de la révision/// Est-ce que je me trompe//

[9 UOB L1 P1 pp] : « [...]»- P1 : Ok. Donc/ relire ses cours et livres/ refaire les exercices faits en classe ce serait intelligent pour ceux qui veulent obtenir une bonne moyenne du trimestre//

[10 UOB L1 MBO pp] : 10- E, Mbouala : Monsieur// Donc l'examen sera sur les exercices vus en classe //je fia// [je fia exprime un étonnement] //

11- P1 : Ce n'est pas ce que j'ai dit // Faites tout simplement la révision de tout///
(L'étudiant réplique en feuilletant les pages de son classeur)

Au regard de l'enchaînement des interventions de l'énoncé 1 à l'énoncé 10, nous pouvons voir que si l'on commençait à faire l'organisation des unités conversationnelles, du point de vue du niveau des échanges, la notion de paire adjacente (PA) par exemple est rompue dès la quatrième intervention où c'est l'étudiant MAT du tour [4 UOB L1 MAT pp] : « [...] qui intervient dans cet échange au lieu que ce soit l'étudiante MIL du tour [2 UOB L1 MILpp] : « [...] » qui poursuit l'échange avec P1. On peut immédiatement constater que l'extrait ne comporte aucune paire adjacente apparente. Dans cet extrait l'échange s'entrecroise avec un échange de type question-réponse que l'enseignant P1 a initié dès le début du cours. Cet extrait comporte quatre participants au total. C'est un polylogue. Le polylogue est le type d'interactions sur lequel Robert Bouchard a basé son étude d'interactions praxéologiques car les premiers modèles d'interactions avaient tendance à restreindre le dialogue au « dialogue » (deux participants. Or, le dialogue peut aussi s'effectuer entre plusieurs individus, ou interactants dans une communication en face en face comme dans une émission télévisée, dans une réunion d'enseignants ou de l'ensemble du personnel de l'institution, dans une salle de classe entre l'enseignant et ses étudiants, etc.

Déjà par le nombre important des participants en général en face en face, les interactions praxéologiques sont déjà particulières. Pour R. Bouchard(2005) ces interactions praxéologiques sont particulières en fonction de quelques critères qui se conjuguent :

- 1- leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé
- 2- la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers en eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre)
- 3- la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : « produit » en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/établissement...) dans l'interaction.
- 4- Le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent.

Les critères énoncés par Bouchard (2005) cadrent amplement avec les particularités de notre contexte de recherches et celles de notre public (enseignants et étudiants) dans les classes universitaires gabonaises. Le dialogue qui se pratique dans l'extrait d'interactions en classe cité ci-dessus par exemple implique déjà plus de deux participants.

L'analyse du discours oral (Sinclair et Coulthard, 1975) choisit pour terrain l'étude des interactions en classe certainement parce qu'à priori, la classe se présente comme un lieu réglé, ordonné et où il y a moins de désordre. Nous pouvons le percevoir dans la première séquence didactique que l'enseignant P1 a initié en licence 1 de SDL par le fait que la consigne vient servir de guide pour l'activité initiée. Puis, la question que [1 UOB L1 P1 pp] : « Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen ? » pose à la suite de la phrase à analyser, vient plus ou moins confirmée ce cadrage, cet ordre reconnu à l'espace.

L'ensemble des productions verbales que compose le corpus de L1, est structuré de plusieurs participants autour du thème principal : « L'accord du participe passé ». Le corpus de Licence1 est structuré des interventions de 9 participants dont 8 étudiants et l'enseignant P1 tous suivis des interventions de l'ensemble de la classe (CL).

Nous pouvons ainsi nous permettre de dire que les interactions de la classe de licence 1 sont de type polylogal. L'interaction didactique en L1 des SDL est un polylogue.

8.1.1.3. Echange ternaire et polylogue

Chez Bouchard (2005), l'échange ternaire qui est aussi repéré par Mehan (1978) est un élément central du polylogue. Un peu plus tard, l'échange ternaire est également systématisé par Roulet et al. (1985) qui le définit comme la plus petite unité dialogale constituée de trois unités monologiques, les interventions, dont selon Bouchard (idem.), seule la seconde laisse la parole aux élèves. Observons encore l'extrait d'interaction suivant tiré du corpus de Licence 1 :

[36 UOB L1 P1 pp] : Passe au tableau jeune homme///

[37 UOB L1 NDI pp] : Monsieur/ l'accord de l'auxiliaire avoir / Le COD placé avant l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et nombre avec son sujet / Donc rencontré s'écrit ainsi // rencontrés / La phrase est alors // « Karen et Paul que nous avons rencontrés ne sont pas disponibles » /

[38 UOB L1 P1 pp] : C'est bien monsieur Ndimina / Bien / phrase suivante ///

Cette unité dialogale est composée de trois unités monologiques. Nous pouvons voir, en effet, que dans ces trois interventions, c'est dans la seconde que l'étudiant prend la parole pour répondre au problème posé, l'analyse de la phrase dont le participe passé placé avant le COD (complément d'objet direct) s'accorde en genre et en nombre avec son sujet.

En général, comme l'indique Bouchard (2005) dans tout enseignement classique où l'enseignant est « face à » la classe on peut retrouver ce genre d'échange ternaire. C'est un type d'échange que l'on retrouve dans toutes les disciplines et des pratiques adaptables aux conditions matérielles et culturelle de la situation d'enseignement concernée. Bouchard (2005) écrit que c'est pour sa constance dans les situations didactiques que cet échange est désigné comme caractéristique du traitement didactique d'une interaction polylogale. Selon Bouchard, Ce type d'échange permet «une alternance systématique entre le polylogue cadre et de courts moments de dialogue ostensif ». Ces moments peuvent être qualifiés de « subordonnés ». Comme ça peut se voir dans l'exemple de l'extrait de licence L1 que nous reprenons ci-dessous, où les moments de dialogues ostensifs peuvent être elliptiques et empruntent en particulier leur acte directeur aux interventions polylogales initiatives qui les précèdent au sein de la même prise de parole de l'enseignant (Bouchard, *ibid.*). Dans notre exemple, nous voyons que les interventions polylogales de l'enseignant se situent dans la première et la dernière intervention car c'est elles qui ont, comme le souligne Bouchard, le monopole d'initier et de clore l'échange. Nous allons le vérifier dans l'examen de la suite des échanges pédagogiques des corpus des autres niveaux d'étude. Dans l'exemple ci-dessous, cela est clair.

[36 UOB L1 P1 pp] : **Passe au tableau jeune homme**///

[37 UOB L1 NDI pp] : **Monsieur**/ l'accord de l'auxiliaire avoir / Le COD placé avant l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et nombre avec son sujet / Donc rencontré s'écrit ainsi // rencontrés / La phrase est alors // « Karen et Paul que nous avons rencontrés ne sont pas disponibles » /

[38 UOB L1 P1 pp] : **C'est bien monsieur Ndimina / Bien** / phrase suivante ///

Dans cet épisode pédagogique nous pouvons voir que toute l'intervention de l'enseignant en ligne [36 UOB L1 P1 pp] est doublement dilogale. C'est ce que nous inscrivons en gras. Le fait d'envoyer l'étudiant intervenant au tableau « passe au tableau » puis celui de le désigner par « jeune homme ».

Dans l'énoncé [38 UOB L1 P1 pp] l'intervention est également doublement dilogale par l'évaluation que l'enseignant manifeste après l'exercice de la tâche imposée à l'étudiant mais aussi, par le fait de prononcer le nom de son étudiant « [NDI] ». Ce qui paraît encore étonnant c'est que le début de l'intervention de l'étudiant en l'énoncé [37 UOB L1 NDI] a aussi une marque de dilogue par le fait d'interpeller l'enseignant par « monsieur » avant de continuer avec l'explication de l'exercice. Cette manière de faire est fréquente dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. C'est une attitude linguistique qui fonctionne comme une marque de respect envers le pôle enseignant. On peut aussi dire que l'enseignant accorde un temps didactique à son étudiant en lui donnant d'utiliser l'outil didactique le « tableau noir ». L'on peut ainsi comprendre que l'enseignant P1 amène son interlocuteur étudiant à un degré d'ostensivité supérieur en donnant de prendre la parole en étant devant le tableau noir et face à toute la classe.

8.1.1.4. Intervention initiative et polylogue

Pour approcher l'intervention initiative et polylogale, Bouchard (2008) montre d'abord que les interventions de l'échange canonique comme celles décrites par Roulet et *al.*, (1985), « sont amplifiées dans leurs réalisations pédagogiques c'est-à-dire que s'y rajoutent, s'y enchâssent des échanges subordonnés techniquement plus spécifiques ». C'est ce que nous constatons dans l'intervention initiative de l'enseignant en classe de L1 qui est d'ailleurs de nature interrogative. En effet, la question de l'enseignant est posée à l'ensemble de la classe, elle peut même

engendrer plusieurs intervenants en même temps. L'intervention de l'enseignant convoque alors le polylogue de classe, des échanges enchâssés qui viennent contribuer à l'activité de la classe. Cette intervention est ouverte par une sollicitation explicite de l'enseignant P1, nous voyons que l'enseignant n'a pas voulu désigner un seul locuteur, il préfère que les volontaires se manifestent. Observons l'extrait suivant :

[1UOB L1 P1 pp] : « Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane »/// Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen // Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane//

[2 UOB L1 MILpp] : Monsieur //Monsieur //Je vais essayer/// Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas///

[3 UOB L1 P1pp] : C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque là c'est de la révision quand même///

[4 UOB L1 MAT pp] : 4- E, Matatou1 : C'est une itengui monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver // Oyoooooh / hun/// [**itengui c'est une personne qui est intelligente, elle sauve l'honneur de la classe**]

[5 UOB L1CL pp] : (Rires)

[6 UOB L1 P1pp] : qui parle là-bas// (...) bon Dieu //Un peu de sérieux//Laissez les autres travailler en silence/ si rien ne vous intéresse ici/ vous prenez la porte///

Nous pouvons voir dans cet extrait que la première intervention qui est celle de l'enseignant est le siège de l'organisation locale du polylogue. Cet échange appelle à d'autres échanges. C'est comme une forme de technique qu'utilise l'enseignant pour faire intervenir tout le monde, même ceux qui ne sont pas volontaires. Alors que l'enseignant pouvait choisir son interlocuteur dans la salle. L'adresse est alors polylogale.

À travers les exemples ci-dessus, on constate une forme d'alerte thématique générale dès le premier tour de parole.

Pour les polylogues institutionnels comme ceux qui composent le corpus de L1 par exemple, nous observons une certaine organisation réglée par l'acteur enseignant. En effet, au travers de l'activité que l'enseignant coordonne en classe, les échanges se font de manière ordonnée à partir des questions posées autour du thème principal du cours. Ces questions sont précédées des phrases à analyser par les étudiants, à partir desquelles il distribue la parole aux participants. Chacun à son tour joue alors un rôle dans la classe. D'un côté le pôle enseignant qui, en fonction de son statut, sa détention de savoirs dans les SDL met en scène un rituel du polylogue pédagogique. Ainsi, comme le souligne Bouchard (2005) dans un magistral, l'enseignante énonce un discours préparé à l'avance en le mettant en voix et en scène dans une performance quasi théâtrale (Ibid.).

8.1.2 L'organisation séquentielle des échanges

Dans les lignes qui suivent nous présentons une esquisse d'analyse des échanges à partir du corpus de Licence 1 sachant que nous allons étendre cette analyse dans la partie réservée à l'analyse des données sous l'angle didactique.

L'organisation séquentielle est comme une sorte de grammaire, un canevas que respectent les participants à l'interaction. Il s'agit des règles conversationnelles. Les règles conversationnelles concernent les modalités de l'ouverture et de la clôture des interactions, la « machinerie » des tours de parole, l'organisation globale et locale des échanges. (Kerbrat-Orecchioni, 2009 :57). Ces règles participent à la « compétence communicative » des sujets parlants, autrement dit, les sujets mobilisent des « ressources » dès qu'ils s'engagent dans une interaction quelconque. En fait il s'agit des objets sur lesquels opèrent les règles conversationnelles appelées en linguistique « unités ».

Étant dans une perspective de l'analyse du discours à l'interaction, nous nous intéressons aux « tours de parole » (*turns-at-talk*), aux échanges de notre corpus d'étude. Sachant les conversations sont une succession de tours, nous voulons répartir ou découper l'alternance des tours de parole afin mieux décrire et analyser les unités fonctionnelles que les tours véhiculent. Notamment les « interventions » et les « échanges ».

8.1.2.1. Trace de paire adjacente

Soit l'interaction suivante tirée du corpus L1 :

[68 UOB L1 MAYpp] : Oui/ monsieur/// La Phrase monsieur//

[69 UOB L1 P1pp] Oui/ écrivez ceci : « Les arbres que nous avons vu planter ont été abattus »

[70 UOB L1 MAY pp] : ok // heuh// « abattu » s'accorde//

[71 UOB L1 P1pp] : Oui // Ensuite //

[72 UOB L1 MAYpp] : Monsieur/ je pense que le premier participe passé ne s'accorde pas///

[73 UOB L1 P1 pp] : Oui/ expliquez-nous//

[74 UOB L1 MAY pp] : oui/ c'est parce que le participe est suivi d'un verbe infinitif/// Il ne s'accorde pas/// Par contre/ je pense que le second participe s'accorde avec le GN

[75 UOB L1 P1 pp] : Ok/ c'est bien/// Questions // Il n' y a plus de questions// Tout le monde a compris alors // Je suppose que vous êtes tous prêts pour l'examen/// Faites bien votre révision/ vous verrez que ça ira///

Dans l'interaction ci-dessus, l'ouverture est faite par l'étudiant qui sollicite de l'enseignant la phrase à analyser devant l'ensemble de la classe. L'énoncé réalisé par l'étudiant [MAY] dans le tour de parole (68) : [68 UOB L1 pp] : « Oui/ monsieur/// la Phrase monsieur », ce tour de [MAY] est un acte *i* à valeur interrogative. Car la manière dont l'étudiant interpelle son interlocuteur-enseignant a une configuration d'une question implicite, mais cette question paraît claire dans le cadre interactif qui les réunit puis que ce dernier est debout devant le tableau noir tenant la craie en main. La réponse de l'enseignant dans l'énoncé [69 UOB L1 P1pp] : « Oui/ écrivez ceci : les arbres que nous avons vu planter ont été abattus » est un acte réactif. Ces deux tours de parole déjà se présentent comme une paire adjacente. En considérant, en effet, la position des tenants de l'analyse conversationnelle *stricto sensu*, les paires adjacentes sont effectivement constituées de tours de parole. Quand nous poursuivons la lecture dans les lignes suivantes, nous constatons que de l'énoncé (68) à l'énoncé (75), l'extrait comporte vraiment la trace d'une paire adjacente parce que les deux

intervenants échangent sur la phrase : « Les arbres que nous avons vu planter ont été abattus », sans pour autant que les autres étudiants n'interviennent. En fait, l'échange fonctionne comme si les deux interactants étaient seuls dans la classe car aucune autre personne n'est intervenue durant l'échange de question-réponse-explication-évaluation. Il apparaît ici comme une forme de *paire adjacente* dans l'échange de [P1] et l'étudiant [MAY]. Mais, Kerbrat-Orecchioni écrit que la paire adjacente est certes, généralement admise comme représentant le prototype de l'enchaînement séquentiel, elle est une organisation relativement exceptionnelle. En fait, dans cette interaction duelle, la question de l'enseignant dans le tour de parole [73] montre que les deux interlocuteurs ne sont pas les seuls concernés dans la situation d'interaction le « nous » de du tour : « [73 UOB L1 P1 pp] : Oui/ expliquez-nous// » rappelle la situation de classe. On croirait que cette unité dialogale est un dialogue parce que les deux participants apparents sont engagés dans des tours de parole à tour de rôle. Or, le contexte de l'événement, le cadre de production et même la thématique générale montrent qu'ils ne sont pas dans un dialogue mais plutôt dans un dialogue réunissant bien des paramètres donc, un polylogue.

8.1.2.2. Les échanges

Traitant de l'organisation « fonctionnelle hiérarchique » des interactions, Kerbrat-Orecchioni s'est inspiré des modèles de Coulthard ou Roulet. Elle y distingue alors cinq principaux « rangs » emboîtés de bas en haut : acte de langage, intervention, échange, séquence (en un sens différent de celui utilisé en CA), interaction. (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 61). L'échange la plus petite unité construite par au moins deux participants. Observons ci-après, une illustration de l'organisation séquentielle des échanges dans le corpus L1 :

[40 UOB L1 P1 pp] « Les cinq kilomètres que nous avons couru (s) ne nous ont pas épuisé/// » Alors //

[41 UOB L1 AKA pp]: Les deux participes s'accordent monsieur // je pense///

[42 UOB L1 P1 pp]: Pardon/

[43 UOB L1 MIL pp] Ah // Monsieur là ça devient chaud / [**ça devient chaud comme pour dire que sa devient compliqué**] /

[44 UOB L1 P1 pp] : **C'est chaud** comment //qu'est-ce qu'il y a de dure là // C'est le même principe non //

[45 UOB L1 MIL pp] : Monsieur // moi je pense que c'est le deuxième participe qui ne s'accorde pas/ donc couru prend (s) puisque la règle du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'applique et là // le COD est placé avant le verbe // monsieur//

[46 UOB L1 P1 pp] : Ok/ c'est bien/// Tout le monde est d'accord // Est-ce que vous suivez ici//ça va//

Cette séquence comporte six tours de parole, sept échanges et seize interventions.

Le premier échange s'étend de [40 UOB L1 P1 pp] à [41 UOB L1 AKApp] : c'est un échange de type question-réponse dont la réalisation repose sur le matériel morphosyntaxique. Mais la question de P1 en ligne [40] paraît implicite. C'est par le matériel phonologique que l'on peut percevoir qu'il y a une question posée, donc la tonalité de la voix qui est montante.

Le second de [41 UOB L1 AKApp] à [42 UOB L1 P1pp] : la réplique de l'étudiante [41 UOB L1 AKApp] est une réponse de à P1 mais cette réplique est accompagnée d'hésitation, d'incertitude de la part de l'étudiante [AKA]. Cette incertitude ouvre un autre échange dont la réponse est en [42 UOB L1 P1 pp]

Le troisième de [42 UOB L1 P1 pp] à [43 UOB L1 MIL pp]

Le quatrième de [43 UOB L1 MIL pp] à [44 UOB L1 P1 pp]

Le cinquième de [44 UOB L1 P1 pp] à [45 UOB L1 MIL pp]

Le sixième de [40 UOB L1 P1 pp] à [45 UOB L1 MIL pp]

Le septième de [45 UOB L1 MIL pp] à [46 UOB L1 P1 pp]

8.1.3. Les actes de langage dans les cours

L'acte de langage est une notion indispensable. En effet, pour rendre compte de la cohérence interne des interactions et de leur organisation fonctionnelle certaines propositions de l'analyse du discours nous sont utiles. L'acte de langage (qu'on dénomme parfois l'acte de parole ou l'acte de discours) est une notion essentielle de la pragmatique linguistique (Maingueneau, 1996 : 10). Nous avons écrit plus haut qu'il y a trois espèces d'acte de langage. En premier, l'acte « locutoire » qui émane de la « locution » qui est le simple fait de produire des signes vocaux selon le code interne d'une langue. En second lieu, l'acte « illocutoire » qui émane de l'« illocution » qui consiste à accomplir par le fait de dire un acte autre que le simple fait d'énoncer un contenu, et notamment en disant explicitement (mais pas toujours) comment la « locution » doit être interprétée dans le contexte de son énonciation. Enfin, l'acte « perlocutoire » émanant de la « perlocution » qui consiste à produire des effets ou conséquences sur les interlocuteurs (un mouvement, la peur, le rire ou le chagrin). (Blanchet, 1995 : 32). En fait, comme l'indique Blanchet (1995), selon Austin, « toute énonciation fait toujours intervenir, [...], ces trois aspects de l'acte de langage à des degrés divers »

[24 UOB L1 CL pp] : « **[Rires]** »

[25 UOB L1 P1 pp] : « Karen et Paul que nous avons rencontré(s) ne sont pas disponibles »///

[26 UOB L1 MAT pp] : Encore Karen et Paul adjidji ! Ils nous dépassent ces deux là//[adjidji ce pour dire ce Paul là]

[27 UOB L1 CL pp] : « **[rires]** »

[34 UOB L1 P1 pp] : **Oui / tiens mon cher Ndimina // Ecris-nous ça au tableau /**

[35 UOB L1 P1 pp] : ça c'est l'accord de l'auxiliaire avoir /

[36 UOB L1 P1 pp] : **Passe au tableau jeune homme///**

[37 UOB L1 NDI pp] : Monsieur/ l'accord de l'auxiliaire avoir / Le COD placé avant l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et nombre avec son sujet / Donc rencontré s'écrit ainsi // rencontrés / La phrase est alors // « Karen et Paul que nous avons rencontrés ne sont pas disponibles » /

[38 UOB L1 P1 pp] : C'est bien monsieur Ndimina / Bien / phrase suivante ///

Dans le tour de parole [27] nous pouvons y lire la manifestation de la sensibilité des étudiants avec des rires provenant des actes de parole posés par un des leur.

Dans la séquence allant du tour de parole [«34] au tour [38] nous y percevons les routines de la classe ou de l'enseignement. On peut voir la désignation du locuteur suivant :[34 UOB L1 P1 pp], sachant que le choix du thème de communication didactique est connu d'avance, « l'accord du participe passé »

8. 1. 3.1. Vers une connaissance de l'agir professoral

Dans le cadre de l'étude des interactions didactiques, la lecture d'une transcription de classe, selon les chercheurs de la communauté didactique, montre que c'est l'enseignant qui interroge, explique et donne le thème. Notre préoccupation dans cette approche est de vérifier si les locuteurs respectent les règles d'une interaction verbale, c'est à dire le fonctionnement de l'interaction didactique.

Tout d'abord, rappelons qu'une interaction de classe est contrainte et contraignante c'est-à-dire qu'elle se déroule dans un cadre spatio-temporel déterminé (salle de classe, emploi du temps), le programme et l'auditoire sont comme imposés (programme de chaque palier de Licence SDL et CAPC et CAPES, les apprenants des deux sites de l'enquête), contenus à suivre (activités de classe, cours et exercices), etc. Quel est l'initiateur dans la classe ? Quel est le rôle que joue réellement l'interactant enseignant dans l'action ? Qui est-ce qui a la responsabilité de l'action dans la classe à l'université ?

Il est bien sûr admis que l'action du professeur est du type conjoint car elle ne peut être dissociée de celle des apprenants mais l'action du professeur reste tout de même singulière face à celle des apprenants *dont l'agir ne peut être rapporté à celui*

du professeur. Dans l'extrait qui suit, au cours duquel P1 pratique son enseignement en commençant par un exercice, que peut-on dire du rôle qu'il joue ?

Énoncés de l'enseignant (P1)	Énoncés d'apprenants (réactions)	Alternance d'actions (implicites ou explicites)
<p>[66 UOB L1 P1 pp] : Ok, cela veut dire tout simplement que vous ne suivez pas ce qui se passe ici. Vous ne suivez pas miss ! C'est bien pour vous. // Suivant ! Monsieur Mayombo. Aller ↑ Go ↑</p> <p>[68 UOB L1 P1pp] : Oui, écrivez-nous ceci : « Les arbres que nous avons vu planter ont été abattus »</p> <p>[70 UOB L1 P1 pp]: ha bon ↑ Oui ensuite↑ Et les autres / qu'est-ce que vous en pensez ?</p> <p>[72 UOB L1 P1 pp]: Oui ↑ expliquez-nous ↓</p> <p>[74 UOB L1 P1 pp] : Ok, c'est bien. // Questions ? // Il n' y a plus de questions ? Tout le monde a compris alors ! // Je suppose que vous êtes tous prêts pour l'examen. Faites bien votre révision, vous verrez que ça ira.</p>	<p>[67 UOB L1 MAY pp]: Oui, monsieur. // La Phrase monsieur !</p> <p>[69 UOB L1 MAY pp]: ok ! // heuh// « abattu » s'accorde, ça c'est sûr « vu » s'accorde parce que c'est les arbres abattus qui ont été plantés.</p> <p>[71 UOB L1 MAY pp]: euh ! Ha non non non monsieur, je pense que le premier participe passé ne s'accorde pas.</p> <p>[73 UOB L1 MAY pp] : oui // c'est parce que le participe est suivi d'un verbe infinitif. // il ne s'accorde pas. Par contre, je pense que le second participe s'accorde avec le GN</p>	<p>Action explicite : faire faire un exercice de grammaire</p> <p>-écrire au tableau</p> <p>-envoyer l'étudiant au tableau « <i>monsieur Mayombo ↓ aller ↑ go↑ écrivez-nous ceci ↑</i></p> <p>Oui ↑ expliquez-nous ↓ »</p>

--	--	--

Tout d'abord, nous remarquons que l'enseignant commence par désigner un des étudiants qu'il envoie ensuite au tableau. L'enseignant commence par l'injonction pédagogique (énoncé 68) qui amène son étudiant à se déplacer. Ce dernier se tient devant le tableau, il prononce son énoncé et l'écrit ensuite (énoncé 69). Voyons bien qu'il y a bien une réaction (de l'élève) à l'action posée par le professeur P1, il s'agit de faire faire une tâche, une activité qui est l'exercice de grammaire sur l'accord participe passé. En réagissant oralement à l'exerce que lui impose l'enseignant, l'étudiant l'inscrit d'abord au tableau tel quel. Ensuite, l'enseignant acteur qui guide l'activité se tourne vers les autres étudiants en leur demandant ce qu'ils pensent de l'énoncé de leur camarade (énoncé 70). Avant que les autres ne se prononcent, le même étudiant se reprend et donne la réponse attendue par l'enseignant (énoncé 71). L'enseignant, toujours en guide et organisateur de l'activité, fait une réplique à l'étudiant sur sa réponse en lui demandant de l'expliquer. L'explication de l'étudiant énonce la règle de grammaire qu'il a mise en application (énoncé 73).

Nous pouvons dire que le professeur a joué son rôle en tant qu'initiateur du projet. Le projet existe par le biais de la transcription et le déroulement de l'activité implique la réalisation de celle-ci. On peut aussi dire que cet enseignant a bien joué son rôle d'encadreur dans l'activité imposée et il en est le responsable raison pour laquelle il a le souci de se rassurer si l'étudiant est vraiment sûr de ce qu'il dit. Pour s'en rassurer, il insiste et interroge les apprenants s'ils ont vraiment compris ce que leur camarade venait d'expliquer. Nous pouvons alors confirmer qu'en lisant cette transcription de la classe, « c'est l'enseignant qui explique, interroge et donne le thème » (Cicurel, 2011 : 61).

Dans cette situation de coopération l'objet n'est pas déterminé à l'avance par la forme et sa « signification ». Nous voyons que le sens émerge pendant le processus interactif de l'action commune. Dans la dimension sociale de la famille de classe, vers une construction des savoirs en classes.

Quand nous prenons l'énoncé évoqué par l'étudiant [MAY] dans le n° (73) du corpus en étant placé devant le tableau noir, nous y percevons la fonction symbolique

médiatisée par l'objet « tableau ». Le tableau est un outil pédagogique qui a un impact sur l'enseignement/apprentissage. En fait, ce n'est pas l'objet « tableau » en lui-même qui est donné ce poids ; mais, c'est le fait qu'il soit inscrit dans cet espace didactique où les acteurs de classe s'invitent mutuellement, il vient symboliser pédagogiquement la dimension formelle et sociale d'accomplissement commun dans ce cadre.

Observons maintenant la séquence suivante

149- P2 : 1- *Bon // vous me suivez // Il y a la variation extralinguistique // bon // comme quoi / celle liée aux groupes ethnolinguistiques du pays // vous voyez non / hein / vous voyez /*

149b- CL : *Ha oui // oui m'sieu // [oui m'sieu veut dire en intégralité oui monsieur]/*

150- P2 & CL : *Ethnie : fang/ mpogwé// nzébi// punu // etc//*

150b- CL : *oui m'sieu*

151- P2 : *Il y a également celle liée au sexe : m/ f (masculin/ féminin) ///*

151b-CL : *oui // oui m'sieu*

152- P2 : 2-*Bon / maint la variation linguistique hein // la variation linguistique*

153- E, Tati : *Ouais m'sieu // La variation de la langue non / Elle varie la langue monsieur/ mais comment // comment elle varie / variation// variation //variation //bon comment elle varie une langue/ comment /*

154- P2 : *Tout justement/ la langue/ celle que nous utilisons vous et moi actuellement/// Et non l'organe d'articuler les mots// la langue française par exemple hein // elle varie // elle varie chers amis hein // c'est les transformations linguistiques / votre façon-là de parler la langue de Molière // votre langue française à vous // hein votre langage // votre fameux toli bangado / hein / vous voyez maint le toli bangado /*

Dans les énoncés ci-dessus nous pouvons voir comment la mise en œuvre de la relation sociale se fait de manière conviviale où l'enseignant en tant que vecteur principal de l'activité partagée en classe joue le rôle de médiateur par l'énonciation des informations qu'il y apporte. Dans l'actualisation de cette relation sociale, nous pouvons également voir l'établissement effectif des places institutionnelles à partir des positionnements d'une part, de l'enseignant et de l'autre, par ceux des étudiants qui

réagissent tous par l'acquiescement suivi de l'adverbe « oui » qui marque l'approbation. Cette attitude passive et positive de la part des étudiants face au contenu du cours de « variation linguistique » montre que la relation sociale de la classe ne se construit que dans et par le cours ou l'activité d'enseignement mis en œuvre par l'enseignant. C'est ce que Robert VION veut insinuer quand il écrit que : « paradoxalement, cette relation ne peut se construire qu'avec la mise en place des contenus de sorte qu'elle est aussi en partie définie par l'attitude adoptée vis-à-vis de ces contenus » (VION, 1996). En effet, l'attitude linguistique des étudiants face au contenu du cours sur la *variation* dans cet extrait se résume par une pluralité énonciative de « oui » de la part des étudiants. Ou encore, on va dire que cette attitude qui se traduit par une fréquence des réponses positives et immédiates chez les étudiants peut s'expliquer par le fait que ces derniers reconnaissent à travers le discours de l'enseignant les faits de langue qu'il évoque. Notamment, du point de vue sociolinguistique, on peut sous-entendre que c'est par les choix lexicaux que l'enseignant fait dans son énonciation, et, à travers lesquels les étudiants-apprenants perçoivent rapidement la situation d'enseignement. Ces faits de langues ramènent certainement les étudiants dans leur univers sociolinguistique commun. Bien entendu, dans le cours de « *sociolinguistique* » dont l'item est « *variation linguistique* », l'enseignant P2 fait référence dans l'énoncé (149) aux groupes ethnolinguistiques du pays puis l'énoncé (150), cet enseignant et ses étudiants nomment tous en chœur un bon nombre des langues-ethnies du pays : « 150- P2 & CL : **Ethnie : fang/ mpogwé// nzébi// punu // etc///** ». Cette attitude linguistique commune des acteurs de la classe relève de ce que les didacticiens (Bucheton & Soulé, 2009) appellent, de la part de l'enseignant ; *geste professionnelle* (sa manière de se singulariser, de mener la séance de cours), et, de la part des étudiants ; posture première par le fait que les étudiants s'engagent tous dans l'agir enseignant sans trop réfléchir. En fait, cet engagement spontané des étudiants dans l'action de l'enseignant en classe peut, en partie, provenir du fait que ces derniers soient dans un même univers sociolinguistique. En effet, l'univers sociolinguistique de référence des partenaires de l'interaction-cours est vraisemblablement le même dans la mesure où les deux enseignants formés en France et diplômés de SDL dont nous avons observés les cours sont d'origine gabonaise ainsi que les 99% des étudiants. Cela nous invite, dans ce contexte d'enseignement des SDL au Gabon, à faire correspondre la notion de culture dans l'agir professoral. A cet effet, les langues-cultures-gabonaises ne sont-elles pas ainsi

en synergie avec la langue-culture-française dans ce cadre social qu'est la classe universitaire ? La séquence d'échanges qui va de l'énoncé (149) à l'énoncé (152) entre l'enseignant *P2* et ses étudiants semble illustrer cette synergie des cultures dans l'agir et ce que Jorro (2002-2004) appelle le *corps parlant* de l'enseignant. Cela dit, en nous référant aux travaux ergonomiques en particulier la clinique de l'activité d'obéissance française (Clot 1999) qui, après Bakhtine (1984), ces travaux, montrent comment l'agir et la parole humaine s'inscrivent dans une culture et des cadres d'expériences partagées (Goffman, 1991). L'*agir professoral* dans cette étude étant considéré comme une activité professionnelle de l'enseignant et l'université gabonaise comme le lieu de travail de l'enseignant, nous pensons que cette hypothèse peut déjà être validée par l'action enseignante que nous analysons dans ces cours de « sociolinguistique » et de français en contexte plurilingue gabonais.

8. 1. 3.1.1. Langue parlée : moyen de négociation en interaction didactique

Dans le déroulement des interactions en classes universitaires, nous avons constaté que l'usage de la langue parlée dans le français des enseignants et des étudiants se présentait comme une stratégie de négociation de sens dans la *construction commune d'objets*. La fréquence des artefacts de l'oral, en effet, dans le discours didactique pourrait se lire comme une forme de négociation de sens, d'une part pour l'objet langue-française, comme pour l'accomplissement commun des activités effectuées dans ces classes d'autre part.

Aussi, pouvons-nous voir au travers de cet extrait qui va de l'énoncé (149) à l'énoncé (152) que les gestes professionnels que l'enseignant met en action dans ce cours montrent comment ce dernier négocie le bon fonctionnement de cette relation sociale. Dans cette pratique professionnelle, dans le *corps parlant* de l'enseignant précisément, nous relevons par exemple la fréquence d'items et d'expressions lexicales propres à la langue orale. Dans la pratique linguistique de l'enseignant *P2* en

classe, en effet, nous notons plusieurs occurrences d'éléments morphophonologiques de discours. Il s'agit d'une succession de termes suivants : « *vous me suivez, bon, vous voyez non / hein / vous voyez, ha ça* » en l'énoncé (149) puis « *bon, maintenant, hein* » en (152), qui sont des marqueurs de discours ou *marqueurs discursifs* (Beeching, 2001 cité par Kouamé, 2007 : 233) grâce auxquels l'enseignant gère le débit de sa parole dans la situation de classe à l'université. Ces *marqueurs discursifs* qu'emploie l'enseignant peuvent être perçus certes comme des éléments qui viennent participer au bon déroulement et à la fluidité de l'échange conversationnel mais également des gestes ou attitudes professionnelles qui l'aident à organiser son cours. Nous pouvons aussi les qualifier comme des stratégies de bonne gestion de la classe. C'est des bonnes pratiques de fonctionnement (BPF) ou encore des bonnes pratiques de travail (PBT).

Selon Charaudeau et Maingueneau (2002 : 365 cités par Kouamé, 2007 : 233), la valeur des *marqueurs discursifs* se fonderait sur les fonctions communicatives qu'ils assurent. Dans les énoncés de l'enseignant P2 de l'extrait d'interaction qui va de l'énoncé (149) à l'énoncé (152), la particule énonciative « *hein* » par exemple dans l'énoncé (149) assure le rôle de la dynamique de l'interaction en demandant à ses étudiants d'approuver qu'ils comprennent ou non ce dont il s'agit dans ce qu'il leur explique. Comme nous pouvons le voir dans l'intervention suivante : « 149- P2 : 1- *Bon // vous me suivez / Il y a la variation extralinguistique // bon // comme quoi / celle liée aux groupes ethno-linguistiques du pays // vous voyez non / hein / **vous voyez** /* ». En fait, dans cette demande de confirmation, le « *hein* » placé là, apparaît comme une attitude linguistico-verbale de l'énonciateur-enseignant pour se rassurer de la participation de ses co-énonciateurs-étudiants dans l'activité en cours. Ainsi, nous convenons avec Jean Martial Kouamé Koia (2007) quand il souligne dans son analyse des pratiques linguistiques orales des élèves ivoiriens que « Avec *hein*, l'énonciateur introduit dans son énonciation le co-énonciateur comme co-valideur de sa position afin de justifier et de renforcer la validité de sa prise de position » (Kouamé, 2007 : 234). Le *hein* dans l'énoncé (149) et en(152) joue effectivement le rôle de contrôleur et d'invite à participer à l'action en cours. Beaucoup de ces situations sont actualisées dans tous les cours contenus dans notre corpus. Nous pouvons aussi y voir comment l'usage d'autres marqueurs discursifs qui arborent le discours de l'enseignant se met en mouvement dans la chaîne de la parole. Les énoncés que nous venons d'examiner

ci-dessus ne sont qu'un exemple parmi tant d'autres présents dans le corpus. Les deux enseignants enquêtés dans notre étude font tous usage de ces emplois morpho-phonologiques qui envahissent leurs discours.

Nous avons remarqué que ces emplois sont présents dans le déroulement de toutes les séances de cours comme dans les interactions informelles réalisées au sein de l'université. L'emploi de ces marqueurs discursifs est fréquent dans toutes les situations. Ces emplois sont, à notre avis, des artefacts de l'oral, ils sont utilisés de manière spontanée et incontrôlée. Ces artefacts de l'oral ne sont pas spécifiques à une catégorie de personne de notre échantillon. Ces artefacts sont utilisés par tous les acteurs de la scène universitaire que nous avons enquêtés. Ils sont utilisés et par les enseignants, et par les étudiants dans les deux types de situations d'interactions.

Par l'emploi fréquent de ces marqueurs discursifs tels que « *vous me suivez, bon, vous voyez non / hein / vous voyez* » puis « *bon, mainant, hein, ha ça, hum, non, hé, ha, heuh, oh, etc.* ») tout le long des échanges, l'on peut s'avancer en disant que l'enseignant négocie la relation dans la classe pour maintenir un climat de classe agréable et inviter ainsi ses étudiants à une action conjointe. Et, par l'invite à ces usages, l'enseignant se positionne ainsi en expert ce qui lui permet de mieux conduire ses activités avec sérénité. Au regard des choix lexicaux de l'enseignant et ceux des étudiants dans cet extrait d'interaction particulière de la classe, nous pouvons soutenir le postulat de VION (1996) selon lequel « les sujets qui communiquent sont conduits à gérer simultanément des places institutionnelles et discursives » (VION, 1996).

L'on peut ainsi déduire que l'usage de la langue parlée dans des situations didactiques observées à l'université est une stratégie de facilitation de part de l'enseignant et une invite à l'étudiant dans la construction d'objets. Cette manière de procéder peut être perçue comme une médiation en œuvre en vue d'inclure la notion de *langue incorporée*. En fait, nous pensons que cette forme de médiation en contexte didactique invite implicitement l'usage des normes endogènes dans ce contexte.

8. 1. 3.1.2. Le non verbal : cognition située en situation didactique

Dans ce sous-titre, il est question des éléments non verbaux utilisés en situation d'enseignement que nous mettons en relief en ce qu'ils véhiculent du sens. L'identification des éléments non verbaux qui sont des moyens de communication que nos enquêtés utilisent pour l'accomplissement commun des tâches entreprises en classes. Nous remarquons que dans diverses situations d'interactions, la gestuelle, les attitudes, la posture et même les objets didactiques, etc., sont des éléments du non verbal qui participent à l'interaction formelle et informelle. Ces éléments non verbaux qui, pour certains sont pré-existants à la situation didactique et d'autres y sont intégrés ou construits (incorporés) au moment de l'enseignement s'imbriquent dans la construction commune d'objets

Les objets incorporés tels que l'action d'aller inscrire la consigne au tableau, l'écarquillement et/ ou le clignement des yeux des étudiants vers le tableau, le geste d'écrire au tableau, les déplacements des étudiants vers le tableau quand ils sont désignés volontaires ou désignés par l'enseignant, sont des éléments non verbaux qui peuvent avoir un impact positif dans l'accomplissement de l'action en classe. Ces éléments non verbaux ont une dimension symbolique très significative du fait qu'ils contribuent à la réalisation des interactions didactiques et, par la même occasion contribuent à la cognition située en situation didactique.

L'usage de la craie, les déplacements dans la classe, les gestes comportementaux des étudiants et de l'enseignant, froncer les sourcils, rester silencieux devant une question posée par l'enseignant, réagir après un laps temps de silence, les silences sont des éléments non verbaux de la situation didactique qui concourent à la médiation didactique.

La consigne inscrite au tableau, dans l'enseignement, peut être perçue comme un outil didactique qui participe à la vie de la classe. La consigne aide l'enseignant dans sa gestion de la classe certes, mais, nous pouvons aussi avancer que la consigne inscrite au tableau dans une salle de classe impacte sur la réflexion *in situ* des apprenants-étudiants. Le fait de fixer au tableau en réfléchissant, ce geste visuel que nous avons remarqué tout au long du déroulement des cours pourrait être considéré comme un facteur participant fortement à la *cognition située* dans la l'interaction

didactique. Ainsi, l'on peut dire que les différents modes de médiation dans la situation didactique contribuent à la construction commune. Le non verbal est un facteur considérable à la cognition située en ce qu'il favorise la compréhension commune et contribue à la construction commune d'objets.

Dans les interactions didactiques, l'on a pu observer quelques situations où les marques du non verbal sont mises en action.

8. 1. 3.1.3. L'interaction didactique : compétence multimodale et incorporée

Le fait de tenir compte dans cette interaction didactique sur le cours de sémantique institué en L3 à l'UOB, les termes locaux dans une des langues est une manière de contextualiser la tâche didactique. La volonté de dépasser les contraintes formelles propres à l'institution et celles intrinsèques à la langue d'enseignement, poussent l'enseignant P2 à intégrer dans son cours des faits des normes endogènes

L'on peut l'identifier dans les interactions de classe qui suivent :

- De l'énoncé [86] à l'énoncé [97] du cours de sémantique dans le corpus ;

Ces interactions verbales traduisent la compétence multimodale et incorporée.

Tout ceci témoigne de la multimodalité de l'interaction en face à face. L'on peut y voir que dans ces interactions verbales où les étudiants s'approprient le français, les variations sont présentes dans tous domaines du langage (onomatopéique, morphosyntaxique et morpho-lexicale). Ces interactions sont alors productives en ce qu'elles confrontent les étudiants à une altérité des cultures au sein des situations didactiques. Dans les situations d'interactions formelles voire informelles en contexte universitaire gabonais, nous avons, évidemment, eu l'occasion d'observer comment les cultures (culture française et cultures gabonaises) s'entremêlaient dans le continuum de productions langagières. C'est exactement ce qui se produit dans l'énoncé ci-après :

[202 UOB L3 P2 sem] : *Voyez-vous " le mouflé pour enfant/ la posi pour position/ le ket pour marcher toutes façons de parler c'est les variétés de la langue française par exemple / c'est de la variation // les linguistes s'intéressent aux phénomènes de*

variation d'une langue/// Regardons encore les mots que nous utilisons tous les jours tel que le quartier Nzeng-Ayong parfois appelé Nzeng/ il subit l'apocope / Le groupe de Rap « Mauvaise Haleine » dit « bilangum » pour nommer le dictionnaire /// Voilà / la sociolinguistique s'intéresse à tout ça /// Revenons à l'accent/// Est-ce possible qu'un gabonais puisse reconnaître un autre gabonais par son accent //

Dans cet énoncé de l'enseignant P2 extrait de l'interaction-cours de sémantique, pour mieux faire parler ses étudiants, cet enseignant les envoie au tableau à tour de rôle. Pour notre part, ces pratiques, celles de l'enseignant dans sa gestion de la classe et dans son mode de transmission des savoirs, et celles des étudiants aussi dans leurs répliques en utilisant des mots de langues en présence et des mots de la langue française auxquels sont affectés un sens autre que celui de ce système, sont le « produit de l'ensemble des expériences sociales » Lahire (2011 : 2011) et professionnelles de ces praticiens. C'est dans cet optique que Bernard Lahire avance que : « combinant des dimensions verbale, para-verbale et non verbale, l'action de l'enseignant s'inscrit dans un cadre institutionnel, matériel et symbolique » (Lahire, 1993 et 2008 & Lahire, 2011 : 33).

En fait, si nous dépassons une vision normative de l'usage de la langue française, comme a tenté de le faire David Block dans sa réflexion sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, nous suggérerions que l'alternance des codes linguistiques ainsi que celle des gestes professionnels par le biais des outils didactiques (tableau, craie, photocopies, table-bancs, classeurs, cahiers, livres, références bibliographiques, etc.,) soit admis en contexte plurilingue francophone comme une « compétence de communication ». Ainsi, la perception que l'on peut avoir des variations perçues dans le français des enseignants et des étudiants en contexte formel est celle du poids de la réalité du contexte socioculturel et de l'implication de la *multimodalité et incorporation* dans l'enseignement de langues étrangères en pays plurilingues. Les aspects de la communication tels que la *multimodalité et l'incorporation* (Block, 2010 : 150) sont en œuvre dans les interactions formelles et informelles qui constituent notre étude. Ces aspects sont variés et couvrent nombre de situations de communication de notre corpus.

L'intégration dans les interactions formelles de ces emplois variés du français qu'utilisent les enseignants et les étudiants et qui s'écartent de la norme standard

peuvent alors être perçus comme des « actes d'identités » (LePage et Tabouret-Keller, 1985), une forme de *construction identitaire* (Block, 2010 : 150) du sujet parlant francophone au Gabon. A la recherche d'une identité nationale, les enseignants et les étudiants gabonais s'octroient ainsi le droit d'utiliser des formes linguistiques non conformes à la norme standard exigée en contextes formels. Ces attitudes langagières viennent remettre, en partie, en cause, l'hypothèse de la classification des francophones lettrés en pays plurilingues comme étant ceux-là qui utilisent la variété standard.

Hormis ces faits des variétés endogènes qui sont des moyens participatifs dans l'interaction formelle, des aspects du non verbal y participent aussi. Comme répertorié dans le tableau ci-dessous.

Tableau 23 : Le non verbal en interaction didactique

Traits de catégorisation du non verbal		
Gestuelle	P1	-Tend la craie aux étudiants, désigne, doigt pointé vers les étudiants
	P2	-Tend la craie, désigne en pointant du doigt vers
Contact visuel	P1	-On ressent la pression de la consigne didactique ou pédagogique
	P2	-L'expression du visage de l'enseignant, colère

		-Beaucoup de sympathie dans le regard, beaucoup d'indulgence -circulation des photocopies
posture	P1 P2	-Débout au tableau, devant son bureau -Débout devant le tableau et circule entre les tables-bancs

Dans le tableau ci-contre, nous avons répertorié une série de moyens de communication non verbaux identifiés dans les interactions formelles en classes. En effet, dans les tâches qu'ils assignent aux étudiants, les deux enseignants les personnifient en leur pointant du doigt pour prendre la parole ou pour les envoyer au tableau pour inscrire ou appuyer sur écrit ce qui est dit à l'oral. Tous ces traits non verbaux (préexistants ou construits) mis en œuvre au cours des activités de classe contribuent à la cognition située et à l'accomplissement mutuel des activités engagées. Ces trois domaines (gestuel, contact visuel, posture) issus de la catégorie de Heljä Robinson (1994) et repris par nos soins pour identifier les attitudes des enseignants en classes, sont des éléments non verbaux qui impactent considérablement la cognition des interactants en situation didactique. Ces éléments non verbaux sont, à notre sens, des moyens de médiation didactique car ils participent considérablement à la construction commune d'objets.

Ceci étant, en observant le déroulement des interactions didactiques en classes universitaires gabonaises, et en considérant avec David Block (2010) la *compétence multimodale* comme incorporée dans l'interaction didactique, peut-on après tout considérer le non verbal comme une faible conscience réfléchie ?

Pour illustrer quelques éléments non verbaux, nous pouvons regarder la séquence d'interaction allant de l'énoncé [219 ENS CAPC Mad1 pol] à l'énoncé [232 ENS CAPC M4 pol] où les enseignants et les étudiants recourent aux photocopies dans la

construction mutuelle d'objets. Quant à l'usage fréquent du tableau et de la craie dans les activités de classes, les énoncés ci-après montrent comment cet outil non verbal est sollicité :

[334UOB L1 NDI synt] : M'sieu / Toutes ces phrases sont liées / On peut les recopier ou on travaille ça au tableau ///

[90 UOB L2 P2 sem] : Vous voyez / Vous ne suiviez pas / Tiens / au tableau monsieur MIH /

[36 UOB L1 P1pp] : Passe au tableau jeune homme//

[61 UOB L1 P1pp] : Bon// Une autre phrase///Vous // Venez. Ecrivez ça : « Les étudiants que nous avons vu tricher ne seront pas reçus/// Mamselle Nze au tableau///

Ces énoncés et la prescription des consignes de classe au tableau dans presque tous les cours observés, peuvent confirmer l'idée selon laquelle « la multimodalité de l'activité de prescription relève de choix (pré)réfléchis de la part des enseignants expérimentés » (Dominguès, 2013).

En ce qui nous concerne, la prescription des consignes au tableau, le tableau, tendre la craie aux apprenants, les déplacements vers le tableau, la circulation entre les tables-bancs, pointer du doigt, la position début, etc., sont des canaux de médiation didactique qui contribuent à la cognition située.

Sachant que l'analyse des interactions didactiques s'intéresse également au discours du praticien enseignant sur sa propre action enseignante, nous proposons à la suite un second volet d'analyse dans cette approche didactique. Pour étendre notre vision didactique nous essaierons, comme il est maintenant de coutume dans l'analyse de discours de la classe, d'analyser les discours des deux enseignants observés en situation de classe puis interviewés pour répondre à cette exigence heuristique. Dans cette analyse de discours des enseignants, nous examinerons comment ces derniers verbalisent leur propre action en rapport avec les langues utilisées à l'université et en tenant compte de la dimension sociolinguistique de leurs productions langagières.

8.2. Analyse de discours réflexifs des enseignants sur leur pratique enseignante

Dans cette sous-partie, nous allons procéder à une analyse des données recueillies auprès des enseignants-acteurs à partir d'un entretien basé sur un questionnaire. Cet entretien (Vermeersch, 1994) de discours de nos deux enseignants enquêtés sur leur pratique a pour but de contribuer à nous éclairer sur le fonctionnement de leurs enseignements en contexte plurilingue gabonais. Il s'agit donc d'un nouveau volet d'analyse car selon des chercheurs en didactique (Bigot & Cadet, 2011), il devient indispensable pour compléter la compréhension de l'analyse des interactions de classe. La description de discours et interactions en classe, d'après ce corps didacticien, ne permettant pas d'avoir suffisamment accès aux représentations des enseignants.

Pour analyser nos données issues des entretiens, nous nous servons du logiciel d'analyse de contenu *Tropes* et de son manuel. Mais, pourquoi Trope à ce stade de notre analyse ? Notre choix pour ce Logiciel provient du fait que nos objectifs de recherches dans cette étude diffèrent de ce que proposent les chercheurs pour l'analyse du travail et des pratiques professionnelles enseignantes (Cahour 2006, Cicurel 2007, Bigot & Cadet 201, etc.).

Tout d'abord, nous tenons à rappeler que la collecte de données dans cette étude ne s'est pas faite simultanément comme le conseille ces auteurs⁶⁴, notre intérêt étant axé sur l'usage du français par des francophones dit avérés en contexte plurilingue francophone et non sur les méthodes d'enseignement. Nous avons pensé qu'il était important de recueillir les discours des enseignants enquêtés en classe sur leur propre action que quelques mois plus tard. Il importe de prendre en compte le fait que la collecte des données ne s'étant pas faite de la même manière, il nous a été difficile d'appliquer l'analyse en suivant les lignes d'analyse des objectifs didactiques des pratiques professionnelles enseignantes.

Dans la première enquête, nous avons recueilli nos données selon une méthodologie à rapprocher de celle qui est propre à l'ethnographie de la communication et dans la seconde enquête, nous avons procédé à un entretien plutôt explicatif.

⁶⁴ Faire de l'auto-confrontation après les observations en classe ou des entretiens avant ou après les cours.

Ainsi, pour mieux cerner le français des enseignants dans leurs discours sur leur pratique d'enseignement, la manière dont nous avons saisi le fonctionnement de trope nous a semblé plus pratique. L'usage du logiciel Trope, à notre avis, pourrait être pertinent pour une analyse approfondie de ces discours.

8.2.1. Qu'est-ce que c'est Tropes ? Comment l'avons-nous rencontré ?

Pendant nos recherches, comme toute personne encline à cette entreprise de thèse, nous avons rencontré des personnes physiques, morales, et biens des travaux de recherches universitaires (articles, colloques, conférences, mémoires, thèses, etc.). Parmi ces travaux, nous avons eu l'occasion de discuter avec des auteurs de certains d'entre eux. C'est le cas d'Ibondou Tala qui a soutenu sa thèse de psychologie sur «Symbolisation culturelle du handicap mental et pratique professionnelle des spécialistes d'enfants déficients intellectuels : le cas du Gabon » en 2014.

C'est donc en discutant de notre travail au sujet de ce second volet d'analyse d'interactions didactiques que nous avons exposé notre perplexité face à la méthode d'analyse à entreprendre pour l'analyse de discours des enseignants. Nos hésitations se situaient sur le fait que nous n'ayons pas intégré le second aspect de l'agir professoral dès le début de nos recherches. Mais, au fil de nos recherches et/ ou lectures, cet aspect nous a paru comme une pièce qui manquerait au puzzle de notre thèse. Pour que notre travail réponde alors aux exigences scientifiques de notre domaine, nous nous sommes sentie obligé de recourir à nos informateurs quelques mois plus tard afin compléter ce manque en recueillant auprès d'eux des verbalisations sur leur pratique enseignante. L'analyse de discours des enseignants observés en situation d'enseignement en interactions formelles s'est donc imposée à notre étude.

Pour ce Entre autres, ce choix nous confortait quelque part du fait que la sociolinguistique n'aie pas de méthode propre à elle, elle emprunte à d'autres disciplines comme la psychologie et la sociologie par exemple.

Ainsi, pour aborder la seconde approche de *l'agir professoral* dans notre étude, Tropes s'est comme imposé à nous en ce que ce logiciel permette d'identifier proprement les différents indicateurs langagiers utilisés par les enseignants dans leur

action de verbalisation. Aussi, n'étions-nous pas rassurée du fait que Tropes soit adapté à toutes sortes d'analyses discursives.

8.2.1.1. Présentation du logiciel Tropes

Nous présentons ci-dessous le fonctionnement du logiciel et celui de son manuel. A l'origine le logiciel Tropes avait été créé pour analyser et interpréter les discours politiques. De nos jours, ce dernier est maintenant répandu dans l'analyse des recherches scientifiques en sciences humaines et sociales. En effet, le logiciel Tropes qui est adapté à toutes sortes d'analyses discursives est un des outils d'analyse que nous utilisons dans ce travail exclusivement pour les discours d'enseignants afin de dégager des différents indicateurs langagiers utilisés par nos deux enseignants enquêtés. Bien évidemment, comme inscrit dans son manuel, le logiciel Tropes est reconnu comme étant un outil d'analyse de contenu très fiable car il effectue un traitement complexe d'Analyse cognitivo-discursive (ACD). D'après le manuel, ce logiciel a été développé par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione.

Dans sa phase pratique selon le manuel Tropes, le logiciel Tropes s'est également appuyé sur d'autres travaux scientifiques en particulier les Rafales (adaptées à partir de la thèse de Mathieu Brugidou), le Scénario (inspiré de la linguistique anglo-saxonne et partiellement des travaux de John Lyons) ainsi que le Style général du texte (adapté à partir de la Grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau). Pour traiter un texte par exemple, ce logiciel travaille en six étapes, notamment : le découpage des phrases et des propositions, la levée d'ambiguïté des mots du texte, l'identification des *classes d'équivalents*, les statistiques, détection des *rafales* et des *épisodes*, la détection des *propositions remarquables*, la mise en forme et l'affichage du résultat.

En plus, pour que les résultats soient significatifs, les textes soumis à Tropes doivent être assez longs c'est pour cette raison que nous avons regroupé l'ensemble des extraits de productions verbales de chacun des enseignants interviewés en un seul bloc afin de constituer un texte homogène.

L'une des particularités des notions d'analyse de texte par Tropes, est de regrouper les mots en plusieurs grandes catégories lexicales, dont cinq nous intéressent particulièrement, à savoir : les verbes, les connecteurs (conjonctions de coordination et subordination, locutions conjonctives), les modalisations (adverbes ou locutions adverbiales), les adjectifs qualificatifs et les nombres, les pronoms personnels. En fait, le logiciel **Tropes** effectue un traitement complexe visant à affecter tous les mots significatifs dans ces catégories, à analyser leur répartition en sous-catégories (*catégories de mots, classes d'équivalents*), à étudier leur ordre d'arrivée à la fois à l'intérieur des propositions (*relations, actants et actés*), et sur l'intégralité du texte (*graphe de répartition, rafales, épisodes, propositions remarquables*).

Tout compte fait, pour compléter l'étude sociolinguistique et didactique effectuées dans les chapitres précédents, nous souhaitons également nous servir de ce logiciel pour effectuer une analyse et une interprétation lexicale, linguistique, cognitive (ou psychocognitive) des discours de chaque enseignant avant de comparer les productions résultant des deux discours. Cette démarche nous paraît importante dans la mesure où « *Tropes permet d'avoir une vue synthétique des modalisations verbales, en rapport avec les formes d'ancrage (pronoms personnels, constructions des phrases, etc.) et avec le temps des verbes, il est possible d'avoir un nombre d'informations important sur les positions de l'énonciateur. Mais ces informations n'ont de sens qu'en référence à une situation de collecte (interaction interviewer / interviewé), à la question qui a été posée, au sujet du discours, à la problématique qui justifie la démarche, etc. La modalisation verbale exprime un état (E. Benveniste 1974), du sujet à la forme active, du complément indirect à la forme passive : l'état de volonté, de pouvoir, de savoir, etc. Cet état peut être celui du locuteur (« je ») sans ou avec co-locuteurs (« nous »), de (ou des) interlocuteur(s) (« tu, vous ») ou bien des objets du discours (« il(s), elle(s) », groupes nominaux, etc.). La valeur de l'information est différente 1) s'il s'agit du locuteur qui s'exprime sur un de ces états dont il est le dépositaire, 2) s'il énonce un état de son (ses) co-locuteur(s), on entre alors dans les jeux d'interaction, 3) s'il parle à la troisième personne, il communique alors un avis ou une appréciation sur les objets du discours. Mais cet état lui-même peut être sujet à discussion, en fonction du contexte général du discours, des cadres de référence des*

partenaires, etc. »⁶⁵. Tropes est donc l'outil approprié qui permet de nous renseigner sur les représentations des enseignants, sur leur cognition discursive afin de saisir au mieux le maniement de la langue française qu'ils utilisent dans leur perception des problèmes posés. Ce logiciel est un outil de travail qui va nous aider à dégager de façon concise et approfondie les points de vue des enseignants sur leur action.

8.2.2. L'analyse à partir de Tropes

Il s'agira d'analyser et d'interpréter le discours de chaque enseignant de manière à faire ressortir les aspects linguistiques, didactiques, culturels et interculturels, les stratégies d'enseignement, etc., qu'ils mettent en exergue pour défendre leur point de vue respectif par rapport aux questions qui leur sont posées.

Dans leurs différentes réponses, le français qu'emploient les enseignants pour expliquer leur pratique est analysé par Tropes en présentant les différents univers de références dont ces derniers font mention dans leurs déclarations.

Tropes nous a alors conduit à rassembler les réponses des enseignants dans un seul bloc afin d'obtenir une longueur de textes considérable qui nous permette d'utiliser ce logiciel. Mais, le comble est qu'en séparant les questions posées aux enseignants de leurs réponses, nous risquons de faire abstraction de l'aspect interactif (entre enseignant et interviewer). C'est pour cette raison que le paragraphe sur les représentations des enseignants est inséré à la suite de l'analyse du français utilisé par les enseignants pour verbaliser leur pratique enseignante.

Cet assemblage des morceaux de discours des enseignants contient quelques phrases-clés qui forment les idées principales qui composent l'ossature même du long texte fabriqué par nous-mêmes en vue d'obtenir un résultat significatif. Ainsi, pour comprendre le discours de l'enseignant sur sa pratique enseignante, nous avons besoin de cette analyse approfondie de contenu qui nous permette d'atteindre des noyaux du texte qui contiennent l'essentiel même du sens de ce discours.

⁶⁵Manuel de Tropes-www.tropes.fr

8.2.2.1. Présentation de discours des deux enseignants

Comme précédemment évoqué, nous nous sommes investie à recueillir des données auprès des deux enseignants observés en *situation d'éducation*⁶⁶ (Mialaret, 2004). La méthode de recueil de données sur les discours étant présentée dans la partie méthodologique, nous présentons simplement comment l'on peut identifier nos interviewés. Pour une bonne cohérence et lisibilité des récits de chaque enseignant, nous utilisons les mêmes lettres que dans la première étape d'analyse. Il s'agit, de la lettre P à laquelle nous avons affecté le chiffre 1 pour le premier enseignant (cours de grammaire et de syntaxe) et, de la même lettre P à laquelle est affecté le chiffre 2 pour identifier le second enseignant (cours de sociolinguistique sur la sémantique, la polysémie et linguistique.) en fonction de l'ordre des entretiens.

8.2.2.1.1. Discours de P1⁶⁷

La consigne comme moyen d'apprentissage peut-être pas / parce que tout ce que de l'apprentissage renvoie à la notion d'exercice / à celle d'imitation/ bon bref // or pour ma part la consigne est une ligne directive à suivre // C'est / c'est un canevas /c'est une explication sur une tâche bien précise qu'il faut effectuer // La consigne telle que je viens de la définir est donc utile dans tous les milieux éducatifs / C'est au primaire, au secondaire en milieu universitaire parce que à travers la consigne / on arrive à dire très exactement à l'étudiant ou à l'élève ce qu'on attend de lui // Donc c'est un très bon moyen de communication en fait / Ça dépend // lorsqu'il s'agit d'un cours à dicter par exemple / je n'ai pas besoin de donner une consigne // Par contre / lorsque je demande à mes étudiants de faire un exercice de classe / je suis obligé de revenir sur la consigne c'est à dire de repréciser des choses en écrivant au tableau ou bien je désigne un étudiant pour le faire / ça permet à tous les étudiants de participer au cours / par exemple lors d'un cours de sociolinguistique / j'ai une fois pris un gabonais sur le

⁶⁶ C'est une situation qui met en présence deux groupes de sujets". Nous avons d'un côté les enseignants et d'un autre les enseignés.

⁶⁷ Chez P1, il y apparaît des barres obliques qui marquent la ponctuation, ces barres sont aussi celles de convention de transcription utilisées dans la première étape de recueil de données. Comme cela n'a pas freiné Tropes à dégager les éléments linguistiques mis en œuvre, nous les avons laissé telles quelles.

mariage traditionnel chez les PUNU/ une ethnie du sud Gabon / ha là c'était très intéressant / les étudiants originaires de cette langue et les autres se reconnaissaient à travers l'histoire qui était contée / Vous voyez / ce conte là que j'avais fait écrire au tableau par un des étudiants avait fait sourire mes étudiants / ce jour-là / j'avoue que j'ai moi-même élaboré ma propre consigne en fonction de ce que j'attendais de mes étudiants / en fonction de l'exercice du cours / Vous voyez / c'est ça quoi / je leur ai demandé d'identifier dans ce conte tous les éléments qui se rapportent à la réalité des mariages coutumiers dans tous les autres groupes ethnolinguistiques du pays / bon / au moins dans la tradition des groupes de ceux qui étaient en classe / j'ai choisi deux étudiants / une fille et un garçon pour qu'il content à tour de rôle cette histoire / / mon but était de faire vivre différemment le conte à la classe / hé oui / là le tour était bien joué / hummm / quand la fille contait / la classe était silencieuse / les étudiants étaient attentifs et très réceptifs / ils buvaient les paroles de la jeune étudiante / c'était beau / c'était agréable / waouh / ils vivaient l'histoire comme s'ils y avaient été / c'était impressionnant / et ça / c'est ce que j'aime / quand c'était au tour du garçon / l'atmosphère était beaucoup plus détendue / ça ressemblait beaucoup plus à une scène théâtrale / il y avait des rires et des cris / le jeune conteur tentait d'imiter chaque personnage / il prenait tantôt une voix roque tantôt une voix efféminée / et même celle de sorcier / il allait jusqu'à imiter le bourdonnement des mouches, le craquement des feuilles mortes / tout était réuni pour amuser la classe / et pour faire vivre autrement le conte / là c'était encore plus épatant / waouh /quelle imagination / c'est extraordinaire ce métier d'enseignant / j'ai commencé à voir que les réaction de toute part / ils voulaient tous intervenir / chaque étudiant se retrouvait et les similitudes de chaque tradition étaient là / j'entendais / monsieur c'est comme chez les fang / d'autres disaient chez les nzébis c'est la même chose / chez les masango c'est pareil / et même chez les obamba l'histoire du conte est aussi pareil / vous vous rendez compte madame / J'ai même vu les étudiants les plus réservés de classe prendre la parole / et là je me suis dis ho mon Dieu / celui-là parle enfin / la classe était vivante / ça c'est mon métier / pour obtenir un tel résultat / je m'arrange à ce que la consigne soit claire nette et précise / c'est ça mon secret / par expérience / je m'aperçois que toutes les consignes des manuels ne tiennent pas forcément compte des réalités d'enseignement de chaque système éducatif / je vous explique / en sciences du Langage / bon / c'est un exemple hein / par exemple / pour un exercice de sémantique / si je dis à mes étudiants voici un ensemble de mots on peut trouver dans la consigne les mots comme

« MCdonald » / « Quick » / « Pizza Hut » / « Kebab » / à quoi se rapportent-ils » / pour un étudiant qui n'a jamais été en Europe / cette formulation lui paraîtrait ambiguë / ce serait difficile pour lui de comprendre que / il s'agit là du champ lexical de la restauration rapide / ce qui serait un jeu d'enfant pour un étudiant en France / pour que mon étudiant gabonais qui n'est jamais sorti du pays comprenne la consigne / je me dois de me préparer à l'avance pour la lui reformuler avec des termes de la restauration rapide qui lui sont familiers / ce que je veux dire c'est que je dois adapter cette consigne au contexte gabonais / je dirai par exemple / « cafèite, dos tourné, pizzéria, sandwicherie, grillades... à quoi se rapportent-ils » / voici pour ma part une reformulation claire nette et précise comme je viens de vous le dire //ça / c'est un travail que je fais à la maison quand je prépare mon cours / c'est comme ça que je fonctionne et là y moins de question parce qu'ils auront bien compris // ça ne m'empêche pas de repréciser les choses / je suis là aussi pour ça / quand je donne une consigne je me mets à la place de l'étudiant / je me revois dans mes années d'étudiant / je pense aux difficultés de compréhension que je rencontrais / je pense à ce qui m'aurait aidé / c'est un peu difficile à vous l'expliquer / hein / vous voyez un peu / c'est pas facile madame / c'est pas facile / je me rappelle que souvent on est un peu hésitant en tant qu'étudiant / on a honte / on a peur / on évite des moqueries des autres / ça me sert de leçon aujourd'hui / je m'en sert donc pour rendre mes consignes moins ambiguës // voilà / sauf que on est toujours aussi obligé de réexpliquer même si la consigne semble claire / il y a des étudiants qui posent toujours des questions / c'est notre travail d'expliquer encore et encore / quand j'explique je les fixe du regard pour les rassurer parfois même je fais des gestes / je me mets au milieu de la classe même quand c'est seulement un seul étudiant qui m'a posé la question à voix basse / je me déplace / je vais me mettre à l'estrade / je circule entre les rangs en répétant / j'attire leur attention quoi / pour que ce soit compris pour tout le monde une bonne fois pour toute /

Lors de l'élaboration des épreuves du baccalauréat auxquelles j'ai une fois participé / bon vous voyez j'ai fait de la formation continue et c'était avant de parfaire mon doctorat / j'ai été souvent sollicité / même pour des corrections // Voilà un peu quoi / Donc / une question laissait toujours supposer que les élèves avaient à accomplir deux tâches (Ex : Montrez les marques de la présence du locuteur) / Les enseignants s'attendent systématiquement à ce que les élèves justifient ces marques de présence // Mais la plupart du temps / ils ne faisaient que les identifier // Vous voyez un peu / Il

a donc fallu préciser dans la consigne que les élèves devaient à la fois identifier puis justifier ces marques de présence // pour éviter des dérapages // sur ce fait là / c'était vraiment une vraie descente aux enfers / et là / presque tous les élèves y sont passés / les deux volets de la question n'étaient pas traités / en dehors de quelques uns qui soulignaient très superficiellement l'autre volet / c'est ce qu'entraîne le manque de précision et de clarification des consignes / c'est la catastrophe / c'est la cata je vous assure / Si je ne me trompe pas / le français est une langue seconde pour le gabonais / c'est une langue seconde qu'on le veuille ou non // bon / maintenant pour les plus jeunes citadins qui ne parlent aucune des langues maternelles des parents / bon / ça c'est un autre problème / mais je sais qu'ils comprennent au moins // ils comprennent // mais le français / c'est une langue étrangère qu'on s'est approprié // même moi-même / ma langue maternelle je ne l'utilise plus / sauf à des rares occasions // Vous avez bien dit enseignement du français / la spécialité c'est celle du français / rien que le français ma chère / c'est le français oh / je vois pas de programme d'enseignement de langue c'est ça la réalité / aucune allusion à nos langues / moi / ma langue je la parle parfois l'université avec des collègues de même groupe ethnique que moi / mais juste entre nous quoi // dans communications intimes c'est tout. Ça / c'est compliqué ça / le français c'est la seule et unique langue d'enseignement au Gabon / la problématique de l'introduction des langues du terroir dans l'enseignement est une problématique qui fait toujours débat / jusqu'ici / les mesures rigoureuses ne sont pas prises / quelques langues sont quand même enseignées dans quelques lycées et collèges / mais ici à l'université non / au département personne n'en parle / oh / en général oui / le programme / le programme ha oui / pour ça / on va dire qu'il est pratiquement le même / ben / n'oubliez pas que nous enseignons en français / bon / on va dire les SDL du français en français / c'est le français que nous en enseignons / le français langue seconde / et puis bon / du fait que la plupart de nos étudiants poursuivent leurs études en France / on ne peut que se plier / on suit le même programme pour qu'ils soient pas déphasés arrivés là / les exemples ou certaines références bon / pour moi / c'est du sur place hein / c'est vrai que les livres aussi nous aident / mais bon / j'aime bien puiser dans le quotidien ou dans les histoires du pays / c'est plus intéressant comme ça // pour le programme / je vous renvoie à l'emploi du temps que vous avez déjà // Hein / la culture // ben oui / je parle de la culture gabonaise tout au long de mon cours // oui ces langues (cultures) contribuent fortement dans mes objectifs de travail // en tout cas ça contribue // en tout cas / c'est là / y a toujours cette envie là de transmettre

de la culture // de parler des coutumes par exemple / moi j'en parle / j'en parle parce que la nouvelle génération est perdue // en fin / perdue dans cet univers de l'ère de la technologie quoi // tu vois / c'est maintenant internet qui les éduque ces jeunes là // Je fais ma part / Les parents devraient aussi y penser // En tout cas / quand je veux donner un exemple pendant le cours / je peux parler par exemple des habitudes des fangs // ou d'un autre groupe linguistique / comme les nzébis / les bakota / les tékés / c'est des ethnies dont je fais souvent référence / bon // souvent c'est pour les détendre hein / j'aime amuser la galerie / et ça les amuse / Ils aiment ça les étudiants // quand je dis par exemple tous les batékés ne sont pas encore tombés/ Ils ont encore le pouvoir en main // pas vrai, c'est un vrai téké ya Ali / Ils sont tous par terre / tu vois / je m'amuse parfois comme ça avant de continuer le cours // Non pas du tout / je crois qu'il est du devoir de l'Etat d'embaucher des spécialistes pour nos langues / avant qu'elles ne meurent / c'est sérieux le problème est sérieux chez nous/ y a en a qu'on ne va même pas connaître avant qu'elles ne disparaissent // regarde à côté / au congo / au mali et au sénégal / il y a une fierté linguistique / en tout cas / je ne sais pas comment les autres font // c'est compliqué ici chez nous / c'est compliqué p'tite sœur // Quelque part oui // j'aime bien / j'aime bien les appeler par leur nom / parce qu'aussi / ça montre la grande diversité qu'il y a dans une seule salle de classe qui peut être représentée par 5 ou 6 provinces / tu vois / c'est ça / c'est tout ça le Gabon / tu trouves les bapunu / les Bakota / les fangs n'en parlons plus // parmi les étudiants / ici à l'université même tu rencontres plein d'étrangers, les congolais, les camerounais / et les ouestafs il y en a // hein tu vois / c'est comme ça au Gabon / Oui / les noms des étudiants m'aident à identifier leur groupe ethnique // Quand j'ai en face de moi / un étudiant du même groupe linguistique que moi / au fond je suis très content / mais je lui montre qu'il n'est pas devant son frère / mais devant son enseignant / sauf que // je suis moins sévère par rapport à d'autres // ça c'est sûr / je n'me le cache pas // Tu vois un peu non / C'est normal hein // Quand cela se passe en classe / je ne réagis pas, je fais le sourd d'oreilles // Et quand c'est hors du cours / j'esquisse un sourire et je continue ma route // quand c'est un bonjour je réponds (en dehors de la classe) /. Après avoir écrit le titre et les sous titres au tableau / je résume souvent la partie vue précédemment / une fois cela fait / avec la gestuelle je donne le top de la nouvelle séance et je commence à dicter en lisant deux à trois fois les phrases afin que chaque étudiant prenne bien le cours / je note au tableau tous les noms d'auteurs pas connus et certains mots difficiles // A la fin de chaque partie je marque une pause explicative // S'il y a trop de bruit / je

ne reviens pas je continue à dicter // et à la fin de la séance je dicte quelques références bibliographiques pour ceux-là qui voudraient approfondir le cours // s'il y a des questions de part des étudiants / je réponds aux questions / Oui / il m'est arrivé de parler de ma pratique de travail avec mes collègues // et le niveau de langue a toujours été au centre de nos discussions // La compétence communicationnelle non car cela irrite certains collègues des qu'on aborde la question // Chacun fait ce qu'il peut ou veut // voilà // La pratique des langues non . Non / je ne pense pas / car a chaque public d'étudiant une méthode // selon la matière que j'enseigne aussi // bon voilà quoi / n'y a pas une méthode universelle pour enseigner / il y a autant d'enseignants qu'il y a des méthodes / chacun a sa façon de procéder // Mes cours / je les prépare deux semaines à l' avance // Je m'appuie sur les ouvrages spécialisés et sur les articles publiés sur internet // Et cela se passe chez moi à la maison // Il n' ya pas de bibliothèque ici / le seul endroit propice a cela était l'institut française ex ccf // Mais elle est fermée depuis mars 2010 (la bibliothèque) // En classe / je mets le titre du chapitre au tableau ainsi que les sous titres // Je dicte généralement mes cours // Et j'explique au fur et à mesure / c'est à dire //partie par partie // Pour mieux faire comprendre aux étudiants ce que je dis // il m'arrive de m'exprimer en français gabonais / c'est un peu normal // ce n'est pas la langue gabonaise / ce qui est interdit sur le plan pédagogique / en gabonais oui / ça m'arrive / c'est-à-dire des expressions gabonaises ou africaines francisées comme kongossa / comme PDGiste // UPGiste / les mouflé // quand les étudiants là m'embêtent un peu // enfin / je veux dire qu'ils aiment bien me titiller / petit mabuela / parfois c'est eux qui commencent / je réponds pour leur montrer que je comprends / je suis passé par là / mais ils ont beaucoup des nouveaux mots ces enfants-là // j'utilise des expressions terre à terre et là / ça rigole un peu / En procédant ainsi / je constate que la grande majorité des étudiants saisissent mieux le cours et la participation est bonne dans le jeu de question- réponses // Je ne parle pas souvent de moi / et mon nom indique aux étudiants ma ou mes provinces d'origines (ngounié ou nyanga) / il m'arrive souvent de préciser ma province d'origine lorsqu'ils insistent // ils aime bien ça les étudiants / ils aiment poser des questions sur leur enseignant // je réponds quand je trouve nécessaire // Parfois / mais très rarement / pendant le cours oui / il m'arrive / de poser des questions // sur ce qui a déjà été vu / sur la notion étudiée par exemple / ça arrive / oui / ça arrive // Bon /oui / puis que je leur apprend à faire de la recherche / je leur distribue des thèmes et chacun va faire des recherches sur internet / dans des manuels / ben / d'autres sources. La langue française représente

pour moi / une langue d'acculturation et de déracinement culturel et identitaire // voilà ce que je pense // mais que veux-tu nous n'avons pas d'autre choix // on apprend en français / on fait tout avec le français dans l'enseignement en tout cas / c'est le français notre issue / c'est aussi un peu avec elle et même / on va dire / à travers elle / qu'on voyage / parce que l'anglais / c'est à peine quoi / le français occupe tous les espaces / même les langues du pays ne sont pas autant parlées / juste quelques expressions et mots ici et là / mais le français / bon / en tout cas / les blancs ont réussi / leur langue bien utilisée au détriment même de nos propres langues / hé / quel pays / le français c'est la langue de l'enseignement ce qui est sûr / mais le problème est que la façon dont les gabonais se l'approprient les conduit à négliger leur propres une langues / c'est pourquoi je dis que / pour moi/ c'est une langue d'acculturation / c'est une langue de déracinement culturel et même identitaire bon sens / tu vois comment nos frères et sœurs qui ne sont partis que pour un mois en France ou même deux semaines singent le blanc / tout de là-bàs devient meilleur // même l'accent change / c'est une aliénation totale / ce n'pas de leur faute c'est ce qu'on nous a fait comprendre dès la colonisation et pire c'est que nombreux continuent à y croire // C'est vraiment dommage / c'est dure ma sœur / c'est dure de rester soi-même //

8.2.2.1.2. Discours de P2⁶⁸

Oui / je pense que la consigne est un moyen d'apprentissage // C'est par la consigne que l'apprenant sait quelles compétences sont sollicitées et quels savoirs sont à mobiliser pour la réussite de l'apprentissage // Si la consigne est clairement définie / il devient plus facile pour l'apprenant de comprendre ce qu'on attend de lui / Oui, tous les enseignements nécessitent au préalable une consigne / en fin / je voulais dire les activités d'application surtout / les exercices quoi / Cela permet de circonscrire l'activité / et les types de connaissances à présenter // La consigne écrite peut se faire sous forme de question, de verbes à l'infinitif (justifier, expliquer) ou parfois la forme impérative carrément (expliquez, trouvez...), partir d'un rappel bref d'une règle sur une notion, contenir des informations permettant d'amener l'élève vers les objectifs visés.

⁶⁸Chez P2 aussi, il y apparaît des barres obliques qui marquent la ponctuation, ces barres sont aussi celles de convention de transcription utilisées dans la première étape de recueil de données. Comme cela n'a pas freiné Tropes à dégager les éléments linguistiques mis en œuvre, nous les avons laissé telles quelles.

La consigne du manuel est formelle / elle est adressée à un public de lecteur // En situation de cours / on la reformule pour s'assurer que les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux // La consigne élaborée moi-même en cours est plus orientée vers la réponse exacte que j'attends des élèves // Elle peut partir d'un cours vu avant / d'une observation préalable dans le texte ou d'une situation de la vie courante // La consigne du manuel est plus directive et peut à certains égards / être imprécise // D'où la nécessité de l'explicitier aux élèves // Une consigne improvisée vient souvent d'une question imprévue / ou du fait que les élèves n'ont pas compris ce qui leur est demandé // Avant / on visualise le cheminement que va suivre les consignes et quelle réponse on s'attend à avoir //

Pendant / on ajuste la consigne par différentes reformulations / éclaircissement / ou illustrations pour guider l'élève vers nos objectifs //. Pas forcément / Certaines consignes ont l'avantage d'être claires // D'autres nécessitent une reformulation lorsqu'on sent que les élèves sont désappointés ou dubitatifs // Par exemple / une question soulevée par un élève peut donner lieu à une reformulation ou à une explication de ce qu'on attend d'eux // Il se peut aussi qu'on constate que la consigne / telle qu'on l'a présentée aux élèves ne soit pas assez précise // Il arrive aussi qu'une erreur se trouve dans le corpus et que l'élève ne peut mener à bien la consigne / Dans ce cas / on la reformule verbalement // Comme problème / c'est peut-être le fait que les consignes sont élaborées par d'autres personnes que ceux pour qui ils sont destinés // Par conséquent / la compréhension peut être différente de ce qu'on espérait. Certains élèves ou étudiants comme vous voulez maîtrisent mal le sens de certains verbes // Ils s'interrogent sur le sens des mots et demandent souvent au professeur si tel mot est synonyme de tel autre mot / les consignes causes toujours de difficultés de compréhension / Ce pas forcément dans les tournures de phrases / mais /souvent dans le sens de certains mots utilisés dans la consigne // Oh oui / des expériences il y en a tellement / déjà / moi-même je me retrouve parfois en faute. Pour moi / elle serait plus apparentée à une langue seconde même si pour les plus jeunes des zones urbaines et pour certains adultes aussi / elle soit devenue la langue maternelle du fait du recul de l'usage des langues vernaculaires // De plus / la mixité des mariages / le plurilinguisme et le brassage culturel propre au Gabon font que le français soit la seule langue véhiculaire entre les populations // Je ne pense pas que le français soit enseigné en tant que langue étrangère ni en tant que langue seconde

au Gabon // Même vous-même madame / c'est aussi la langue d'enseignement pour toutes les disciplines // De ce fait / on ne l'enseigne pas comme on enseigne l'anglais / l'espagnol ou l'allemand // Le français est enseigné surtout pour la maîtrise des compétences langagières // Nous pouvons aussi dire que // l'enseignement du français en tant que spécialité en contexte plurilingue gabonais a un impact / dans la mesure où force est de constater que / le petit gabonais ne connaît plus sa langue maternelle au profit du français et c'est une forme d'acculturation // Je ne pense pas / Mais il va sans dire que la revalorisation des langues locales s'impose tout comme la prise en compte d'un français spécifiquement gabonais // on ne nous encourage pas / Donc / c'est vrai que y a / des mots et des expressions ici là dans les langues nationales / mais je continue / je ne m'en occupe pas / Donc / c'est vrai qu'il peut y avoir intervention en langue locale / mais ce n'est pas pédagogique donc je ne les suis pas / je les écoute // Bon pour ça / le français programme est presque le même / mais la manière / on a notre propre façon / bon / moi / j'ai ma propre façon / c'est là que je vois la compétence linguistique et interactive des étudiants / je parle des coutumes / des mariages coutumiers / comment ça se passe chez tel ou tel autre groupe ethnique / dans tous les cas / dans mon cours de sociolinguistique par exemple / il y a toujours une partie de discussion / de débats / et / je pense que ça les intéresse / c'est là que j'entends plein de langues / parfois ça discute entre eux en langue maintenant / surtout les fangs / le petit groupe des nzébi / y a des petits groupes comme ça qui se créent / les bapunu très rarement / mais j'entends plein des mots quand même / Oui / l'étude des œuvres intégrales ou des extraits de textes écrits par les auteurs gabonais sont souvent l'occasion d'aborder les questions culturelles propres au Gabon // Il arrive aussi / qu'une thématique abordé dans une œuvre gabonaise soit l'occasion de proposer des recherches sur la culture gabonaise // ha ça / je les embête avec ça / ils vont se renseigner / ils vont chercher partout / chez les parents / dans les maisons de presse / ils // ce qui est sûr / Non / La majorité des élèves ne comprennent pas leur propre langue vernaculaire / De plus / la classe est composée d'élèves de différentes langues // Enfin / en tant qu'enseignant de français / il ne sied pas d'intervenir dans la classe en usant de la langue locale //

Toutefois / si je me retrouve dans une zone rurale où tous les élèves partagent ma langue locale // Il se pourrait que j'intervienne en langue locale pour favoriser une bonne ambiance dans la classe // Cela dépend / Mais souvent / par leur nom / lorsque

je suis particulièrement en désaccord avec leur rendement scolaire et que je veux qu'ils s'investissent mieux / ou lorsqu'ils sont perturbateurs ou distraits quel que soit leur appartenance ethnolinguistique // c'est vrai que le nom aide à identifier l'ethnie // mais le nom parfois ne veut rien dire / ces enfants-là avec les langues / humm / ils ne les parlent pas vraiment / mais ils donnent toujours d'être intéressés / pour moi c'est surtout pour leur rappeler leurs origines / je le fais exprès / j'insiste bien sur les noms je le sais / et j'aime bien les appeler comme ça //

Ayant grandi dans un milieu plurilingue et marié à une femme qui n'appartient pas à mon origine ethnique / je n'ai pas coutume de marquer des préférences ni de m'interroger sur les ethnies des élèves sauf si cela sert dans le cadre d'un cours à titre d'illustration // c'est vrai que par le nom on peut connaître / oui c'est vrai l'ethnie ou les ethnies de leurs parents / mais je n'échange pas en langue avec eux / même s'ils sont de mon ethnie / y a des limites / ils le savent / mais ils essaient souvent / je fais comme si je n'avais rien entendu / c'est un peu ça / parler en langue / je me l'interdis devant les étudiants parce qu'il ne sont pas tous de la même langue que moi / ils ne comprennent pas tous la même langue / certains ne parlent même pas couramment en langue vernaculaire / donc voilà quoi / Cela ne m'est jamais arrivé / Moi-même je ne leur parle pas ma langue ethnique / Mais s'il arrivait qu'un élève intervienne en langue / je lui intimerai sur le champ de s'exprimer en français afin que tout le monde comprenne ce qu'il a à dire // je les emmènerai à parler un langage qui profite à tous / c'est notre français commun là / Un de mes objectifs lorsque j'enseigne est de rendre la chose intéressante / de maintenir en permanence l'intérêt de l'élève // Mes séances sont très souvent l'occasion de discussions et d'échanges libres avec les élèves // L'idée est de leur montrer que derrière l'enseignement / il y a quelque chose qui leur est véritablement utile et qui peut faire l'objet de discussions entre eux / voilà un peu / pour moi le cours n'est pas un monologue / on échange tout le temps / le cours sur la variation linguistique par exemple / j'entends des termes que je ne connaissais pas / On parle de tout finalement / on profite, on se moquent aussi des hommes politiques / tel que le phénomène de « palatalisation » chez l'ancien président quand il prononçait le mot « institutionnellement » / et chacun essaie de prononcer à sa manière / on se rend compte ce n'est pas une particularité du président seul / ça dépend / oui / ça dépend des origines linguistiques / d'autres le prononcent bien ce mot / un autre mot c'est gare routière / chacun devrait prononcer ce mot / la prononciation n'est pas la

même / la fin du mot // le phénomène d'apocope dans ciné pour cinéma / nzung pour le quartier Nzung-ayong // posi pour position / plein de termes comme ça / je leur dit que ça là où la sociolinguistique devient intéressante / les linguistes s'intéressent aux phénomènes de variation de ce genre / aux néologismes comme bilangum que le groupe de rappe « mauvaise haleine » emploie pour désigner le dictionnaire / l'encyclopédie / hein je crois / puis / ils posent aussi des questions / l'un d'eux a par exemple demandé « mais messieu / quel est l'objet de la sociolinguistique / je lui ai répondu que la sociolinguistique c'est ce que nous faisons là / c'est l'étude de la langue dans la société / c'est étudier la langue telle qu'elle est parlée / avant de leur dicter la définition classique / un autre a demandé « messieu est-ce qu'une langue meure/ » je leur dit que / certains linguistes considèrent qu'une langue vit 70 ans / elle change tous les 70 ans / elle dure une génération / mais je leur ai dit que / votre langue peut vivre le plus longtemps possible / des génération durant si vous en prenez conscience dès maintenant en la transmettant à votre progéniture / les langues peuvent mourir parce que nous ne les parlons pas / et le français que nous apprenons à l'école là aussi ne vient pas arranger les choses / n'oubliez donc pas vos langues / ne les ignorer pas si vous voulez voir vos petits-enfants les parler / Oui / les échanges avec les collègues portent surtout sur la façon d'aborder telle ou telle notion / de discuter sur les réactions des élèves // Les compétences linguistiques et communicationnelles / ça tous les collègues font la remarque que les étudiants s'expriment bien dans les cours / ils posent des questions pertinentes / et les questions de la pratique des langues locales n'ont jamais fait l'objet de discussions avec mes collègues / Absolument pas / Le métier d'enseignant est toujours de chercher la façon la plus adéquate de faire assimiler un cours à des élèves / Et les méthodes pédagogiques sont aussi variées que complémentaires // hummmm / là / c'est qu'il y a de plus compliqué dans le métier d'enseignant / c'est un métier qui occupe beaucoup / même toi-même / moi / mes cours / en tout cas / la plupart du temps / je les prépare depuis la case ma sœur / je me concentre mieux chez moi / et / je vois bien ce que je vais faire / tout ce que je vais dire à mes étudiants voilà quoi / Il m'est parfois arrivé de parler de mon propre cursus scolaire à mes élèves pour les encourager / lorsque je sentais mes élèves découragés par leurs résultats scolaires / surtout en fin de trimestre // L'idée était de leur faire comprendre que leurs inquiétudes étaient normales // mais qu'elles devaient aboutir à un regain de dynamisme // il fallait juste qu'ils se mettent au travail en pensant à ce qu'ils veulent être demain // Tout le temps / ça / chez moi / c'est tout le temps / Au

début de chaque cours / il est important de planter le décor en le mettant en lien avec un apprentissage précédent / Les enseignements ne sont pas isolés les uns des autres / Ils sont liés / L'enseignant se doit de toujours rappeler cette continuité pour montrer aux élèves l'utilité d'un enseignement // Bon / pour ça/ quand même oui // Il m'arrive parfois de // de demander à un de mes élèves de / d'exposer quoi / celui ou celle que je trouve très actif surtout / ceux qui animent le cours / ceux qui aiment bien participer/ enfin / de parler d'une notion // de / de nous expliquer // d'expliquer aux autres la manière dont lui / il la comprend // cette notion / ça arrive/ ça arrive souvent d'ailleurs // La langue française / bon // est un moyen de communication nationale et internationale // Elle a une valeur indéniable dans la société en ce sens que bien la manier est un signe de distinction et de positionnement social dans la société // C'est un vecteur de participation / langue que j'apprécie beaucoup même si elle vient aussi faire en sorte que je délaisse ma langue ethnique / mais bon / que voulez-vous // la beauté cette langue / son prestige / vous voyez / et c'est aussi grâce au français aussi que je suis devenu ce que je suis aujourd'hui / donc forcément pour moi / la langue française c'est quelque chose de positive pour moi / mais / tout ce que je souhaite ce que nos langue aussi ne soient aussi ignorées comme ça / qu'elles avancent un peu en statut quand même quoi / nombreuses ont déjà des supports écrits et pourtant / mais bon / que veux-tu ma sœur / c'est les choses du pays oh /

8.2.2.2. Etude de discours des enseignants

La présentation de contenus des discours de nos deux enseignants se fera suivant la démarche ci-après :

- Mise en évidence des spécificités de chaque discours ;
- Mise en évidence des similitudes relatives aux deux discours ;

Puis, nous interpréterons après chaque tableau ou analyse.

8.2.2.2.1. Spécificités des discours

Dans ce sous-titre, nous nous appuyons sur l'analyse de texte selon le logiciel Tropes. Il s'agit de nous servir des modalisations verbales que nous fournit Tropes sur chaque discours en mettant en tenant compte de la situation de collecte (interaction interviewer/ interviewé) comme inscrit dans son manuel.

Ainsi, l'on observe que le traitement des informations à l'aide de Tropes nous offre l'occasion de voir que la spécificité de chaque discours réside dans la manière que chacun des narrateurs utilise l'outil de communication qu'est la langue française. Il est, dans ce cas, opportun de rappeler qu'il est important de faire mention de la dimension sociolinguistique et didactique contenue dans les discours afin de rester dans l'optique de valoriser la diversité linguistique en contexte francophone plurilingue.

Ceci étant, l'on peut poser de nouveau que les deux enseignants étant considérés comme des garants de la norme standard du français, leurs discours reflèteraient l'image de cette variété. Mais, étant membres de la communauté franco-plurilingue où nous avons effectué notre enquête, il est pertinent de vérifier si les caractéristiques singulières de leur contexte d'action (institutionnel, formel, etc.), ont un impact dans leurs discours. Cela implique de tenir compte du contenu de discours, des éléments verbaux qui caractérisent un discours formel.

8.2.2.2.1.1. Spécificité du discours de P1

Nous présentons ci-après un tableau des résultats de l'analyse des propos de P1 que nous avons obtenus à l'aide du logiciel Tropes :

Tableau 24 : indicateurs langagiers utilisés par P1

Indicateurs	Catégories	Exemples
Verbes	Statifs	Renvoyer, suivre, venir, dépendre, revenir, rapporter, rendre compte, poser, sembler, représenter, être, avoir...
	Déclaratifs	Falloir, définir, dire dicter, conter, voir, vouloir, entendre, dire, parler, penser, répéter, réexpliquer, rappeler, supposer, justifier, devoir, savoir, parler, pouvoir parler, croire, connaître, résumer, marquer, exprimer, vouloir dire, rigoler...
	Performatif	Avouer, assurer, vouloir
Connecteurs	Cause	Parce que, donc, c'est-à-dire, du fait que, car
	But	Pour que, afin que
	disjonction	Ou, ou bien
	Opposition	Or, par contre, sauf que, même si, mais, quand même, en tous cas
	Temps	Lorsque, quand, enfin, et puis, avant que
Adjectifs		Originaires, coutumiers, attentifs, réceptifs, efféminée, épatant, pareil, réservés, nette, familiers, compris, hésitant, secondes, deux, trois, maternelles, sauf, unique, rigoureuse, déphasés, connus, explicatives,

		communicationnelle, gestuelle, universelle, propice, terre à terre, nécessaire, étudiée, totale,
	Subjectifs	Attentifs, réceptifs, efféminée, épatant, nette, familiers, compris, hésitant, rigoureuses, déphasés, certaines, connus, explicative, propice, terre à terre, nécessaire, étudiée
Modalisations	Intensité	Tout, tous les, bien, Très, au moins, beaucoup plus, chaque, même, encore plus, toutes, tous, forcément, moins, comme ça, bien, un peu, encore, presque, tous les, quelques, certains chaque, autant, mieux, à peine, meilleur, etc.
	lieu	Chez, là, jusqu'à, au milieu de, jusqu'ici, dehors, sur place, ici, par terre, à côté, quelque part, en face de, au fond, devant, par rapport à, au centre de, par là, ici et là, etc.
	Affirmation	Exactement, oui, aussi, soit, vraiment, sûr, vrai,
	Temps	Souvent, au quotidien, dans tous les cas...
Pronoms	Je	Je, moi-même, me, m', moi, j' (150)
		Tu (9)
		Vous (14)
		Ils (22)

		On (21)
--	--	---------

Quand nous regardons de près le tableau ci-dessus où les éléments du discours de P1 sont inscrits, l'on peut se rendre compte qu'ils ont des caractéristiques d'un discours argumentatif et narratif. La fréquence de l'usage des pronoms personnels « *je, moi-même, me, moi, m', j'* » dans le discours de cet enseignant font preuve de la réflexivité de ce dernier sur les questions relatives à son métier⁶⁹ et témoigne de son implication dans l'interview-interactive d'une part, et dans les problèmes concernant la situation sociolinguistique du français dans l'enseignement au Gabon d'autre part.

Pour ce qui concerne les gestes du métier de l'enseignant P1, l'on peut lire l'extrait de discours suivant :

« La consigne telle que je viens de la définir est donc utile dans tous les milieux éducatifs / C'est au primaire, au secondaire en milieu universitaire parce que / à travers la consigne / on arrive à dire très exactement à l'étudiant ou à l'élève ce qu'on attend de lui // Donc c'est un très bon moyen de communication en fait / Ça dépend // lorsqu'il s'agit d'un cours à dicter par exemple / je n'ai pas besoin de donner une consigne // Par contre / lorsque je demande à mes étudiants de faire un exercice de classe / je suis obligé de revenir sur la consigne c'est à dire de repréciser des choses en écrivant au tableau ou bien je désigne un étudiant pour le faire / ça permet à tous les étudiants de participer au cours »⁷⁰

Dans cet extrait de discours, l'on peut y lire la réflexivité de cet enseignant sur les habitudes quotidiennes de son action dans l'interaction formelle. Dans la verbalisation de sa pratique en classe, l'on peut voir que tous les éléments du triangle didactique y sont réunis (enseignant-Étudiant-consigne dans le cours).

L'usage de ces pronoms personnels témoigne aussi de la subjectivité de l'enseignant, sa sensibilité face aux questions qui lui sont posées et aux problèmes que soulèvent notre questionnaire. Il exprime ainsi avec véhémence son désarroi face à la problématique de l'imposition de l'usage du français en contexte formel au détriment des langues locales. Puis, l'usage des verbes d'état et d'action dans son

⁶⁹ La question sur la consigne par exemple

⁷⁰ Extrait de discours de l'enseignant P1

discours expose ses sentiments et sa volonté d'agir. Il tient à convaincre et à persuader l'interviewer-enquêtrice⁷¹ de la pertinence de ses propos.

Quant à l'usage du « nous » collectif, cet enseignant l'utilise pour faire comprendre à son interlocuteur que les faits qu'il narre sont des réalités communes à tous les enseignants de tous milieux. Ce pronom personnel représente le corps enseignant que ce dernier représente comme pour expliquer que certains gestes du métier de l'enseignant sont communs à tous les praticiens.

Ainsi la spécificité des indicateurs langagiers utilisés par P1 réside dans le fait que ceux-ci aient une valeur discursive significative notamment dans la réflexivité de l'enseignant pour dire l'action mais surtout pour transmettre à son interactant la réalité sociale du français en contexte d'interaction formelle. L'on peut même voir à quel point ces indicateurs langagiers ont une dimension considérable en ce que la combinaison des traits formels du langage dans le flux verbal de cet enseignant peut témoigner de la confirmation de son identité francophone et de l'importance de la place du français dans le système éducatif et dans sa vie professionnelle.

8.2.2.2.1.2. Spécificité du discours de P2

Nous présentons ci-après un tableau des résultats de l'analyse des propos de P1 que nous avons obtenus à l'aide du logiciel Tropes :

⁷¹ Il s'agit de nous-même

Tableau 25 : indicateurs langagiers utilisés par P2

Indicateurs	Catégories	Exemples
Verbes	Déclaratifs Penser, avoir, être défini, vouloir dire, pouvoir, justifier, trouver, voir, assurer, expliquer, interroger, dire, entendre, discuter, parler, proposer, renseigner, savoir, rappeler, marquer, exprimer, connaître, prononcer, croire, dicter, considérer, falloir, devoir, voir	
Connecteurs	Cause	Du fait que, par conséquent, force est de constater, donc, parce que, en ce sens que
	condition	Si, dans ce cas
	disjonction	Ou, soit
	Opposition	Mais, même si, quand même, toutefois, en tout cas, pourtant
	comparaison	Comme, entant que, à titre de, comme si, tel que
	Temps	Lorsque, enfin, quand

Adjectifs	Objectifs	Ecrite, objectifs, préalable, courante, seconde, véhiculaire, courante, interactive, locales, coutumiers, intégrale, écrits, locale, sauf, commun, communicationnelles, complémentaire, précédents, ignorées
Modalisations	Intensité	Oui, clairement, au préalable, surtout, carrément, souvent, certains, plus, peut-être pas assez, etc.
	Temps	Au préalable, parfois, avant, souvent, pendant, toujours, déjà, parfois, dans tous les cas, en permanence, tout le temps, longtemps, durant, depuis, demain, au début de, aujourd'hui
	Affirmation	Oui, carrément, aussi, soit, vrai, sûr, vraiment, bien sûr, absolument, d'ailleurs
Pronoms	1ère pers. sing	Je, moi-même, j', moi, me, m' (73)
	1ère pers. pl	Nous (6)
	2ème pers. Pl.	Vous (6)
	3ème pers. Pl.	Ils, elles, eux (22)
	Pronom indéfini	On (22)

Dans le tableau ci-dessus dans lequel sont inscrits les indicateurs langagiers qui caractérisent le discours de P2, nous pouvons remarquer que sont ce sont des marques d'un discours argumentatif. En effet, le discours de P2 est argumentatif parce qu'il contient des éléments de discours qui marquent la comparaison, la critique et la discussion. La pluralité des occurrences de pronoms personnels à la première personne du singulier (*je, moi, me, moi-même*) montrent la prise en charge du narrateur-enseignant qui exprime son action, la situation sociolinguistique des langues en présence et sa représentation pour la langue française. Cet usage fréquent de P2 montre également son implication à questionnaire qui lui est imposé par interview et sa réflexion sur sa propre action revécue au travers de son discours.

Parmi ses dires sur sa pratique enseignante, l'enseignant P2 avance ceci :

« bon / moi / j'ai ma propre façon / c'est là que je vois la compétence linguistique et interactive des étudiants / je parle des coutumes / des mariages coutumiers / comment ça se passe chez tel ou tel autre groupe ethnique / dans tous les cas / dans mon cours de sociolinguistique par exemple / il y a toujours une partie de discussion / de débats / et / je pense que ça les intéresse / c'est là que j'entends plein de langues / parfois ça discute entre eux en langue maintenant / surtout les fangs / le petit groupe des nzébi / y a des petits groupes comme ça qui se créent / les bapunu très rarement / mais j'entends plein des mots quand même / Oui / l'étude des œuvres intégrales ou des extraits de textes écrits par les auteurs gabonais sont souvent l'occasion d'aborder les questions culturelles propres au Gabon // Il arrive aussi / qu'une thématique abordé dans une œuvre gabonaise soit l'occasion de proposer des recherches sur la culture gabonaise // ha ça / je les embête avec ça / ils vont se renseigner / ils vont chercher partout / chez les parents / dans les maisons de presse / ils // ce qui est sûr / Non / La majorité des élèves ne comprennent pas leur propre langue vernaculaire / De plus / la classe est composée d'élèves de différentes langues // Enfin / en tant qu'enseignant de français / il ne sied pas d'intervenir dans la classe en usant de la langue locale // »

Dans cet extrait de discours, la verbalisation de l'action par l'enseignant P2 est assumée, certes, par les pronoms personnels de la première personne du singulier, mais l'on voit aussi que cet enseignant utilise d'autres pronoms tels que « *nous, vous,*

ils, elles, on ». Dans cet extrait, l'usage du pronom de la troisième personne du pluriel « *ils* » par exemple, l'enseignant fait intervenir ses étudiants, où l'enseignant parle de ce qu'il leur demande de faire, nous livre en partie, une pratique cachée de l'action de l'enseignant dont nous n'avions pas au moment de l'enregistrement de données en classe.

Le discours de cet enseignant paraît plus objectif (Ecrire, objectifs, préalable, courante, seconde, véhiculaire, courante, interactive, locales, coutumiers, intégrale, écrits, locale, sauf, commun, communicationnelles, complémentaire, précédents, ignorées) car nous en apprenons un peu plus sur sa pratique professionnelle.

Hormis sa sensibilité et son affect qui sont mis en action par la prise en charge à l'aide du « *je* », l'enseignant P2 semble mieux comprendre ce que l'enquêtrice-interviewer (nous-même), attend des questions qui lui sont posées. Même s'il ne nous livre pas toutes les étapes de sa pratique, mais, le fait de nous expliquer ce qu'il donne comme tâche à ses étudiants en mettant en avant, à sa manière, comment il tente de valoriser la culture nationale dans ses enseignements, montre la volonté de nous dire l'action. L'usage des modalisations telles que les adverbes de temps (au préalable, parfois, avant, souvent, dans tous les cas, en permanence, tout le temps, longtemps, durant, depuis, demain, au début de, aujourd'hui, etc.), celui des verbes déclaratifs (Penser, avoir, être défini, vouloir dire, pouvoir, justifier, expliquer, interroger, dicter, dire, discuter, etc.), et des adverbes d'affirmation (oui, carrément, vrai, sûr, vraiment, etc.) montre comment cet enseignant coopère explicitement avec nous pour nous donner ce que nous recherchions.

Ainsi, la spécificité du discours de P2 réside dans les indicateurs langagiers qu'il utilise pour verbaliser sa pratique enseignante. Dans ce discours, il y a un mélange de pronoms personnels (*je, nous, vous, ils, elles, on*) qui montrent que cet enseignant tient compte non seulement de ce qu'il ressent par rapport aux questions posées, mais aussi de ce qui se passe dans sa classe par rapport son appréhension des langues et cultures gabonaises et de ses représentations de la langue française. La combinaison de ces indicateurs langagiers dans le flux verbal de P2 vient marquer positivement ce discours qui paraît objectif quant aux questions-problèmes posés à sa réflexion. Ainsi, la cognition située et sollicitée de P2 est spécifique en ce qu'elle nous livre quelques actions cachées de l'enseignant P2 et nous montre comment ce dernier valorise les

langues et cultures à travers son *agir professoral*. Dans son discours, cet enseignant tente de nous expliquer la place qu'il accorde à la culture gabonaise, sa préoccupation pour les langues ethniques dans sa pratique en mettant la dimension de l'interculturel (culture française et culture gabonaise) grâce à laquelle il a une place socioprofessionnelle considérable dans la société.

La spécificité du discours de P2 est que dans sa verbalisation, nous retrouvons beaucoup de passage des activités que nous avons enregistrées en classe. C'est comme si nous avions pratiqué de l'auto-confrontation avec ce dernier.

8.2.2.3. Analyse et interprétation des indicateurs langagiers

Sous cet intitulé nous procédons à l'analyse de discours des enseignants en mettant en relief les éléments de discours qu'ils utilisent dans la mise en forme de leur pratique enseignante, puis montrer la dimension symbolique de ces éléments dans chaque pratique langagière. En fait, nous n'allons tenir compte que des éléments qui ont une fréquence remarquable dans le discours.

Tout d'abord, si nous avons sollicité les discours des deux enseignants du supérieur, préalablement observés en classes, c'est pour inscrire notre étude dans la lignée des travaux sur l'analyse des interactions didactiques. Dans cette dernière étape de la pratique de discours, notre but est alors d'avoir une connaissance complète ou du moins complémentaire sur l'action des enseignants. C'est donc en espérant obtenir « la dimension cachée de l'agir enseignant, à ce qui ne s'exhibe pas sur la scène pédagogique » (Cicurel, 2011). Notre analyse consistera à relever les dires sur leur action en faisant mention des éléments du discours dans leurs pratiques langagières. Et, par la même occasion, nous évaluerons la dimension formelle du français des enseignants au travers de leurs discours.

8.2.2.3.1. Analyse et interprétation des indicateurs langagiers de P1

Il s'agit ici, d'analyse et d'interpréter les indicateurs langagiers que le premier enseignant interviewé P1 emploie dans son discours en nous servant des résultats du tableau que nous donne le logiciel Tropes.

8.2.2.3.1.1. Les verbes statifs (P1)

A travers le discours de l'enseignant P1, l'on peut constater une fréquence remarquable dans l'utilisation des verbes statifs à travers lesquels plusieurs actions sont mises en évidence, notamment :

1. *pour ma part la consigne est une ligne directive à **suivre** // C'est / c'est un canevas /c'est une explication sur une tâche bien précise qu'il faut effectuer // La consigne telle que je **viens** de la définir **est** donc utile dans tous les milieux éducatifs / C'est au primaire, au secondaire en milieu universitaire parce que à travers la consigne / on arrive à dire très exactement à l'étudiant ou à l'élève ce qu'on attend de lui // Donc **c'est** un très bon moyen de communication en fait / **Ça dépend** // lorsqu'il s'agit d'un cours à dicter par exemple / je n'ai pas besoin de donner une consigne // Par contre / lorsque je demande à mes étudiants de faire un exercice de classe / je suis obligé de **revenir** sur la consigne **c'est** à dire de préciser des choses en écrivant au tableau ou bien je désigne un étudiant pour le faire*

Dans l'implication de l'enseignant à l'interaction (les objectifs de notre recherche) et dans le fonctionnement de sa pratique, nous y voyons que ce dernier contribue à l'amélioration de l'enseignement par l'usage des outils didactiques tels la consigne. Cela se traduit dans l'usage des verbes statifs (Renvoyer, suivre, venir, dépendre, revenir, rapporter, rendre compte, poser, sembler, représenter, être, avoir...). Ces propos vont dans le sens des objectifs de recherches de la DDL et rentre aussi dans le cadre de nos objectifs de recherche pour ce second volet d'analyse d'interactions.

8.2.2.3.1.2. Les verbes déclaratifs

A travers les propos du discours de P1, nous voyons que cet enseignant fait une déclaration sur l'état du fonctionnement de ses enseignements, donc sur son action enseignante, en dénonçant également les attitudes linguistiques de ses étudiants durant le déroulement des cours et ses propres sentiments pour son agir professoral et les langues mises en évidence. Nous pouvons le voir dans les extraits de discours suivants où les aspects principaux sont mis en œuvre :

« ... ils **voulaient** tous intervenir... par expérience, je m'**aperçois** que toutes les consignes, ... on est obligé de **réexpliquer** même si la consigne semble claire, ... En **répétant**, j'attire leur attention, ... une question laissait toujours supposer que les élèves avaient à accomplir deux tâches, ... je **résume** souvent la partie **vue** précédemment, ... les élèves **devaient** à la fois identifier puis **justifier** ces marques de présence, ... pour les jeunes citadins qui ne **parlent** aucune langue maternelle des parents, ... de parler des coutumes par exemple moi, j'en parle, ... Je **peux parler** des habitudes des fangs, ... je **marque** une pause explicative, ... il m'arrive de m'**exprimer** en français gabonais, ... je **veux dire** qu'ils aiment bien me titiller, ... ça **rigole** un peu... je ne **parle** pas souvent de moi, ... je **pense**, même les langues du pays ne **sont parlées** autant, juste quelques expressions...

Chez l'enseignant P1, les propos de son discours montrent les relations entre les différentes références utilisées notamment : la relation entre ; l'enseignement et la langue française, entre les étudiants et les langues locales, entre les étudiants et ses activités en classe, puis, entre lui-même et les objets de son agir professoral (langue française, les langues locales, les consignes, etc.).

8.2.2.3.1.3. Les verbes performatifs (1)

Quant à l'usage des verbes performatifs par l'enseignant P1, ils servent à exprimer un acte un acte par et dans le langage comme dans les exemples où les verbes performatifs (avouer, assurer, vouloir) sont mis en scène :

« ... j'**avoue** que j'ai élaboré moi-même ma propre consigne en fonction de ce que j'attendais de mes étudiants, ... je vous **assure**, si je ne me trompe pas le français est une langue seconde pour le gabonais, ... En tout cas, quand je **veux** donner un exemple pendant le cours... »

Nous pouvons voir que les exemples de discours ci-dessus montrent comment à travers ses productions langagières l'enseignant P1 verbalise les actes qu'il pose en classe et sa perception de la langue française pour l'individu gabonais.

8.2.2.3.1.4. *Les connecteurs (cause, opposition, temps)*

Nous ne tenons compte ici que des connecteurs les plus utilisés par cet enseignant.

Le raisonnement du discours de l'enseignant P1 est construit à l'aide des **connecteurs de cause** (Parce que, donc, c'est-à-dire, du fait que, car), but (pour que, afin que), disjonction (ou, ou bien), opposition (Or, par contre, sauf que, même si, mais, quand même, en tous cas) qui sont les plus utilisés après les connecteurs de temps (Lorsque, quand, enfin, et puis, avant que) et de cause.

L'on peut y voir qu'en effet, les conjonctions de coordination comme «Parce que, donc, c'est-à-dire, du fait que, car » permettent à la fois de relier les différentes parties du discours de P1, mais également d'apprécier la logique du raisonnement de P1. L'on y perçoit ainsi au travers des propos de l'enseignant P1 tantôt de l'explication de l'usage des outils didactiques tels que la consigne, tantôt quelques précision de son agir enseignant. L'on peut le voir dans les extraits suivants :

« (...) **c'est-à-dire** de préciser les choses en écrivant au tableau...», « (...) **du fait que** la plupart de nos étudiants poursuivent leurs études en France... », « (...) **parce que** la nouvelle génération est perdue... », « (...) **donc** pour rendre mes consignes moins ambiguës... », « (...) **c'est-à-dire** des expressions gabonaises ou africaines francisées comme **kongossa**... », « (...) **car** cela irrite certains collègues dès qu'on aborde la question... », Etc.».

Tout ceci nous permet de voir l'implication de l'enseignant dans son action et la dimension variationnelle du français parlé par l'enseignant P1. Cette manière de raisonner de P1 nous permet aussi de confirmer deux de nos hypothèses sur la verbalisation de l'action enseignante et sur la présence des normes endogènes dans le français parlé par les enseignants.

Quant aux **connecteurs d'opposition** tels que « Or, par contre, sauf que, même si, mais, quand même, en tous cas » ils permettent à la fois d'argumenter, de relativiser et de présenter les points de vue opposés qu'exprime l'enseignant P1. Ces connecteurs qui sont les plus utilisés par P1. C'est grâce à ceux-ci l'enseignant argumente ses propos et en même temps les relativise en présentant des points de

vues différents. Dans son discours, en effet, l'on perçoit que dans la méthode de travail de P1, le souci de bien faire y est présent et il donne l'impression de cet enseignant-là qui se préoccupe, dans sa transmission des savoirs, de ses apprenants. L'apprenant est, certes, au centre de son enseignement, mais, ce dernier ne se gêne pas de montrer qu'il accepte la diversité linguistique en contexte formel et de nous faire comprendre l'importance de la place qu'il accorde à la culture gabonaise même si le français demeure son unique médium de transmission des savoirs scientifiques. L'on peut le lire dans des exemples ci-après :

« (...) **sauf que** qu'on est toujours obligé aussi de réexpliquer **même si** la consigne semble claire... », « (...) ils comprennent **mais** le français c'est une langue étrangère... », « (...) **mais** ils ont beaucoup de nouveaux mots ces-enfants là... », « (...) **en tout cas** c'est le français notre issue... », « (...) **en tout cas** les blancs ont réussi, leur langue bien utilisée au détriment même de nos propres langues... ».

Ces propos illustrent bien la prégnance de cet enseignant dans son action certes, mais, l'on y perçoit aussi que ce dernier manifeste du recul quant à l'usage courant du français dans le quotidien des gabonais en mettant en évidence sa préoccupation pour les langues locales gabonaises. Nous pouvons bien y voir qu'en tant que garant de la norme standard du français, cet enseignant manifeste un certain laxisme dans son parler car il produit des structures qui ne sont pas toujours conformes au standard et il manifeste également de l'inquiétude pour le recul des langues nationales gabonaises. De ce fait, tout ceci témoigne de la verbalisation du vécu de l'action, mais, valide aussi l'hypothèse de la variation du français auprès des francophones lettrés de niveau supérieur du continuum de classification de francophones.

Les **connecteurs de temps** comme « Lorsque, quand, enfin, et puis, avant que » permettent de situer l'agir du praticien enseignant et les activités de classes dans le discours de ce dernier. Les extraits de discours suivants peuvent l'illustrer :

« (...) **lorsqu'il** s'agit d'un cours à dicter par exemple... », « (...) **enfin** la classe était vivante... », « (...) je fais à la maison **quand** je prépare mon cours... », « (...) **avant qu'elles** ne disparaissent, regarde à côté, au Congo, au Mali et au Sénégal, il

*y a une fierté linguistique !... », « (...) **quand** cela se passe en classe, je ne réagis pas, je fais le sourd d'oreilles... », « (...) je réponds **quand** je trouve nécessaire... ».*

Toutes ces occurrences témoignent des enjeux sociolinguistiques et didactiques de l'enseignement des SDL et du français en langue française, puis du discours de cet enseignant sur son action en classe.

8.2.2.3.1.5. Les adjectifs (subjectifs)

Pour les adjectifs aussi, nous nous attelons qu'aux plus usuels. Chez P1, ce sont les adjectifs subjectifs qui sont le plus utilisés.

Les adjectifs subjectifs tels que « attentifs, réceptifs, efféminée, épatant, nette, familiers, compris, hésitant, rigoureuses, déphasés, certaines, connus, explicative, propice, terre à terre, nécessaire, étudiée, etc. », indiquent un jugement de valeur de la part du praticien P1 sur les attitudes linguistiques de ses étudiants, leurs différents comportements en classe et sur les outils et méthodes didactiques en œuvre. Ainsi, l'on peut voir que ces adjectifs subjectifs indiquent des réactions émotionnelles de l'enseignant P1 face à tout ce qui se passe dans sa classe. C'est ce que nous découvrons dans les propos suivants :

*« (...) les étudiants étaient **attentifs** et très **réceptifs**, ils buvaient les paroles de la jeune étudiante ...», « (...) il prenait tantôt une voix roque, tantôt une voix **efféminée**.. », « (...) là, c'était encore plus **épatant**... », « (...) voici pour ma part une formulation claire **nette** et précise... », « (...) je me rappelle que souvent on est un peu **hésitant** en tant qu'étudiant... », « (...) les mesures **rigoureuses** ne sont prises, quelques langues sont enseignées », « (...) le seul endroit **propice** », « (...) je trouve **nécessaire**... »).*

Au regard des extraits de discours de P1 et de la fréquence d'usage des adjectifs subjectifs qui ne sont autres que des traces de la subjectivité du sujet parlant qu'est l'enseignant, nous pouvons dire que dans les énoncés ci-dessus ou dans le

discours de ce dernier, sa subjectivité est très active. Or, l'on ne peut parler « De la subjectivité dans le langage »⁷² sans nous référer aux *PLG1* d'Emile Benveniste qui souligne que « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'égo » (Benveniste, 1966 : 259).

La « subjectivité » dont il est question dans ce discours (P1) est donc celle de l'enseignant P1 en tant que locuteur capable de se poser comme « sujet ». Benveniste écrit que cette capacité « se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (ce sentiment, dans la mesure où l'on peut en faire état n'est qu'un reflet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. ». En fait, cette expressivité permanente de P1 dans son discours montre la sensibilité de ce dernier face aux propos (ou questions en terme de problèmes) tenus par son interlocutrice-enquêtrice par rapport aux questions de l'enseignement, des outils didactiques tel que la *consigne*, à la langue d'enseignement et à celles de l'environnement socioculturel.

Ainsi, puis que, dans le cadre de cette étude, l'on ne peut parler de subjectivité sans tenir compte des conditions concrètes de la situation d'interaction et aux propriétés spécifiques des partenaires de l'échange verbal, les informations subjectives que produit P1 dans son discours sont nécessairement fonction de l'entretien interactif. L'on peut dire que la situation d'interaction de l'entretien est très production car elle permet d'obtenir des aspects morphosyntaxiques et lexico-sémantiques du français parlé par l'enseignant à travers son discours.

8.2.2.3.1.6. Les modalisations d'intensité, de lieu et de temps.

La présence des modalisations de lieu telles « Chez, là, jusqu'à, au milieu de, jusqu'ici, dehors, sur place, ici, par terre, à côté, quelque part, en face de, au fond, devant, par rapport à, au centre de, par-là, ici et là, etc. » et celles de temps telles que « Souvent, au quotidien, dans tous les cas », dans le discours de P1, permettent de situer l'action de l'enseignant nous pouvons le voir dans des exemples suivants :

⁷² C'est un chapitre de la cinquième partie des *PLG1*(1966) intitulée « L'homme dans la langue »

« (...) j'ai pris une fois un exemple sur le mariage **chez les punu** », « (...) je me mets souvent **au milieu** de la classe », « (...) le niveau de langue a été toujours **au centre** de nos discussions », « (...) j'ai en **en face** de moi un étudiant ... ».

Puis les modalisations d'intensité telles que « *Tout, tous les, bien, Très, au moins, beaucoup plus, chaque, même, encore plus, toutes, tous, forcément, moins, comme ça, bien, un peu, encore, meilleur, etc.* », sont davantage mises en œuvre par P1 dans son discours pour montrer sa détermination et son implication dans les problèmes posés par le simple fait que ceux-ci, parlant de son métier, le touchent directement. Cette manière de procéder nous permet d'obtenir la position de l'enseignant par rapport à la problématique de l'introduction des langues locales dans le système éducatif et ses représentations pour la langue d'enseignement qu'est le français.

8.2.2.3.1.7. Les pronoms

Dans le discours de P1 la fréquence d'apparition du pronom « *je* », est plus significative, que d'autres pronoms « *tu, vous, ils, on* » que P1 emploie. Par cet emploi fréquent de « *je* », l'on peut déceler une prise en charge par l'enseignant des événements qu'il évoque dans son discours. Ce qui marque une fois de plus l'implication de P1 dans son métier d'enseignant et dans les questions qui concerne ce métier en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement voire les conditions. Ce « *je* » représente aussi la réflexivité de l'enseignant dans le discours de son action en classe.

Aussi, l'on peut comprendre que si P1 utilise constamment le pronom « *je* », c'est simplement parce qu'il s'adresse à quelqu'un d'autre qui est l'interviewer, comme l'insinue Benveniste, « La conscience de soi n'est possible que par contraste ». Autrement dit, « Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu* ». (Benveniste, 1966 : 260). L'on voit ici le problème de « la polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale » (*idem.*).

8.2.2.3.2. Analyse et interprétation des indicateurs langagiers de P2

L'analyse et l'interprétation des indicateurs langagiers de P2 se fait à base du tableau des résultats que nous fournit le logiciel Tropes.

8.2.2.3.2.1. Les verbes déclaratifs

Pour l'enseignant P2 aussi, les verbes déclaratifs qu'il utilise dans son discours servent à faire des déclarations sur la situation sociolinguistique, sur le fonctionnement de ses enseignements. IL fait des déclarations sur l'état des langues et sur les actions de son enseignement en utilisant les verbes tels que « Penser, avoir, être défini, vouloir dire, pouvoir, justifier, trouver, voir, assurer, expliquer, interroger, dire, entendre, discuter, parler, proposer, renseigner, savoir, rappeler, marquer, exprimer, prononcer, etc. Il met aussi en avant les attitudes linguistiques de ses étudiants en classe et ses sentiments pour les langues et ses méthodes de travail. L'on peut le voir dans les extraits de discours suivants :

« (...) je **pense** que la consigne est un moyen d'apprentissage... », « (...) que l'apprenant **sait** quelles compétences sont sollicitées... », « (...) si la consigne **est définie** clairement ... », « (...) je **voulais dire** les activités d'application surtout... », « (...) ils **s'interrogent** sur le sens des mots... », « (...) je **pense** que ça les intéresse, « (...) je **parle** des coutumes... », « (...) j'entends plein de langues... », « (...) moi c'est surtout pour leur **rappeler** leurs origines », etc.

Tous ces verbes déclaratifs témoignent de l'implication de P2 ans les problèmes qui sont posés dans le questionnaire de l'interview. Ces déclarations sur la question des langues valident notre hypothèse de présence de normes endogènes dans le français des francophones lettrés et en contexte formel.

8.2.2.3.2.2. Les connecteurs (cause, disjonction, opposition)

Quant aux connecteurs, nous ne prenons que ceux qui semblent pertinents par leur fréquence.

Les connecteurs de **cause** aident à construire le raisonnement du discours de P1 tels que « Du fait que, par conséquent, force est de constater, donc, parce que, en ce sens que », nous pouvons les voir des exemples qui suivent :

« (...) **du fait que** les élèves n'aient pas compris ce qui leur est demandé... », « (...) **par conséquent** la compréhension peut être différente de ce qu'on espérait », « (...) **parce qu'ils** ne sont pas tous de la même langue que moi », « (...) **donc pas nos langues, ne les ignorer pas...** », « (...) **En ce sens que** bien la manier est un signe de distinction et de positionnement social dans la société ».

Ces connecteurs permettent d'apprécier la logique dans le raisonnement de P2 et relie aussi les parties du discours. L'on peut y voir que P2 nous offre ses explications quant aux langues et au regard des attitudes linguistiques des étudiants. Ce qui montre toujours l'implication de P2 dans les sujets posés.

Quant aux connecteurs de **disjonction** (ou, soit), ils permettent de relier des mots ou des propositions en séparant les idées dans le discours de P2. L'on peut le voir dans des extraits suivants : « (...) *l'étude des œuvres intégrales **ou** des extraits de textes écrits par les auteurs gabonais sont souvent l'occasion d'aborder les questions culturelles propres au Gabon* », « (...) **soit** l'occasion de proposer des recherches sur la culture gabonaise ».

Quant aux connecteurs d'**opposition** tels que « mais, même si, quand même, toutefois, en tout cas, pourtant » qui sont aussi les plus utilisés, ils permettent à la fois d'argumenter, de relativiser et de présenter des points de vue opposés que P2 énonce. Cela peut se voir dans des extraits ci-dessous :

« (...) **même si** pour les plus jeunes des zones urbaines et pour certains adultes aussi... », « (...) **mais**, ce n'est pas pédagogique donc je ne les suis pas », « (...) **Toutefois** si je me retrouve dans une zone rurale où tous les élèves partagent ma langue locale... », Etc.

Dans son emploi des connecteurs d'opposition, P2 argumente au sujet des langues locales tout en relativisant du fait que celles-ci ne soient pas admises dans le système éducatif. Toutes ces occurrences illustrent bien l'implication de P2 dans les

problèmes posés mais aussi dans son action en classe en mettant à chaque fois en évidence la problématique des langues locales.

8.2.2.3.2.3. Les adjectifs objectifs

Dans le discours de P2 plusieurs adjectifs qualificatifs sont utilisés, mais nous constatons une fréquence de l'usage des adjectifs qualificatifs objectifs. Ces adjectifs expriment une qualité de l'objet désigné par le nom auquel il est affecté. Ainsi, les adjectifs tels que « écrite, objectifs, préalable, courante, seconde, véhiculaire, courante, interactive, locales, coutumiers, intégrale, écrits, locale, sauf, commun, communicationnelles, complémentaire, précédents, ignorées » qui indiquent l'existence ou l'absence d'une propriété exposent le point de vue objectif de P2 quant aux langues en présence. Ces adjectifs décrivent la situation des langues parlées au Gabon (le français et les langues locales). Dans le discours de P2, il n'y a pas de jugement de valeur. L'on peut le voir des extraits suivants :

*« (...) d'une observation **préalable** dans le texte ou d'une situation de la vie **courante...** », « (...) à une langue **seconde** », « (...) le français soit la seule langue véhiculaire entre les populations... », « (...) la valorisation des langues **locales** s'imposent », « (...) en usant de la langue **locale...** », « (...) partagent ma langue **locale...** », « (...) c'est notre français **commun** là », « (...) les questions de la pratique des langues **locale** n'ont jamais fait l'objet de discussion avec mes collègues »*

Ces adjectifs confirment davantage l'hypothèse de l'existence de la variation et des normes endogènes dans le français des francophones avérés. Ces adjectifs permettent aussi de répondre à la question de prégnance des normes en contexte formel.

8.2.2.3.2.4. Les modalisations de temps et d'affirmation.

Les modalisations de temps dans le discours de P2 permettent de situer l'action en classe telles que « Au préalable, parfois, avant, souvent, pendant, toujours, déjà, parfois, dans tous les cas, en permanence, tout le temps, longtemps, durant, depuis, demain, au début de, aujourd'hui, etc. ». L'on peut le voir dans des extraits suivants :

« (...) Tous les enseignements nécessitent **au préalable** une consigne », « ...(...) ce qui leur est demandé **avant...** », « (...) les consignes causent **toujours** des difficultés de compréhension... », « (...) «de maintenir **en permanence** l'intérêt de l'élève », « (...) on échange tout le temps.. », « (...) **au début** de chaque cours... », etc.

Tous ces adverbes font référence à l'action de l'enseignant P2 et à ses élèves étudiants.

Quant aux modalisateurs d'affirmation tels que « Oui, carrément, aussi, soit, vrai, sûr, vraiment, bien sûr, absolument, d'ailleurs », ils sont utilisés par P2 pour affirmer. Cela montre le degré d'implication de P2 dans l'interview. L'on peut le voir dans les extraits suivant :

« (...) **Oui**, c'est vrai, l'ethnie, ou les ethnies de leurs parents », « (...) la forme impérative **carrément...** », « (...) ils ne les parlent pas **vraiment...** », « (...) mes collègues **absolument** pas... », Etc.

8.2.2.3.2.5. Les pronoms

Dans le discours de P2 le pronom « je » est beaucoup plus utilisé que d'autres pronoms (nous, vous, ils, eux, on). Tout comme chez P1, la fréquence d'apparition du « je » est si remarquable qu'elle suppose une prise en charge de l'enseignant P2 dans son discours.

« (...) Comment ça se passe chez tel ou tel autre groupe ethnique », « (...ce qu'**on** attend de lui... », « **moi j'ai** ma propre façon », « (...), **j'insiste, je** ne m'en occupe pas...**moi-même je** ne leur dit pas.. », etc.

Cette fréquence des occurrences de « je » marquent également l'implication de P2 dans son métier d'enseignant au regard des questions qui concerne les habitudes de son métier. Tout ceci en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement et les conditions de travail des enseignants. L'usage régulier du pronom personnel « je »

implique la réflexivité de cet enseignant face ce que son interlocuteur lui dit. L'usage remarquable du « je » représente aussi la manifestation de la subjectivité de P2, ses émotions, ses réactions, sa sensibilité face aux questions de son métier. Le « je » est alors une marque du discours de l'enseignant P2 sur son action en classe.

8.2.2.3.3 Comparaison des deux discours

En comparant les indicateurs langagiers utilisés dans les discours des enseignants, nous constatons une grande similitude dans leurs propos. Cela s'explique par le simple fait que les deux enseignants ont été soumis au même questionnaire. Les deux discours sont de type argumentatif. Les deux enseignants font preuve d'une certaine compétence linguistique en français.

Quant aux points divergents dans les deux discours, P1 paraît subjectif dans ses propos au regard des questions sur son action, son discours ne contient pas assez de précision sur l'action même, tandis que chez P2, il paraît objectif dans ses propos au regard des questions sur sa pratique en classe. Dans le discours de P2 nous retrouvons beaucoup d'éléments de cours observés en situation de classe. L'enseignant P2 semble plus précis dans ses dires alors que P1 parle de son action de façon générale.

L'enseignant P1 utilise beaucoup d'adjectifs subjectifs que les des adjectifs objectifs dans son discours. Son discours contient plus des éléments de jugement de valeur. Parmi les pronoms personnels qu'il emploie dans son discours, les pronoms personnels de la famille « je » sont utilisés avec une fréquence remarquable.

Tandis que l'enseignant P2 utilise beaucoup plus des adjectifs objectifs que des adjectifs subjectifs dans son discours. Certes, L'enseignant P2 emploie aussi majoritairement les pronoms de la famille de « je » mais il fait aussi usage de beaucoup de « il » singulier, « ils » pluriel et du pronom indéfini « on ». Ces pronoms sont aussi utilisés avec une fréquence considérable.

Quant au niveau de langue, les deux enseignants utilisent tous les niveaux de langue dans leur discours. Ces discours contiennent beaucoup de variations.

8.2.2.4. Interprétation et thèmes abordés dans les deux discours

En plus de l'analyse discursive que nous venons de réaliser en nous servant du logiciel Tropes, il nous paraît nécessaire de faire une brève analyse thématique de discours des enseignants afin de dégager les thèmes principaux de ces discours.

8.2.2.4.1. Similitudes

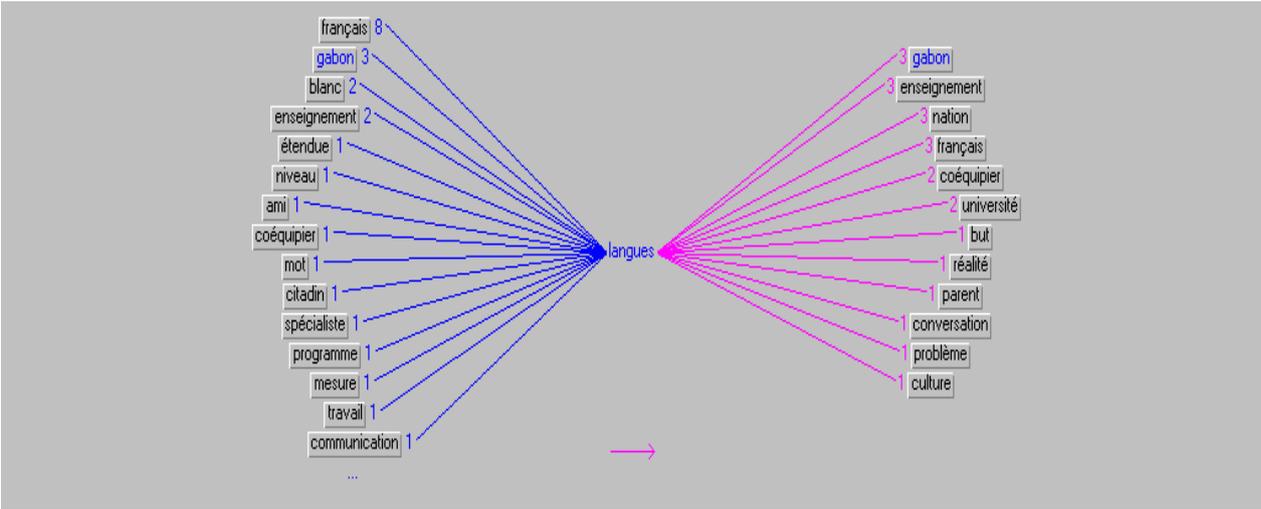
Nous ne tenons compte que des thèmes récurrents et pertinents. Il s'agit de : langue, enseignement, élève.

Pour dégager les thèmes principaux communs des deux discours, nous nous servons du logiciel Tropes à travers lequel les univers de référence utilisés par chacun des praticiens présentent les thèmes les plus récurrents dans chaque discours. Dans chaque discours, nous remarquons que les thèmes langue, élèves (ou étudiants) et éducation (ou enseignement) apparaissent avec une fréquence remarquable.

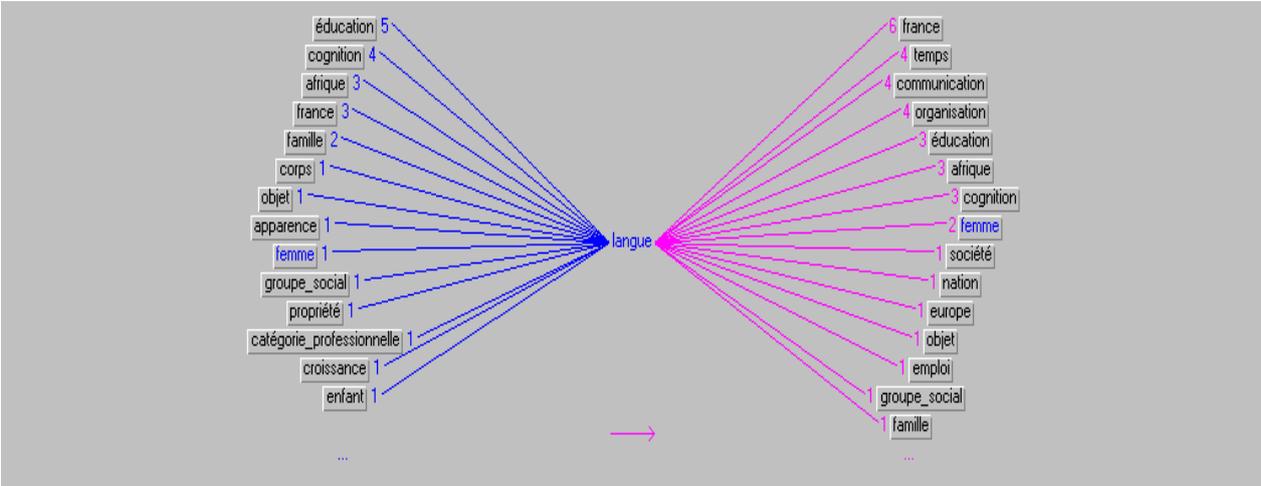
Tableau 26 : analyse thématique des discours

Numéros	Thèmes
1	Langue
2	Elèves
3	Education

Graphe 1 : Interprétation schématique du thème *langue* chez P1



Graphe 2 : Interprétation schématique du thème *langue* chez P2



Selon Trope, le graphe en étoile affiche les relations entre références ou entre une catégorie de mots et des références. A partir de ces deux graphes, nous pouvons voir l’environnement de références ou catégorie du substantif langue représenté ci-dessus. Nous ne représentons ici que le terme langue auquel se rattachent les substantifs élèves (étudiants) ou éducation (enseignement) dans le fil de discours des enseignants. Cette représentation graphique met en évidence la dimension institutionnelle ou formelle contenue dans les discours des enseignants. A ce stade,

nous pouvons considérer avec Goigoux que « l'activité de l'enseignant dépend pour l'essentiel de trois éléments : sa situation de travail, les élèves et lui-même ».

Ainsi, l'on peut apercevoir sur les deux graphes (à gauche comme à droite) que toutes les références répertoriées symbolisent les univers de référence des deux enseignants. Autrement dit, les graphes représentent d'une part les répertoires didactiques des enseignants et, d'autre part, les aspects de l'environnement socioculturel dans lequel ils baignent.

Enfin, l'on peut aussi voir que ces graphes illustrent, en partie, tout ce qui dépend du passé incorporé de nos deux acteurs de la scène universitaire en mettant en relief les thèmes et expressions qui rappellent leur cadre d'interaction voire le cadre socioculturel dans la reconstruction de leurs expériences passées « afin de comprendre des actions présentes, qui ne sont en quelque sorte que les actualisations successives d'un passé agissant. (Lahire, 2011 : 34).

8.2.4. Synthèse : représentation de l'action par les enseignants

Sous cette section, nous faisons une synthèse des verbalisations des deux enseignants en y insérant quelques interprétations ou commentaires.

8.2.4.1 Représentation de l'action par l'enseignant P1 et interprétation

- **Verbalisation d'une présentation succincte des tâches :** « *lorsque je demande à mes étudiants de faire un exercice de classe je désigne un étudiant pour le faire,lors d'un cours de sociolinguistique.... thème gabonais sur le mariage traditionnel chez les PUNU... j'avais fait écrire au tableau par un des étudiants ... je leur ai demandé d'identifier dans ce conte tous les éléments qui se rapportent à la réalité des mariages coutumiers dans tous les autres groupes ethnolinguistiques du pays... au moins dans la tradition des groupes de ceux qui étaient en classe. J'ai choisi deux étudiants, une fille et un garçon pour qu'ils content à tour de rôle cette histoire.... J'ai commencé à voir... les réactions de toute part... chaque étudiant se retrouvait et les*

similitudes de chaque tradition étaient là. J'entendais : monsieur c'est comme chez les fang, d'autres disaient chez les Nzébis c'est la même chose, chez les Masango c'est pareil... et même chez les Obamba l'histoire du conte est aussi pareil J'ai même vu les étudiants les plus réservés de classe prendre la parole... A la fin de chaque partie je marque une pause explicative. S'il y a trop de bruit, je ne reviens pas je continue à dicter ... à la fin de la séance je dicte quelques références bibliographiques pour ceux-là qui voudraient approfondir le cours ;s'il y a des questions de part des étudiants / je réponds aux questions... ».

➤ Traces de précision des tâches par P1

- **Explications verbales de la consigne :** «...pour ma part la consigne est une ligne directive à suivre // C'est / c'est un canevas /c'est une explication sur une tâche bien précise qu'il faut effectuer... »

➤ La consigne selon P2 est indispensable à l'action d'enseigner

- **Les mots pour décrire les objectifs :** «...ça permet à tous les étudiants de participer au cours (...) mon but était de faire vivre différemment le conte à la classe (...) je parle de la culture gabonaise tout au long de mon ... ces langues (cultures) contribuent fortement dans mes objectifs de travail ... y a toujours cette envie ... de transmettre de la culture, de parler des coutumes ... ».

➤ P2 nous renseigne sur ses projets de travail : enseigner les langues locales

- **Enoncés des actions non verbales :** « là-bas, hahahaha, hummmm, ça... ».

➤ Le non verbal participe à la construction du discours

- **La place des apprenants :** « ...je parle de la culture gabonaise ... j'en parle parce que la nouvelle génération est perdue ... dans cet univers de l'ère de la technologie ... c'est « mainant » internet qui les éduque ces jeunes-là. Je fais ma part ; les parents devraient aussi y penser... , a chaque public d'étudiant une méthode // selon la matière que j'enseigne »

➤

- **Contraintes de l'enseignement :** «... par expérience, je m'aperçois que toutes les consignes des manuels ne tiennent pas forcément compte des réalités d'enseignement de chaque système éducatif (...); le cours en général c'est

<i>l'heure qui nous arrête ... je dois courir, je dois partir dans une autre classe pour un autre cours, parfois on dépasse un peu l'heure, on déborde</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Appréciation du métier «...la classe était vivante, ça c'est mon métier ; pour obtenir un tel résultat, je m'arrange à ce que la consigne soit claire nette et précise / c'est ça mon secret...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Professionnalisme de l'enseignant : <i>« ... Ce qui nous intéresse c'est les enseignements / les contenus des enseignements / je fais maintant partie de cette équipe pédagogique / ce qu'il y a à faire c'est l'orientation du cours / Et ça / le responsable de l'équipe y tient / il veille là-dessus</i>
➤ <i>Méthodologie d'enseignement. Pédagogie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Les interjections : <i>« hein, hé , ha là, hummmm, ha ça , ha oui... ».</i>
➤ <i>Usage des formes de l'oral dans le discours. Traces du français parlé</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Verbalisation des traits de caractère : <i>« ... qui vient après moi ne rentre plus (...) j'essaie d'être stricte avec l'heure (...) je fais souvent exprès d'arriver cinq minutes après pour leur accorder ces quelques minutes là / après c'est fini /c'est comme ça que je fonctionne avec eux ;</i>
➤ <i>Conduite vis-à-vis des étudiants, manifestation de l'affect (stricte, colère, etc.)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du français de P2 : <i>« maintant...</i>
➤ <i>Usage des mots comme dans le français parlé</i>

8.2.4.2. Représentation de l'action par l'enseignant P2 et interprétation

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbalisation d'une présentation succincte des tâches : « ...moi / j'ai ma propre façon... je parle des coutumes / des mariages coutumiers / comment ça se passe chez tel ou tel autre groupe ethnique...dans... mon cours de sociolinguistique par exemple / il y a toujours une partie de discussion / de débats... ».</i>
➤ <i>P1 présente ses tâches d'enseignant sans précisions. Tout-ce qu'il dit à ce sujet semble vague.... Il utilise beaucoup adjectifs subjectifs</i>

- **Explications verbales de la consigne :** « *la consigne est un moyen d'apprentissage // C'est par la consigne que l'apprenant sait quelles compétences sont sollicitées et quels savoirs sont à mobiliser pour la réussite de l'apprentissage // Si la consigne est clairement définie... tous les enseignements nécessitent au préalable une consigne... la consigne écrite peut se faire sous forme de question, de verbes à l'infinitif (justifier, expliquer) ou parfois la forme impérative carrément (expliquez, trouvez...), partir d'un rappel bref d'une règle sur une notion, contenir des informations permettant d'amener l'élève vers les objectifs visés. La consigne du manuel est formelle / elle est adressée à un public de lecteur // En situation de cours / on la reformule pour s'assurer que les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux // La consigne élaborée moi-même en cours est plus orientée vers la réponse exacte que j'attends des élèves // Elle peut partir d'un cours vu avant / d'une observation préalable dans le texte ou d'une situation de la vie courante // La consigne du manuel est plus directive et peut à certains égards / être imprécise ».* **les consignes causes toujours de difficultés de compréhension / Ce n'est pas forcément dans les tournures de phrases / mais /souvent dans le sens de certains mots utilisés dans la consigne**

➤ La consigne selon P1 est une stratégie d'enseignement qui est productive et qu'il est nécessaire de pratiquer. Selon P1, la consigne du manuel doit être reformulée par l'enseignant pour se rassurer que les apprenants en ont bien saisi le sens

- **Les mots pour décrire les objectifs :** « *Un de mes objectifs lorsque j'enseigne est de rendre la chose intéressante / de maintenir en permanence l'intérêt de l'élève ».*

➤ P1 nous rappelle que le métier d'enseignant est fait d'une multitude d'objectifs dont celui de mettre l'apprenant au centre de l'enseignement.

- **Enoncés des actions non verbales :** « *j'entends plein de langues... j'entends plein des mots... avec ça... ils vont chercher partout... comme ça ».*

➤ Les actions non verbales contribuent à la construction commune

- **Imprévus :** « *Une consigne improvisée vient souvent d'une question imprévue »*

➤ L'enseignant se sent obligé d'expliquer pour rassurer ses élèves
<ul style="list-style-type: none"> • La place des apprenants : « Certains élèves ou étudiants comme vous voulez maîtrisent mal le sens de certains verbes // Ils s'interrogent sur le sens des mots et demandent souvent au professeur si tel mot est synonyme de tel autre mot... »
➤ Préoccupation pour les apprenants, apprenant au centre de l'action
<ul style="list-style-type: none"> • Contraintes de l'enseignement : « ...moi-même je me retrouve parfois en faute..., c'est qu'il y a de plus compliqué dans le métier d'enseignant / c'est un métier qui occupe beaucoup, L'enseignant se doit de toujours rappeler cette continuité pour montrer aux élèves l'utilité d'un enseignement... »
➤ Métier contraignant reconnu
<ul style="list-style-type: none"> • Professionalisme de l'enseignant : L'idée est de leur montrer que derrière l'enseignement / il y a quelque chose qui leur est véritablement utile et qui peut faire l'objet de discussions entre eux... Le métier d'enseignant est toujours de chercher la façon la plus adéquate de faire assimiler un cours à des élèves / Et les méthodes pédagogiques sont aussi variées que complémentaires
➤ Apprenant au centre de l'action
<ul style="list-style-type: none"> • Les interjections : « ha ça..., Oh oui, humm, c'est un peu ça, donc voilà quoi, voilà un peu, hummmm / là,
➤ Traces du français parlé
<ul style="list-style-type: none"> • Verbalisation des traits de caractère : « je le fais exprès... j'insiste bien sur les noms, je les embête avec ça...
➤ Manifestation de l'affect de l'enseignant. Subjectivité en scène.

Nous pouvons constater que la mise en mots effectuée par nos deux enseignants sur leur propre agir ne nous donne pas accès à la totalité de leurs actions, ni à celle de leurs répertoires didactiques qui sous-tend leur action, ni à celle de leur routines, ni à celle de leurs expériences, ni à leurs savoirs cela nous renvoie à revoir notre méthode d'approcher ce terrain si complexe. Mais, quand on regarde les éléments du discours et les indicateurs langagiers mis en œuvre, nous pouvons avancer que ces deux discours répondent à certaines de nos hypothèses de travail, notamment la présence

de la variété endogène du français et celle de la variété standard. Les deux variétés s'entremêlent dans les discours des enseignants.

Ces discours des enseignants sur leur action en classe, donc leurs « dire » dans l'action, durant l'action et sur l'action nous offrent la réalité du français parlé auprès des enseignants francophones de niveau supérieur.

Ainsi, pour avoir accès à ces « dire » il nous a paru impératif d'étudier tout ce qui contribue à l'action de l'enseignant en classe notamment l'analyse des interactions en classe qui implique la gestion de la classe, les activités entreprises, etc., en fait, le verbal et le non verbal dans une moindre mesure et l'action revécue » par l'enseignant lui-même.

Pour résumer, nous dirons que le discours de l'enseignant sur son *agir professoral* dans notre contexte d'étude reflète une certaine alternance de faits de langue et de gestes didactiques qui participent à la construction d'objets. La dynamique de cette alternance nous permet d'avancer qu'au sein de l'université ce construit que sont les SDL et le cours de français en milieu francophone pourrait être recadré afin de tenter d'intégrer les langues locales dans le système éducatif à l'université. Enfin, l'enseignement est, à notre sens, le cadre idéal pour repenser les langues partenaires de la francophonie.

Au regard de la diversité linguistique et culturelle que revêt les discours de classes et ceux des enseignants sur leur propre action, nous remarquons que la co-construction est en ébullition dans ce contexte car les attitudes linguistiques des enseignants voire celles des étudiants à propos de la reconstruction de l'objet langue française confirment ce que Jean-François De Pietro et Nathalie Muller soulignent : [le] discours apparaît [...] à la fois comme lieu privilégié où les représentations font l'objet de processus de construction, de reconstruction, de déconstruction collectives de la part des acteurs sociaux, et comme le moyen de ce processus (De Pietro & Muller, 1997 : 30).

Conclusion du chapitre

Enfin, le discours nous a paru comme le cadre propice à partir duquel nous avons aussi pu observer le maniement du français et quelques aspects de *l'agir professoral*. La pratique enseignante revécue à travers les discours des enseignants nous donne l'occasion de voir l'actualisation du français médium d'enseignement. Dans leurs discours, nous avons pu relever, grâce au logiciel Tropes, des univers de références du contexte socioculturel et celui de productions langagières donc l'enseignement autour desquels les réactions verbales des enseignants nous ont permis de connaître davantage leur *agir professoral*. L'usage fréquent du pronom personnel « je » avec le pronom réfléchi « me », l'usage des verbes statifs, déclaratifs et performatifs, l'usage des modalités de lieu, d'affirmation, d'intensité et celui des adjectifs subjectifs dans ces univers de références sont des éléments à l'aide desquels nous avons pu obtenir, en partie, le complément de leurs répertoires didactiques mais également la subjectivité de chacun vis-à-vis des cours de SDL, des langues locales et leurs représentations de la langue française. Pour les enseignants, la langue française est une « langue d'acculturation », « langue de déracinement culturelle et identitaire ». Mais, cette langue étant l'unique langue d'enseignement, c'est grâce à elle qu'ils ont une situation socioprofessionnelle, elle demeure alors la seule issue vers l'extérieur.

Conclusion générale

C'est au travers des productions langagières réalisées par des enseignants et des étudiants dans des cours de licence de SDL et de langue française à L'ENS mais aussi dans l'enceinte de ces deux institutions d'enseignement supérieur que nous avons analysé la réalité linguistique de la langue française face aux normes endogènes dans ces interactions verbales. Ce travail revêt donc une double dimension sociolinguistique et didactique au regard du contexte de production et toutes les variables qui l'entourent.

Au tout début de cette étude nous avons posé que le français utilisé en contexte universitaire gabonais par les enseignants et les étudiants était conforme à la variété standard de référence qu'on attend de ce milieu. Cette étude de terrain fournit des données qui nous permettent de confirmer les hypothèses au sujet de la présence d'une norme endogène du français ou des variétés locales dans le français des enseignants et des étudiants.

Si l'on s'en tient à notre hypothèse selon laquelle les pratiques langagières du français des enseignants et des étudiants que nous avons enquêtés sont fonction de leur appartenance au « pôle supérieur » du continuum de classification de francophones, l'on peut alors considérer la production des faits de langue s'écartant de la norme comme étant des attitudes qui dévoilent un sentiment de revendication identitaire, d'une part. Le contexte universitaire étant l'un des lieux publics où l'usage de l'exclusive langue officielle est exigé, les écarts onomatopéiques, morphosyntaxiques, morpho-lexicales que nous avons repérés dans les productions langagières de notre population d'enquêtés sont une expression d'un besoin de langue commune, d'autre part. Certaines de ces variations, en effet, proviennent des langues locales.

Dans une première approche à caractère sociolinguistique, nous avons tenté, dès l'abord théorique, de retracer les concepts centraux qui sont étudiés dans les situations de contact de langues. L'examen des caractéristiques de ces concepts dans notre contexte d'étude montre que la « variation » et la « norme » sont en parfaite corrélation dans les pratiques linguistiques des locuteurs francophones lettrés que

nous avons observés. Nous avons pu, en effet, récolter auprès de ces locuteurs des attitudes linguistiques dans lesquelles les identités plurielles émergent notamment celles qui sont dues aussi bien à leur appartenance au groupe social des francophones du « pôle supérieur » qu'à leurs identités sociolinguistiques et ethniques.

Dans la seconde approche didactique, c'est le concept d'interaction verbale qui y est central, outre les notions qui s'y rapportent et qui entrent dans notre cadre d'étude. Nous avons ainsi visité les outils d'analyse des interactions de classes et ceux de la didactique des langues et cultures afin de mieux cerner notre corpus d'interactions de classes. De l'analyse des interactions enseignant-apprenants de laquelle les variétés linguistiques préexistantes sont mises en évidence, nous refocalisons notre attention vers l'analyse des discours des enseignants sur leurs propres pratiques afin de vérifier l'impact de la coexistence linguistique (français/langues locales) chez le francophone de niveau acrolectal.

La langue française étant adoptée au Gabon dès le lendemain de l'indépendance et elle demeure la seule et unique langue officielle, le véhiculaire national. Bien d'études en sociolinguistique et dans d'autres domaines (comme l'histoire) parlent de l'évolution de cette langue française qui, à son tour, a fini par s'acclimater dans l'environnement socioculturel d'accueil.

L'enquête auprès des enseignants et des étudiants gabonais, menée à la fois à l'aide d'un questionnaire, de l'observation et l'enregistrement d'interactions en classes (et, en dehors), et d'une interview interactionnelle (entretien avec les enseignants), a montré que les normes linguistiques se côtoient dans le contexte institutionnel.

Dans notre approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte formel et plurilingue gabonais, nous remarquons que « le communicatif et le symbolique » de la langue viennent s'entremêler dans l'espace interactif. Autrement dit, c'est dans les attitudes linguistiques des enseignants et des étudiants que nous trouvons cette dimension de la fonction symbolique et communicative de la langue. En fait, la manière dont notre public s'emploie à manipuler la langue française en milieu didactique fait montre d'une symbolisation pluriculturelle.

En analysant nos données nous trouvons notre hypothèse de départ un peu absurde en ce qu'elle ose interroger l'évidence. Pour reprendre les termes d'Emile Benveniste dans les *PLG*⁷³, notre hypothèse paraissait comme « tout ce qui a l'air de mettre en question l'évidence, mais il est parfois utile de demander à l'évidence de se justifier ». (Benveniste, 1976 : 258). Prendre l'initiative d'étudier le français des enseignants et des étudiants est un projet qui nous a beaucoup fait spéculer, mais nous y tenions quand même du simple fait qu'une langue varie. Les enseignants et les étudiants étant un public de l'élite d'un pays, comment alors appréhender une telle étude qui fixe ses objectifs sur l'usage oral du français de ces derniers. En effet, pour ce qui nous concerne, l'évidence se justifie au travers des analyses de leur pratique du français et des résultats qui en découlent.

L'étude présente du français en contexte formel nous permet ainsi de faire face à une réalité de l'université gabonaise. Elle nous renseigne que le français que celle-ci s'évertue à transmettre n'est pas la seule variété en usage au sein de cette institution supérieure. Les normes linguistiques y sont perturbées car elles n'ont point de frontière d'usage. A l'issue de nos analyses en effet, nous avons constaté que le français de notre population d'enquêtés subit des variations dans des structures onomatopéiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques.

1. Les structures onomatopéiques

Nous avons repéré, pour des écarts onomatopéique; les *allongements vocaliques* comme « *mbèmbèèèèh* » (signifiant le fait de s'éterniser) tiré de l'énoncé (193) du corpus, « *Akiéééh* » (traduisant l'étonnement) dans l'énoncé (4), les *onomatopées* tels que « *tchooooh* » (cri d'étonnement, inquiétude), « *oyôôôh* » (cri de détresse ou de douleur », « *miloluôôô* » (cri de joie), « *ô* » en fin de phrase ou d'énoncé qui sont des termes des langues locales et non des onomatopées répertoriées dans les dictionnaires universels de la langue française.

Ces onomatopées n'ont ni la même graphie, ni la même formation lexico-sémantique que celles consignées dans les dictionnaires français qui peuvent être communes à toutes les langues (*cocorico*, *boum*, *aie*, *aie*, etc.). L'on a donc conclu qu'il y a des onomatopées propres à chaque langue, à chaque contexte géographique,

⁷³ *Problèmes de Linguistique Générale*, 1 (1976)

à chaque culture ou à chaque contexte discursif. A partir là, l'on peut dire que la question de « gabonisation » du français dans les productions verbales des enseignants et des étudiants est affirmative sur le plan onomatopéique.

Nous avons particulièrement porté plus d'attention à l'onomatopée « *tchoooh* » qui apparaît avec une fréquence remarquable. Effectivement, l'emploi onomatopéique « *tchoooh* » est présent dans bien d'énoncés produits en situation d'interactions en classe comme dans les énoncés (20), (197), (207), (210) mais également dans d'autres situations hors classes et représente ici un élément d'usage commun chez tous les gabonais. Or, les autres onomatopées énoncées ci-dessus proviennent des langues ethniques et elles sont spécifiques aux locuteurs originaires de ces langues. Tous ces emplois participent à l'actualisation du français local en contexte formel didactique et informel et ceux-ci proviennent essentiellement des locuteurs-étudiants. L'on peut affirmer qu'il y a introduction des normes endogènes dans les situations didactiques étudiées et dans le contexte universitaire en général.

2. Les écarts morphosyntaxiques

Du point de vue morphosyntaxique, quoique la plupart des énoncés formulés par nos enquêtés contiennent une base structurale conforme au standard, ce niveau présente, tout de même, des formes s'écartant de celui-ci.

Certes des compétences / performances sont percevables dans l'utilisation de la langue française par des francophones lettrés de notre échantillon d'étude, ces francophones de niveau acrolectal observés dans l'enseignement supérieur produisent, quand même, des énoncés dont la structure ne respectent pas celle de la phrase classique en français standard.

Dans une analyse minutieuse de certains actes de parole, nous avons pu répertorier quelques écarts dans la formulation verbale de certaines phrases de nos sujets en situation didactique. En effet, dans l'activité grammaticale initiée par l'enseignant P1 en L1 par exemple, nous remarquons quelques manquements dans la pratique systématique de la langue. Nombre de difficultés (hésitation, silence, manque de volonté de réagir aux questions de l'enseignant qui pousse ce dernier à les désigner à tour de rôle, etc.) que manifestent les intervenants face à la pratique

effective des règles de la grammaire française dans l'exercice qui leur est soumis en classe de licence¹ de SDL montrent combien la pratique des outils grammaticaux d'une langue est complexe.

L'on a remarqué qu'à côté du bon usage dont nos enquêtés font preuve dans leurs productions verbales, quelques écarts sont notifiés tant dans l'exercice de grammaire (par exemple de l'énoncé 61 à l'énoncé 75 du corpus) que dans leur pratique orale du français dans des situations didactiques et en dehors de celles-ci. L'on a pu observer comment l'enseignant P1 et ses étudiants en interaction en face à face, se perdent devant la pratique du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » suivi d'un verbe infinitif (qui, normalement ne s'accorde pas). Les hésitations enregistrées, les égarements de l'enseignant et des étudiants devant le fonctionnement de certaines règles sont des outils descriptifs et explicatifs qui nous conduisent à mesurer l'importance du fonctionnement de la grammaire française chez cette infime partie des lettrés de la francophonie gabonaise.

Un autre cas d'usage non correct relève de la fréquence de la langue parlée dans les productions langagières. Cet usage est récurrent surtout dans les interactions informelles. Dans les échanges de paroles effectués par nos sujets dans diverses situations d'énonciation l'on a aussi fait mention des différents registres de langue qu'ils mobilisent. C'est dans ces registres de langue que nous avons repéré l'utilisation du français parlé dans certains choix lexicaux ou syntaxiques. Dans bien des productions, l'on a remarqué par exemple l'omission du pronom sujet « il » dans des formes impersonnelles et celle de l'adverbe de négation « ne... » dans des phrases négatives de certains énoncés au lieu de « ne...pas ». Pour l'abstraction du « il » on a noté plusieurs occurrences, on rencontre des structures comme « ...*n'y a pas de soucis* » (énoncé 130) du corpus, « ...*N'y a pas polémique* » (énoncé 173), « ...*y a les haoussas* » (énoncé 180), « ... *y a plusieurs registres* » (énoncé 233), « ...*y a une certaine subtilité là* » (énoncé 280) du corpus et, etc. Cet usage est fréquent chez les enseignants comme chez les étudiants.

Et pour l'usage de l'adverbe de négation « ne...pas » l'on voit des formes où les usagers font abstraction de l'adverbe « ne » comme dans « ...*c'est pas donc sûr que ça se renouvelle chaque année* » (énoncé 322), « *C'est pas clair dèh* » (énoncé

79), « *C'est pas ce que tu dis un peu là.* » (Énoncé 81). Ces formulations proviennent surtout des étudiants.

En fait, l'usage de certaines formes langagières non conformes à la norme de référence dépendait parfois du thème de la situation d'interaction (formelle ou informelle) et du type de relation interpersonnelle entre les partenaires de l'interaction.

L'on peut ainsi déduire que le phénomène de « variation linguistique » touche également le niveau morphosyntaxique du français parlé des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais. Mais, sachant que s'il y a particularité ou régularité dans un système de signes comme celui de la variété-standard langue-française, c'est parce qu'il y a d'abord la présence d'un système formel. Dans le cas de notre étude, il s'agit de la relative invariance de notre langue cible c'est-à-dire la singularité du système de signes du français standard, la variété normative qui est une langue exogène et prescriptive pour des locuteurs de notre univers de recherches puisque ces derniers ont intégré les règles grammaticales de cette langue en allant à l'école et en y étant longtemps inscrits.

Les enseignants et les étudiants que nous avons enquêtés au sein de l'université gabonaise alternent entre ce système formel et des formes relevant du langage familier dans leur discours en interactions formelle et informelle. Dès lors que nous convenons avec Blanche Benveniste (2010) que le fonctionnement du français parlé diffère de celui du français standard, nous sommes tentée d'avance que le poids de la langue parlée que caractérisent les productions langagières de nos enquêtés reconnus comme des francophones avérés ne peut nous aider à infirmer l'hypothèse du maniement correct de la langue française. L'on constate que le niveau d'étude (Licence, CAPC, CAPES) de nos locuteurs francophones avérés n'impacte pas nécessairement leurs productions langagières à l'oral et ils ne paraissent non plus des garants de la norme dite « légitime » dès lors que ces derniers recourent tout le temps à la langue parlée.

Cependant, il n'est pas non plus rare que les enseignants et les étudiants produisent des structures internes intrinsèques au système qui témoignent d'une certaine compétence linguistique verbale. Nous avons simplement remarqué qu'il y a trop de laxisme dans leur façon de parler français car nos enquêtés alternent dans leurs productions verbales entre les formes du français standard et celles du français

parlé. Pour preuve, la fréquence de la variation de prononciation de l'adverbe « maintenant » prononcé en français normé [mætənã] est souvent utilisé avec une chute de la syllabe intermédiaire [tə] qui se trouve écrit [*mainant*] et prononcé [mɛnã], particularité de l'oral, vient illustrer une réalisation familière de la langue française chez nos enquêtés comme l'on peut le voir dans plusieurs énoncés du corpus tels qu'en (152), (259), (260), (331), etc.

Au vu de la fréquence de ces altérations morphographiques (tantôt *maintenant*, tantôt *mainant*) et de celle des abstractions des pronoms personnels et adverbes de négation dans certains énoncés, l'on peut avancer que ces caractéristiques ne nous permettent pas de répondre totalement à la question sur la conformité des pratiques linguistiques des enseignants et des étudiants par rapport à la norme sur le plan morphosyntaxique. Cette question n'est affirmative qu'en partie sur ce plan parce que ces mêmes locuteurs énoncent des structures internes conformes à la norme standard.

Les emplois formels de la variété standard du français par notre population peuvent aussi être considérés comme des marqueurs de leur identité francophone car la langue française étant un héritage par l'entremise de l'avènement du colonialisme dans ce petit pays du Golfe de Guinée, elle fait aussi partie du patrimoine linguistique gabonais. Quant aux écarts relevés dans les différents niveaux d'études (universitaire) du point de vue du français que parlent nos enquêtés, nous avons constaté que ce sont des écarts facilement corrigibles relevant de *la zone de laxité*⁷⁴. Or, l'on ne peut se contenter de mesurer la qualité du français des enseignants et des étudiants que sur des productions langagières verbales dans lesquelles, vu le degré de familiarité entre les partenaires d'interactions, la langue parlée est à chaque fois invitée. Il serait plus pertinent dans une telle étude d'analyser parallèlement des productions écrites de ces mêmes locuteurs afin d'évaluer au mieux le niveau de francophone de cette échelle.

⁷⁴En nous référant aux travaux de Mahmoudian, M. « Structure linguistique : problème de la constance et de variation » in *La linguistique*, vol. 16, fascicule 1, 1980, p. 24, cité par Kilanga Musinde (2009 : 189) les éléments peuvent être hiérarchisés « en terme de valeur fréquence/ intégration sur la dimension intrinsèque où deux pôles sont à distinguer : généralité ou zone de rigueur et restriction ou zone de laxité »

3. Les écarts lexico-sémantiques

Notre problème précis dans cette approche lexicosémantique n'est pas l'étude de la langue-objet en tant que système de signes en lui-même, mais plutôt celle de la portée des mots et expressions (anciens ou nouveaux) dans les productions langagières de notre public. Ainsi, à côté de la norme académique dont le fonctionnement consiste « à sélectionner et à éliminer certaines formes en variation » nous avons répertorié un autre mode de fonctionnement du français que nos acteurs sociaux construisent dans leurs productions orales en situations d'interactions formelles et informelles. Cet autre fonctionnement du français dans le français parlé par les enseignants et les étudiants c'est l'actualisation des normes endogènes en présence.

C'est donc dans des interactions verbales de face à face que nous avons tenté d'analyser et d'interpréter l'univers lexico-sémantique des productions langagières de notre échantillon de population de francophones avérés. Ces productions font apparaître dans les opérations d'analyse tout un ensemble des normes linguistiques qui participent à la diversification du seul système de la langue française. En fait, dans les observations *in situ* (en classes universitaires) comme dans l'analyse de discours en interaction, nous avons pu répertorier à la fois la construction *d'unités syntagmatiques plus larges* (énoncés, discours) et la structuration des champs sémantiques propres au contexte socioculturel, donc une florescence d'usages linguistiques intrinsèques à la structure formelle du système et des faits de langue incorporés au système. L'analyse minutieuse des discours de classe et des discours tenus par les enseignants sur leur pratique enseignante nous a livré des compétences langagières mobilisées, quelques postures professionnelles engagées et le sens que les praticiens donnent à certains de ces termes et expressions qui s'insèrent dans le français qu'ils parlent.

L'analyse de l'agir professoral des enseignants (en action et dans le dire de l'action) dans ce contexte complexe et multidimensionnel de l'université n'a pas été chose facile pour nous. Tout justement, l'homme étant « pluriel » dans ses multiples actions comme le qualifie Bernard Lahire, car « fatalement porteur de schèmes d'action ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoire » (Lahire, 2001 : 35), saisir la pratique enseignante à partir de leur discours nous a paru presque

insaisissable. Nous avons constaté par exemple que pouvoir et vouloir livrer ses actions quotidiennes et professionnelles à une néophyte⁷⁵ ne semblait pas être chose aisée pour les enseignants. Au vu de ce constat, nous nous sommes contentée de n'analyser que la portée de leurs productions langagières. C'est grâce aux notions et outils méthodiques de la sociolinguistique des terrains plurilingues et ceux de la didactique des langues et cultures que nous avons tenté de décrire les faits du « métalangage » des lettrés franco-plurilingues qui co-construisent un langage dont la portée sémantique se situe dans le contexte socioculturel.

La description de certaines unités lexicales particulières contenus dans les productions interactionnelles et dans les discours des enseignants nous a permis de faire une analyse des mécanismes de construction du sens à partir desquels nous avons tenté d'accéder aux processus de pensée sous-jacents en cette langue exclusive d'enseignement, le français. L'étude de l'usage de cette langue au sein d'une francophonie à caractère plurilingue nous conduit à épouser l'idée d'Antoine Culioli selon laquelle « les langues sont spécifiques et singulières mais pas irréductibles ». Bien évidemment, malgré la particularité de notre terrain de recherches, notamment son aspect institutionnel et les conditions de production des interactions (en situation didactique) du corpus, nous nous sommes aperçue qu'il y a bien de la variation du français dans les interactions formelles. Les normes endogènes ont bien droit de cité en contexte didactique et formel gabonais. L'on peut le voir à travers l'irruption des termes et expressions typiquement gabonais qu'on a identifié dans les productions langagières au sein des interactions en classes et en dehors des classes. Ce qui nous a permis de répondre à la question sur des éléments nous rappelant une norme endogène du français ou des variétés locales que nous avons identifié grâce à une observation empirique.

Pour aller dans le même ordre d'idées que Josiane Boutet (1997) nous pouvons retenir que l'activité de langage ou les pratiques langagières sont déterminées par des contraintes, celles propres aux langues, celles propres au contexte socioculturel comme celles liées à la place sociale occupée par les locuteurs. Ainsi, toutes ces réalisations constituent *l'ensemble des normes de réalisation du système du français*

⁷⁵ D'abord, nous tenons à rappeler que les enseignants enquêtés ont refusé d'être filmé, puis nous parler de leur action entant que doctorante n'ayant pas une expérience suffisante dans l'enseignement leur paraissait comme une manière de se livrer à une inconnue, à une non initiée dans leur action.

(Boutet, 1997). Le système d'alternances de codes à divers degrés ou à divers niveaux d'usage fournit une illustration patente de l'ensemble de ces phénomènes linguistiques et sociaux existant dans le français des locuteurs francophones lettrés enquêtés. Dans ce cas, l'alternance de codes linguistiques peut aussi être définie comme une intégration des mots et expressions des langues qui cohabitent avec le français dans le français des locuteurs francophones.

En fait, dans l'explication des faits de langue (Achard, 1993) que nous réalisons dans cette partie, nous tenons à mettre au jour la *relation dynamique* entre les facteurs sociolinguistiques externes et les facteurs structuraux internes (Boutet, 1997 : 22) de la langue cible d'enseignement. Quoiqu'en regardant de près le rôle du français au sein de la société gabonaise et tous les statuts dont il y bénéficie, l'on ne peut qu'admettre que l'institution universitaire (UOB et ENS) caractérisée elle-même par la pression normative soit le lieu de régulation sociale de la norme exogène du français. Mais, dans cet univers sémiotique gabonais (ici l'université), nous avons vu que la variation et l'hétérogénéité s'entremêlent comme dans un marché. Comme Louis-Jean Calvet le souligne, « [...] le marché est une vaste machine sémiotique, un producteur de signes et un lieu de conflits de signes » (Calvet, 1984 : 64-65). Si l'on considère l'université comme un lieu public où l'usage du français est exigé, on peut alors admettre avec Louis-Jean Calvet et Moussirou-Mouyama (1984) que le lieu public qu'est l'université gabonaise peut être perçu comme un marché linguistique, un lieu de production et de conflits de signes. Vu sous cet angle, nous pouvons oser avancer que nous venons de faire, là, une sorte de sémiologie linguistique. Ce qui implique que notre position s'accommoderait à la définition de Saussure pour qui la sémiologie devrait être « l'étude de la vie des signes au sein de la vie sociale »

Enfin, au niveau universitaire et chez les francophones plurilingues lettrés, au moins en ce qui concerne cette étude, le phénomène de variation ne se situe pas qu'au niveau phonétique, morphologique ou syntaxique, mais également aux niveaux lexical et sémantique. Aussi, dans la perspective de partenariat linguistique tant clamée par la francophonie, ne serait-il pas judicieux de revoir la matrice classificatoire des niveaux des francophones ? Peut-on se contenter d'évaluer le niveau des locuteurs francophones par la seule maîtrise des unités ou composantes phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales ou sémantiques ? N'y aurait-il pas d'autres éléments tels que les facteurs liés à l'environnement sociolinguistique,

socioculturel, institutionnel, ou encore à l'environnement interactionnel des pratiques linguistiques ? Autrement dit, la maîtrise d'une langue ne s'évaluerait-elle simplement qu'à l'association de son et de sens et aux connexions non-sens intrinsèques établies par le système de règles linguistiques⁷⁶ ? Noam Chomsky (1969) à son époque, avait déjà énoncé que « la performance met également en jeu d'autres facteurs » tels que « les croyances extralinguistiques » concernant le locuteur et la situation qui jouent un rôle fondamental dans l'analyse et l'interprétation du discours.

D'une manière générale, l'on pourrait admettre avec Chomsky (1969) que « avoir la maîtrise d'une langue, c'est être en principe capable de comprendre ce qui est dit, et de produire un signal avec une interprétation sémantique voulue ». L'on peut considérer, dans ce cas, que la capacité de créations lexicales et sémantiques dont fait preuve la francophonie gabonaise, dans cette ère de diversité socioculturelle dont la mondialisation est sujet, peuvent être considérées comme des marques de compétence/ performance des locuteurs francophones plurilingues lettrés.

Dans ce cas, et, au vu de la variation dont le français est victime chez des enseignants et des étudiants en interaction dans les situations didactiques, l'on ne peut valider l'hypothèse selon laquelle les enseignants du supérieur enquêtés étant des praticiens lettrés de la scène universitaire, les cours qu'ils dispensent ne peuvent s'effectuer qu'en français normé et leurs attitudes linguistiques n'en seraient que le reflet. L'on a plutôt remarqué que les enseignants et même les étudiants produisent à la fois des structures langagières relevant de la norme standard du français et celles relevant de la variété locale du français et des normes linguistiques endogènes. La variété exogène et la variété endogène du français s'imbriquent dans les productions langagières des enseignants et des étudiants au sein des interactions formelles et informelles.

4. Indices d'insécurité linguistique

La coprésence des langues dans le pays d'accueil et au sein de l'université est susceptible de provoquer le phénomène d'insécurité linguistique chez notre public

⁷⁶ *Le langage et la pensée* de Noam Chomsky édition de poche, traduction française de (Bourgeois & Calvet, 2012 : 210)

d'enquêtés. Dans certaines attitudes et productions analysées aux chapitres 7 et 8, en effet, l'insécurité linguistique y est actualisée. Ce phénomène est manifeste chez l'enseignant P1 dans le cours de grammaire par exemple où ce dernier affiche une attitude d'appréciation curieuse devant des réponses différentes que ses étudiants ont données pour le même type de règle. C'est en Licence 1 effectivement que nous avons relevé une situation où l'enseignant P1 manifeste de l'insécurité linguistique devant ses étudiants. La pression de la norme l'induit en erreur d'appréciation. Comme l'indique Boyer, « De manière autoritaire, l'insécurité linguistique peut être le fait d'une imposition venue de l'extérieur... » (Boyer, 1991 : 29). Le rappel de l'application des règles de grammaire du français standard qui est une variété exogène en terrain francophone plurilingue peut être considéré comme une obligation extérieure. La consigne suivante représente cette pression normative : « Accordez le participe passé dans les phrases qui suivent ». L'imposition de la norme instituée par l'enseignant lui-même dans cette classe de L1 l'expose et le pousse vers cette attitude d'insécurité linguistique. Nous pouvons dire que cette manière de défendre la langue française en revenant sur les règles de grammaire l'a emmené à commettre une telle erreur en plein cours parce qu'il en était sûr. De l'autre côté, les étudiants aussi affichent une forme d'insécurité devant ce problème, puisqu'en étant hésitants devant l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être et avoir, aucun d'eux n'a pu revenir sur les propos de l'enseignant. Dans le corpus d'interactions en classe de L1 de SDL l'intervention de l'étudiant [NZE] aux numéros (62, 64) du corpus paraît grammaticalement fautive pour la règle d'accord du participe passé suivi d'un infinitif, mais, après avoir demandé des explications à ce même étudiant [NZE], l'enseignant réagit en disant « *c'est bien* » dans l'énoncé (67) du corpus alors que cette intervention ne répond pas à la norme de la règle d'accord indiquée. Mais, paradoxalement, personne n'est intervenu pour lui indiquer l'erreur de la part de leur collègue et de celle de l'acteur-enseignant lui-même. Ce qui est patent dans cette situation didactique c'est que l'intervenant-étudiant [MAY] aux numéros (72 et 74) du corpus a bel et bien fait l'accord de la phrase suivante qui contenait la même règle d'accord qu'il a d'ailleurs rappelée. mais, même cet étudiant n'a pu faire de reproche à son collègue, ni de le signaler à l'enseignant. A notre avis, le statut de l'enseignant doit en être la cause. On peut dire que l'insécurité linguistique peut aussi se manifester de manière silencieuse quand l'auteur médiateur de la norme est hésitant. Puis, pour faire bonne figure devant les étudiants-apprenants, il s'est comme senti obligé de donner une appréciation qui n'est pourtant pas adéquate au

numéro 67 du corpus. Cette attitude dénote d'une déviation par rapport à la norme. Si des locuteurs-arbitres de l'usage légitime du français commencent eux-mêmes à trébucher devant la norme à ce niveau d'étude et en contexte didactique de surcroît n'y aurait-il pas lieu de se faire des inquiétudes pour le devenir du français au Gabon ? Ce qui apparaît comme une forme de conflit sociolinguistique dans l'imaginaire de francophones avérés est une conséquence de la diversification du système éducatif gabonais qui s'est laissé déborder par l'évolution démographique, par l'évolution de la langue française dans son processus de patrimonialisation.

Le procès de normalisation que nous avons tenté d'organiser au début de l'analyse des productions langagières effectives des enseignants et des étudiants en situations d'interactions didactiques à l'université gabonaise tient des études de terrain réalisées sur le niveau des francophones. Ces études révèlent que le public dont nous étudions les productions langagières fait partie intégrante des francophones du pôle supérieur répertoriés au N°5 du continuum de classification. D'après ces études, ces francophones tels que les enseignants et les étudiants auprès de qui nous avons recueilli nos données sont supposés utiliser un français proche de la norme de référence grâce à leur appartenance au pôle supérieur. Le niveau socioprofessionnel, et, surtout le niveau d'études supérieures favoriserait l'usage du français standard en contexte formel. De ce fait, l'usage du français par les enseignants et les étudiants serait alors un usage reflétant le niveau de français acrolectal. C'est pour cette raison que nous revenons sur le fonctionnement de certaines règles grammaticales du système linguistique français.

Ainsi, il apparaît après analyse du français des enseignants et des étudiants sur des aspects onomatopéiques et sur plans morphosyntaxiques et lexico sémantiques que bien des catégories des écarts par rapport à la norme subsistent. Les résultats des analyses de corpus ont montré qu'à ces niveaux il existe effectivement des différences entre le français des enseignants/ étudiants et le français standard. La présence des variétés du français en contexte formel et universitaire gabonais est une réalité qu'on ne peut plus continuer à rejeter. Beaucoup de caractéristiques des variations du français des enseignants et des étudiants enquêtés sont semblables à celles du « *gallo bantu* » qui selon Mouelé (2011) est une variété du français gabonais répandue en tant que *langue véhiculaire dans toutes les couches de la population* (Mouele, 2011 : 91). Contrairement au « *nouchi* » d'Abidjan en Côte d'Ivoire qui serait

semblable au « *tolé bangando* »⁷⁷ du Gabon. Le corpus révèle plus des formes du « *gallo bantu* » que du « *tolé bangado* ».

Le français des enseignants et des étudiants possède des caractéristiques de la variété « *gallo bantu* », ce français est donc une variété de français qui serait utilisée par tous les gabonais. Nous avons décelé là, une variété qui tend à s'autonomiser. L'usage des particularités du français par des sujets lettrés peut peut-être contribuer à conforter l'idée de promouvoir la diversité linguistique et culturelle du Gabon. Si la francophonie tient à sa politique officielle de respecter, préserver et promouvoir les « langues partenaires » des pays francophones, elle ne doit pas ignorer les variétés du français qui se développent dans ces pays. A ce stade où la stratification du français ou les normes endogènes transcendent le contexte universitaire, il n'y a plus rien à faire, les conséquences de la cohabitation sont plausibles. Il faut juste reconnaître que la langue française en pays francophones subit des transformations liées à ses multiples contextes socioculturels d'accueil. Mais, le problème qui se pose aujourd'hui est de savoir comment gérer ces stratifications si enrichissantes, tout en gardant la place légitime de la norme standard. Comme l'a souligné Sabine Kube (2005) dans son travail sur « la francophonie vécue en Côte d'Ivoire », « si l'on souhaite que le français ait un avenir dans ces pays, il faut que la francophonie les accepte comme des variétés indépendantes, symbole d'un environnement linguistique différent de celui de la France ». (Kube, 2005 : 206). L'appropriation de la langue française est très plausible chez les lettrés gabonais comme l'illustrent les particularités lexicales et expressives contenus dans notre corpus.

A côté de cette dynamique des normes endogènes, nous relevons parallèlement des traces d'une forme de pression sociale de la norme de référence en situation didactique. En effet, le fait que l'enseignant P1 revienne sur le cours de grammaire en première année de SDL présente ici une forme de pression de la norme car le rappel des règles de grammaire devient comme le fil conducteur d'une bonne pratique de la langue française. D'ailleurs dans la majorité des phrases dictées par l'enseignant à tour de rôle à ses étudiants, l'on peut reconnaître des signes d'une bonne application des règles grammaticales du français standard.

⁷⁷ Le « *tolé bangando* » est le parler des jeunes au Gabon, c'est l'argot du français gabonais.

L'autre point particulier est cette capacité des locuteurs de naviguer entre les formes des variétés endogènes et celles de la variété de référence. Cela traduit la compétence linguistique et interactionnelle que les enseignants et les étudiants possèdent. Ces compétences se sont révélées même dans la gestion des cours et des interactions en classe (ouverture, continuité, discontinuité), la plupart des interventions sont motivées par la désignation par l'enseignant, la majorité des enseignements commencent par une consigne. C'est dans ces enseignements qui sont notre cadre de recherche de prédilection que nous avons découvert la force illocutoire et interactive contenue dans les échanges verbaux de nos enquêtés. Un de nos objectifs a été de montrer que c'est à travers ces échanges que se construisent la compréhension des objets didactiques mais également celle de la langue, la variété endogène que l'on peut nommer « français gabonais ». Enfin, l'ultime point non négligeable à partir duquel nous avons aussi pu observer le maniement du français est celui de discours des deux enseignants sur leur pratique enseignante. Dans leurs discours, nous avons pu relever, grâce au logiciel Tropes, des univers de références du contexte socioculturel et celui de production langagière donc l'enseignement autour desquels les réactions verbales des enseignants nous ont permis de connaître davantage leur *agir professoral*. L'usage fréquent du pronom personnel « je » avec le pronom personnel réfléchi « me », l'usage des verbes statifs, déclaratifs et performatifs, l'usage des modalités de lieu, d'affirmation, d'intensité et celui des adjectifs subjectifs dans ces univers de références sont des éléments à l'aide desquels nous avons pu obtenir le complément de leurs répertoires didactiques mais également la subjectivité de chacun vis-à-vis des cours de SDL, des langues locales et leurs représentations de la langue française. Pour les enseignants, la langue française est une « langue d'acculturation », « langue de déracinement culturelle et identitaire », mais étant l'unique langue d'enseignement, c'est grâce à elle qu'ils sont devenus ce qu'ils sont aujourd'hui, elle demeure alors la seule issue vers l'extérieur.

Le contact du français et des langues de son environnement socioculturel d'accueil a un impact sur la production langagière des lettrés en contexte formel. Les travaux menés sur le terrain gabonais ont souvent porté sur le français des non-lettrés et les moins-lettrés donc ceux des niveaux médian et inférieur et ceux-ci témoignent aussi de bien des variations du français (Bagouendi-Baggère-Bonnot 2007, Ompoussa 2008, Italia 2011, ...). Notre étude sur le français des plus-lettrés (enseignants et

étudiants) donc ceux du niveau acrolectal vient encore confirmer la fragmentation du français, et, de surcroît, en situations didactiques. L'on peut en déduire qu'il ne suffit pas d'avoir un bon niveau d'études pour ne produire que des formes linguistiques relevant du français normé. Aucune langue n'est statique, les langues varient suivant les contextes d'usage et les circonstances.

Quoique les langues gabonaises ne soient pas des « langues de scolarisation », nous retrouvons beaucoup de leurs traces dans les productions langagières des éminents locuteurs de langue française au Gabon en contextes formels. Ne peut-on pas déduire qu'implicitement ces langues survivent ? Pourquoi continuer à les ignorer alors qu'elles apparaissent officiellement dans des productions verbales en milieux formels ? N'y aurait-il pas là lieu de penser à une didactique du plurilinguisme au Gabon? Nous pensons que cet emploi récurrent des langues dans les sphères publiques comme l'université devrait servir de tremplin pour :

- réviser l'article de la constitution au sujet des langues locales

- reconsidérer les langues sur la scène scolaire

- prendre au sérieux la problématique de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel gabonais afin de réduire un tout petit peu l'effacement de celles-ci sur la scène publique qui conduit à l'inégalité partenariale des langues de cet univers francophone.

Au regard des résultats des travaux déjà réalisés sur l'usage du français au Gabon et ceux du présent travail qui révèlent également la prégnance de la norme endogène du français à la fois dans les interactions didactiques (entre enseignants et étudiants puis entre étudiants eux-mêmes) et dans les discours des enseignants sur leur action en classes, l'on peut sous-entendre que ces attitudes langagières renferment un sentiment de manque.

La langue française subit des transformations même dans les productions langagières des locuteurs du pôle supérieur de classification de francophones au sein de l'université. Alors qu'au niveau universitaire, l'on s'attend à voir la réalisation du français standard. Mais, l'analyse des interactions formelles et informelles au sein de cette institution révèle que la variété endogène et la variété exogène du français s'entremêlent dans des productions langagières de nos enquêtés. A partir de là, ne

peut-on pas parler de l'existence d'une variété de français appelée « français gabonais » ?

Nos inquiétudes quant à la place de la variété standard dans l'usage du français en contexte universitaire gabonais s'avèrent probantes dès lors que nos analyses de corpus montrent à suffisance qu'il y a stratification sociale de la variété légitime en contexte formel. Cette variété fait objet de contacts avec d'autres langues de l'environnement socioculturel entraînant ainsi sa diversification. L'on peut donc oser avancer qu'en contexte universitaire, il n'y a pas qu'une seule variété de français en usage mais des variétés de français. Les normes endogènes transcendent les frontières du contexte formel et didactique à l'université.

5. Limite et Perspectives de recherche

Notre travail dont le corpus se limite à 147 sujets (les étudiants et les deux enseignants) est une recherche exploratoire dans le contexte universitaire gabonais. Il apparaît, en effet, que les analyses que nous avons réalisées portent un regard transversal sur des situations réelles que nous avons enregistrées auprès des locuteurs francophones dits « réels » au sein de la filière Sciences Du Langage (SDL) à l'UOB et à l'ENS. A l'aide d'une démarche empirique et inductive qui nous a permis d'obtenir un corpus authentique dans ce contexte franco-plurilingue africain, nous avons recueilli des situations de communication qui sont des interactions formelles (didactiques) et informelles (en dehors de la classe ou en classe mais entre les cours). Partant de la particularité de ce matériel authentique, nos données ont été abordées sous deux angles d'approche, sociolinguistique et didactique dans lesquels nous avons également tenté de faire une analyse longitudinale mais essentiellement sur des productions langagières à l'oral. Au vu de cette limitation, nous souhaiterions étendre notre corpus à un public beaucoup plus large dans diverses disciplines de l'enseignement supérieur et dans d'autres contextes scolaires. Dans l'observation et l'analyse des données issues du français parlé par les enseignants et les étudiants, nous avons constaté que les normes endogènes s'y invitent et font la part belle à une variété subsistante au sein de la société gabonaise. Pour compléter nos analyses qui, certes, tentent d'amorcer bien des points, nous reviendrons surtout sur la dimension

didactique en relevant certaines séquences pour mettre davantage en évidence la dynamique interculturelle à travers la construction commune d'objets.

- Améliorer la méthode de recueil de données : en enregistrant un nombre important d'étudiants et d'enseignants dans diverses disciplines, en utilisant de façon plus méthodique des techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994) afin que les enquêtés acceptent de verbaliser facilement leur pratique et d'être filmés en vue de pratiquer de l'auto-confrontation non pas que verbal mais aussi entre l'enseignant et sa propre action, etc. En somme, mieux appréhender l'analyse réflexive en mobilisant deux sources d'information différentes notamment leurs séquences didactiques d'une part, et leur discours à propos de leur activité d'autre part.

- Recueillir parallèlement à l'oral, un corpus écrit au sein de l'université car comme l'a écrit Goody : « l'écriture a plus d'effets sur la pratique de langue que cette dernière n'en a sur l'oral » (Goody, 1979 : 177). Si l'étude du français des locuteurs de niveau acrolectal nous révèle toute une série de variations, peut-être qu'il n'en est pas autant pour la pratique écrite.

- Etendre notre recherche dans les autres niveaux d'études pour vérifier à quelle dimension les normes endogènes envahissent les contextes formels.

-Participer à tout projet d'expérimentation de l'introduction des langues gabonaises dans le système éducatif formel.

L'observation empirique des interactions enseignants/ étudiants et entre étudiants eux-mêmes que nous venons de réaliser dans la présente étude révèle la prégnance de la norme endogène du français et d'autres variétés locales dans les classes malgré la pression sociale de la norme exercée dans l'institution universitaire. Aussi, ne devrait-t-on pas comprendre l'imbrication de la variété endogène et celle de la variété exogène du français dans les interactions formelles et informelles comme étant le résultat de cohésion dans un partenariat de langues et de cultures ?

En définitive, vu l'ampleur d'emprunts aux langues en présence et celle d'irruption des formes non formelles dans les contextes formels et didactiques, la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le monde francophone gabonais ne devrait-elle pas se vivre non pas de manière antagoniste mais dans un continuum d'usages afin de vivre ce partenariat linguistique dans une francophonie égalitaire

BIBLIOGRAPHIE

- ABARELLO, L., 1999, Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2004, *L'éducation interculturelle*, P.U.F. « Que Sais-je ? »
- ABRIC, J.C., 1994, Les représentations sociales : aspects théoriques. *Pratiques sociales et représentations* éd. par Jean-Claude ABRIC, 11-35. Presses Universitaires de France, Paris.
- ABRIC, J.C., 1989, « L'étude expérimentale des représentations sociales ». Dans : Jodelet, D. (éd.). *Les représentations sociales*. PUF, Collection sociologie d'aujourd'hui, pp.187-203, Paris.
- ABRIC, J.C., 2007, « Approche structurale des représentations sociales ROME 2007 Jean Claude Abrid » - Transcription de la représentation.
- ADAM, J.-M., 1990, *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.
- ADAM, J.-M., 1994, *Le texte narratif*, Nathan Université, Paris..
- ALAMI, S, et ALII, 2009, *Les méthodes qualitatives*, PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris.
- ALEXANDRE, P., 1967, *Langues et langage en Afrique noire*, Payot, p171., (Bibliothèque scientifique), Paris.
- AL HASSANE, H. E., 2014, Vers une approche une adaptation socio-didactique du curriculum gabonais au second cycle. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- ALLWRIGHT, D., 2003, « Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching », *Language Teaching*, 7, pp. 113-141.
- ALTET, M et ALII, 2012, *Observer les pratiques d'enseignants*, L'Harmattan, Paris.
- ALVES, M., 1994, *La presse gabonaise en langue française: étude lexicale*, Mémoire de maîtrise, 178p, Université de Paris III.
- AMOSSY, R., 2002, « Ethos ». In Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.)

Dictionnaire d'Analyse du Discours. Seuil, Paris, pp. 238-240.

AMOSSY, R., 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Carnets de lecture n.12, 13, 0. Consulté le 05 octobre 2015. URL :

http://farum.it/lectures/ezine_articles.php?id=181

ARDATY, J & VASSEUR, M-TH., 1999, « *Interaction et langue étrangère. Présentation* », *Langages*, 134, 3-19.

ARTIGUES, M., 1995, *Participation à une étude des particularités lexicales du français parlé au Gabon*, Mémoire de maîtrise, Université de Paris III, 149p.

AUGER, J., 1997, « le paradoxe de l'observateur » dans *sociolinguistique concepts de base*, p.226.

AUSTIN J.L., 1970, pour la version française. *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, coll. Essais, Paris.

BALLY, CH., 1926, *Le langage et la vie*, Payot, Paris.

BAGOUENDI-BAGERE BONNOT, D., 2007, *Le français au Gabon : représentations et usages*, Thèse de Doctotat sous la direction d'Ambroise Queffelec à l'université de Provence.

BANGE, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier-Didier, Paris.

BARTHES, R., 1985, *L'aventure sémiologique*, éditions du Seuil.

BAUTIER, E., 2001, « *pratiques langagières et scolarisation* » dans *revue française de pédagogie*, n°137, INRP, p.125, Paris.

BENVENISTE, E., 1966, *Problèmes de Linguistique générale 1*, Gallimard, Paris.

BENVENISTE, B., 2000, *Transcription de l'oral et morphologie*.

BESSE, H., et AL, 1987, *Langue maternelle, langue étrangère*, coll. *Le français aujourd'hui*.

BESSE, H., 1985, *Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales* », *Bulletin de l'ACLA*, 7,2, 7-27.

BIGOT, V et CADET, L., 2011, *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions, Paris.

BIGOT, V., 2002, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*.

- BILOA, E. et TANKHU YAMO, A., 2007, « L'insécurité linguistique au Nord du Cameroun : causes, manifestations, conséquences et traitement », *Langues et communication*, n°6, 147-174.
- BLACHERE, J-C., 1993, *Les écrivains d'Afrique noire et la langue française*, 254 p. l'Harmattan, Paris
- BLANCHE-BENVENISTE, C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
- BLANCHET, A et GOTMAN, A., 2007, *L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin, Paris.
- BLANCHET, Ph., 1995, *La Pragmatique. D'Austin à Goffman*. Bertrand-Lacoste, Paris.
- BLANCHET, Ph., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnolinguistique*, Rennes, P.U. de Rennes.
- BONICCO, C., 2007, GOFFMAN et l'ordre de l'interaction, Un exemple de sociologie compréhensive, *Philosophie* n°1/Année 2006-07, p31-48, Disponible en ligne : [http : edph.univ-paris1.fr/phs1/phs1.html](http://edph.univ-paris1.fr/phs1/phs1.html)
- BOISSINOT, A., VERRIER, J., 1999, *Argumentation et littérature dans l'enseignement du français : vers une nouvelle rhétorique*.
- BOUCHARD, R., 1983, « *Les échanges langagiers en classe de mathématiques* », in Petitjean et Romian, H.,(dir.), *Actes du 2° Colloque Internationale de Didactique et Pédagogie du Français Langue Maternelle*, INRP, Paris pp.204-225.
- BOUCHARD, R., (dir.), 1984a, *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, -Grenoble, ELLUG, Grenoble pp73-110.
- BOUCHARD, R., 1984b, « *De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe* », in *Le Français dans le Monde*, n° 186.
- BOUCHARD, R., 2005. « Le « cours » un événement orographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà..... », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, CLE International, Paris, pp64-74.
- BOUCHARD, R., 1998, L'interaction en classe comme interaction praxéologique, in Grossmann, F. (ed.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Ivel-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, pp 93-210.
- BOUCHARD, R., (1999) : L'interaction pédagogique : unités pragmatiques et

- phénomènes énonciatifs, in Barberis, J.M. (ed.) *Le français parlé variétés et discours*, Collection Praxilingue, Université Montpellier 3, pp69-89.
- BOUCHARD, R., (2004 b), Les inter-actions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ? Étude du rôle des « artefacts » dans une inter-action de correction collective (enseignement de géométrie au collège), in Auchlin, A. (et al.) (dir.) *Structures et discours*, Éd Nota Bene, pp45-66, Québec.
- BOUCHARD, R., ROLET, C., (2003), Pour une méthodologie d'analyse didactico-interactionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage : A propos d'une séance de mathématiques à l'école primaire, in Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P., *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CD-Rom, Iufm d'Aquitaine et Université Bordeaux 2.
- BOUCHER, K., 2001, « Les voix de Libreville », dans Boucher, K. (éd.), *le français et ses usages à l'écrit et à l'oral*. Dans le sillage de S. Lafage, Presse universitaire de Sorbonne nouvelle, pp.73-97, Paris.
- BOUCHER, K., & LAFAGE, S., 2000, « Emprunts, hybrides et identité culturelle des jeunes au Gabon », dans Latin, D. et Poirier, Cl. (éds.), *Contacts de langues et identités culturelles*, Québec, Presses de l'Université Laval-Agence Universitaire de la Francophonie, pp.269-281.
- BOUCHER. K., 1999, *Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe des jeunes librevillois*, Le français en Afrique N°13, pp173-192.
- BOUCHER, K., 1998, *Langue et identité culturelle des jeunes librevillois de 15 ans à 30 ans : une enquête de terrain*, Mémoire de DEA sous la dir de S. Lafage, Université de la Sobonne Nouvelle Paris III, p262.
- BOUKOUS, A., 1999, le questionnaire in l'enquête sociolinguistique dirigée par Calvet Louis-Jean et Dumont Pierre, l'Harmattan, Paris.
- BOUNGUENZA, E D., 2008, *Des usages démocratiques des langues du Gabon*, L'Harmattan, Paris.
- BOUNGUENZA, E D., 2008, *Dictionnaire des gabonismes*, L'harmattan, Paris.

- BOURDIEU, P., 1980, « L'identité et la représentation : éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, pp.63-72.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*.
- BOURDIEU, P. et PASSERON J.-C., 1964, Les héritiers ; les étudiants et la culture, Les éditions de Minuit, p 191.
- BOUTIN-DOUSSET, C., 1989, *Matériaux pour un inventaire des particularités lexicales du français au Gabon*, Mémoire de maîtrise, Université de Paris III, p135.
- BOUTET, J., 1977, Construire le sens. Préface de Jean-Blaise Grize. Peter Lang.
- BOYER, H., 1996, *Eléments de sociolinguistique*. Dunod, Paris.
- BREMOND, C., 1973, *Logique du récit*, Seuil, Paris.
- BRETEGNIER, A., 2002b, « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », in A. Bretegnier et G. Ledegen (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, pp.123-151 Paris.
- BRONCKARD, J.-P., et AL., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., 1994, Projets d'enseignement et capacités d'apprentissage. L'exemple de la langue maternelle, *Les entretiens Nathan, Actes IV* (pp. 67-82). Nathan, Paris.
- BRONCKART, J.-P., FILLIETTAZ, L., 2005, L'analyse des actions et des discours en situation de travail.
- BROU, B., 2004, *Influences africaines chez Matisse et Picasso*, in Arts d'Afrique Culture Cultures de l'Homme, 21-23 mars, Grafic eye avec le concours de l'Unesco, pp.91-104, Tunis.
- BRU, M., ALTET, M. & BLANCHARD-LAVILLE, C., (2004), La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 148.

- BRUNOT, F., 1922, *La pensée et la langue*, Masson, Paris.
- BRUNO, B., 2001, Rousseau. Du contrat social. Flammarion, Paris.
- BUCHETON, D., SOULE. Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda des préoccupations enchâssées ». *Education et didactique*, vol 3 – n°3 / 29-48.
- BUCHETON, D., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Editions, Toulouse.
- BUCHETON, D., 2013, Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis « penser l'aide au cœur des apprentissages »
- BULOT, T., BAUVOIS, C., BLANCHET, P., 2001, *Sociolinguistique urbaine, variations linguistiques : images urbaines et sociales*, PUR, Rennes.
- BULOT, T., TSEKOS, N., 1999, L'urbanisation linguistique et la mise en mots des identités urbaines, dans *langue urbaine et identité*, Paris.
- BULOT, T., BLANCHET, P., 2003, Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde, Paris.
- BULOT, T., 2011, Cahiers Internationaux de sociolinguistique, Paris.
- CAHOUR, B., 2006, Les affectes en situation d'interaction coopérative : proposition : proposition méthodologique, coll. Le travail humain, Presses universitaires de France.
- CALAQUE, E., 2002, *Les mots en jeux. L'enseignement du vocabulaire*, CRDP Grenoble.
- CALAQUE, E., GROSSMANN, F., (eds) 2000, *Enseignement/apprentissage du lexique*, Lidil, N°21, Grenoble Université.
- CALVET, L-J & CALVET, A., 2011, LES CONFETTIS DE BABEL. Diversité linguistique et politique des langues.
- CALVET, L-J, 2010, *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété*. Collection « Le français, langue partenaire » dirigé par Amidou Maïga.

- CALVET, L-J, 2010, *Le jeu du signe*, éditions du Seuil, Paris. CALVET, L-J., 2005, *La sociolinguistique*, PUF, Paris.
- CALVET, L-J, 2004, « *Essais de linguistique, la linguistique est-elle une invention des linguistes ?* Plon, Paris.
- CALVET, L-J, 2002a, « *La sociolinguistique et la ville, hasard ou nécessité ? in Marges Linguistiques n°3*, revue en ligne, T. Bulot (éd) [WWW.marges-linguistiques.com].
- CALVET, L-J, 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.
- CALVET, L-J et MOUSSIROU-MOUYAMA, A., 2001, « *le plurilinguisme à Libreville* », *Le plurilinguisme urbain*, n°18.
- CALVET, L-J et MOREAU, M-L (éds) 1998, *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Didier Erudition, Paris.
- CALVET, L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CALVET, L-J., 1996, *Les politiques linguistiques* : P.U.F. Coll. Que Sais-je ? Paris.
- CALVET, L-J., 1991, « *le facteur et le devenir linguistique des pays africains. Le facteur linguistique dans la constitution des villes africaines* ». Cahiers des Sciences Humaines.
- CALVET, L-J., 1975, *Pour et contre Saussure*, Paris.
- CALVET, L-J., 1974, *Linguistique et Colonialisme* : petit traité de glottophagie.
- CANUT, C., 2007, *Une langue sans qualité*, Lambert Lucas, Limoges.
- CASTELLOTI, V. & PY, B. (dir.), 2002, « *La notion de compétence en langue* », Notions en question 6.
- CAUSA, M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*.
- CAVE, C., GUAITELLA, I & SANTI, S (éds.), 2001, *Oralité et gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, L'Harmattan, Paris.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D., (dirs.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Le seuil, Paris.

- CHARAUDEAU, P., 1993, "Le contrat de communication dans la situation classe", *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, disponible à l'adresse <<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communicationdans.html>> [consulté le 20 janvier 2016]
- CHARAUDEAU, P., 2009. « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan, Paris. Consulté le 22 février 2016 URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>
- CHERVEL, A., 2006, Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle, Retz, Paris.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y., 1995, rééd. 2005. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. De Boeck, Bruxelles.
- CHISS, J.-L., FILLIOLET, J., MAINGUENEAU, D., 2001, Introduction à la linguistique française : Notions fondamentales, phonétique, lexique, tome1.
- CHANTRAND, S.G & PARET, M-C., 1995, Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Université du Québec à Montréal.
- CHAUDENSON, R., 1993, « *Vers une approche panlectale de la variation du français* ».
- CHAUDENSON, R. 1991, « *La francophonie: représentations, réalités, perspectives* ».
- CHOMSKY, N., 2012, Le langage et la pensée. Editions Payot & Rivages, Paris.
- CICUREL, F., 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier, Paris.
- CICUREL, F., 2011b, « Le dire sur le faire : un retour (possible?) sur l'action d'enseignement », in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation, Riveneuve éditions, pp.27-39, Paris.
- CICUREL, F., 2011c. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, pp. 323-335, Paris.

- CICUREL, F., 2005, « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Les interactions en classe, Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.180-191.
- CICUREL, F., 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, pp.145-165.
- CICUREL, F., 1996, La dynamique discursive des interactions en classe de langue, le français dans le monde. Recherches et applications, numero spécial, juillet, « Le discours : enjeux et perspectives », Paris.
- CICUREL, F., 1982, « Métalangages et activités de classe » Encrages 8/9, pp.169-178, Université Paris VIII-Vincennes.
- COLETTA, J-M., 2005. « Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques ? », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, pp. 32-41.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris.
- COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C., (dirs.), 1988, *Echanges sur la conversation*, éd. du CNRS, Paris.
- COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C., (dirs.), 1987, *Décrire la conversation*, PUL, Lyon.
- COSNIER, J., et ALII, 1982. *Les voies du langage, Communication verbales, gestuelles et animales*, Dunos, Bordas, Paris.
- CUQ, J-P, 2003. *Dictionnaire de didactique du français. Langue seconde et étrangère*. Hachette, Paris.
- CUQ, J-P., et GRUCA, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, Grenoble.
- CUQ, J-P., 1991. *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- CUQ, J-P., GRUCA, I, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DABENE, L., (et al.), 1990, *Rituels en classe de langue*, Hatier, Paris.
- DABENE, M., 1995, Quelques étapes dans la construction des modèles. In J-L Chiss et al. (Eds), *Didactique du Français. État d'une discipline* (pp. 11-32). Nathan, Paris.

- DAMOURETTE, E., PICHON, J., 1911-1934, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Éditions d'Atrey (7 tomes).
- DESBOIS, G., RAPEGNO, G., et AL, 1994, *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée, Sénégal*. Rapport pour le Ministère de la Coopération, École Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud-Credif, p50.
- DEROBERTMASURE, A., 2012, La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Thèse de doctorat. Education. Université de Mons-Hainaut, French.
- DEULOFEU, J., 1981, « Perspectives linguistiques et sociolinguistiques dans l'étude relatives en français », in *Recherches sur le français parlé* 3, pp. 135-194.
- DUBOIS, J., Al., 2007, Dictionnaire étymologique, éd. Larousse, Paris.
- DUBOIS, Jean et Al, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, éd. Larousse, Paris
- DUBOIS, Jean et AL 1994, Dictionnaire de linguistique, éd. Larousse, Paris.
- DUCARD, D., 2004, *Entre grammaire et sens. Etude de sémiologie et linguistique*. éd. Ophrys, Paris.
- DUCROT, O., SCHAEFFER, J.-M.. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil, Paris.
- DUCROT, O., 1999-2000, « La force des mots ». Entretien avec Journet N, et Chapelle G, *Sciences humaines Hors série n°27*, CNRS, pp.32-33, Paris.
- DESCHAMPS, H., 1962, *Traditions orales et archives au Gabon*, Berger Levrault, Paris.
- DORAIS, L.-J., 2004. « La construction de l'identité ». Dans: D. Deshaies & D. Vincent. *Discours et constructions identitaires*. Québec: Presses de l'Université Laval. Consulté le 21 mars 2011. URL : www.erudit.org/livre/CEFAN/2004-1/000660co.pdf
- DOUMBI-FAKOLY., 2000, *Afrique La Renaissance*. Silex / Nouvelles du Sud. Ivry-sur-Seine.
- DUCROT, O. et ALII., 1980, *Les mots du discours*, Les Editions de Minuit, Paris.
- DUCROT, O., 1984. *Le Dire et le Dit*. Ed. De Minuit, Paris.

- DUMONT, M., 1998, *Les enseignes de Dakar, un essai de sociolinguistique africaine*, l'Harmattan, Paris.
- DUMONT, P., 1983, « *L'enseignement du français langue étrangère en Afrique francophone* », in *Lengas*, n°14, P.47.
- DUMONT P., MAURER B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, VANVES, EDICEF-AUPLF-UREF, Coll. Universités francophones, p 221.
- DUPONCHEL, L., 1971b, *L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré en Côte-d'Ivoire. Situations et perspectives*, ILA, 77p. Abidjan.
- DURKHEIM, E., 1912, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : Livre premier*
- ECO, U., 1992 pour la traduction française. *Les Limites de l'interprétation*. Bernard Grasset, coll. le Livre de poche, série Biblio/essais, Paris.
- ECO, U., 1988, *Sémiotique et philosophie du langage*, Presses Universitaires de France, Paris.
- ECO, U., 1988, *le signe*. Editions Labor, collection *Média*.
- Etudes-Pays, 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Editions des archives contemporaines, Paris.
- EYINDANGA, E.J., 1990, *Eléments pour une étude du plurilinguisme au Gabon. Interactions verbales et variations linguistiques en milieu urbain : le cas de Libreville*, Mémoire sous la direction de L. Dabene, J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble III, 108 p.
- FAVRE DE VAUGELAS, C., 1690, *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Desprez, Edition de 1981, Paris, Champ Libre.
- FAYOL, M., 1985, *Le récit et sa construction, une approche psycho-cognitive*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris.
- FILLIETTAZ, L., 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Éd. Nota Bene, Québec.
- FISHMAN, J., 1971, *Sociolinguistique*, Nathan-Labor, Paris-Bruxelles.
- FOUCAULT, M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.
- FRANCARD, M., 1993, « *Des francophones en quête de légitimité. Perceptions de la langue française dans la communauté française de Belgique* ». Dans la langue : vecteur d'organisation internationale (Françoise MASSART dir.)

- p.39-46, Louvain-la-Neuve.
- FREI, H., 1929, *La grammaire des fautes*, Edition de 2007, Ennoia, Rennes.
- FUCHS, Ch., 1996. *Les Ambiguïtés du français*. Éditions Ophrys, coll. l'Essentiel Français, Paris.
- FURUKAWA, N., 2005, *Pour une sémantique des constructions grammaticales. Thème et thémativité*. de Boeck.duculot, Bruxelles.
- GADET, F., 2003, *La variation du français*, Ophrys, Paris.
- GADET, F., 1992, *Le français populaire*, PUF, Paris.
- GADET, F et al, 1992, *Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan. Langages n°108*, Larousse, Paris.
- GADET, F., 1989, « La relative non-standard saisie par les grammaires », in *Linx 20*, p. 37-42.
- GALISSON, R., 1989, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française*, 82, 95-115.
- GALISSON, R., 1986, « Éloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelle et étrangères) - D/DLC », *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- GAMARCHE, P., 1928, « L'enseignement en Afrique équatoriale française », *Renseignements coloniaux et documents*, publiés par le Comité de l'Afrique française et le Comité du Maroc, n°12, p.751-757.
- GARMARDI, J., 1981, *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, 226 pages.
- GAONAC'H, D., 1984, « La notion d'interlangue et la psychologie du langage », dans PY, B. (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère (Actes du colloque de Neuchâtel)*, 63-86.
- GARDIN, B., BAGGIONI et GUESPIN, L., 1980, *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, presses Universitaires de France, Paris.
- GARDNER, R. C., 1985a, *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold Publishers.
- GENDREAU-MASSALOUX, 2003, in *Rapport général des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*. 17 au 20 mars 2003, Libreville - Gabon.

- GOGARD, D., 1988, *La syntaxe des relatives en français*, Éditions du CNRS.
- GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interaction*, éditions de minuit, Paris.
- GOFFMAN, E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Minuit, Paris.
- GOFFMAN, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* (T.1 : La présentation de soi), Editions de Minuit, Paris.
- GOIGOUX, R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3.
- GREMAS, A-J., COURTES, J., 1993, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Sémiotique*. Hachette, Paris.
- GRIMONT A., 1996 *Les chemins de l'apprentissage, L'actualité des méthodes d' « éducation nouvelle »*. Retz, Paris, 151 p.
- GUIMIER, C. 2000, *Syntaxe & Sémantique 1. Connecteurs et marqueurs de connexions*. Presses Universitaires de Caen.
- GUIRAUD, P., 1965, *Le français populaire, Que sais-je 1172*, PUF, Paris.
- GUEUNIER, N., 1978, *Le français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Champion, Paris.
- GUEUNIER, N., 1997, « Représentations linguistiques » dans Marie-Louise Moreau (dir.) *Sociolinguistique concepts de base*. P. 246-252, Sprimont, Mardaga.
- GUMPERZ, J-J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan, Paris.
- GUMPERZ, J-J., 1989. *Engager la conversation*. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Minuit, Paris.
- HAGEGE, C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris.
- HAGEGE, C., 1982, *La structure des langues*, P.U.F, coll. « Que sais-je ? », Paris.
- HALTE, J-F., 1992, *La didactique du français*. PUF, Paris.
- HALTE, J-F., « Didactique et enseignement du français » in *Perspectives didactiques en français*, CASUM, 11-40, Metz.
- HAMERS, F. J & BLANC, M., 1983, *Bilingualité Bilinguisme*, 498 pages, P. Mardaga.
- HAROCHE C., HENRY, P., PECHEUX M., 1971, « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours ». in *Langages*, 24, pp. 93-106.
- HAZAEEL-MASSIEUX, M-C et DE ROBILLARD, D., (éds.), 1997, *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, L'Harmattan, Paris.
- HERITAGE, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*. Basil Blackwell, Oxford.
- HERMANDEZ-CAMPOY, J. M., 2005, *Metodologia de la investigacion*

- sociolinguistica, 389 pages, Comares.
- HJELMSLEV, L., 1966, *Le langage*, Les éditions de minuit, Paris.
- HOMBERT, J-M., 1990, Réalisation tonales et contraintes segmentales en fang, *Pholia* 5, 105-111.
- HOUDEBINE, A-M., 1997, « Théorie de l'imaginaire linguistique » *Sociolinguistique, concepts de base*. Moreau, M-L (dir.), Mardaga, pp. 165-167, Bruxelles.
- HOUVILLE, S-L., 2014, Attitudes linguistiques : définitions, implications et application à l'anglais, Mémoire de recherches pour le Master 2, Université de Grenoble.
- HYMES, D-H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris.
- IDIATA, D, F., 2007, *Les langues du Gabon, données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*, L'Harmattan, Paris.
- IDIATA, D, F., 2002, *Il était une fois les langues gabonaises*, Libreville, éditions Raponda Walker.
- IGNANGA MASSALA, C., 1996-1997, *La dynamique des langues dans les couples mixtes de Libreville*, Rapport de licence sous la direction d' A.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, Université Omar Bongo, 35p, Libreville.
- ITALIA, M., 2000, *Morphosyntaxe verbale dans des corpus de locuteurs basilectaux au Gabon*, Mémoire de maîtrise sous la direction d'A. Quéffelec, Université de Provence-Aix-Marseille I, 289 p.
- ITEMBO, Gh., 1998, *Normes endogènes du français et institution scolaire au Gabon : position du problème à Libreville*, Rapport de licence sous la direction d'A. Moussirou-Mouyama, P. Mouguiama-Daouda, Université Omar Bongo, Libreville, 28 p.
- JACQUOT, A., 1988, *Langue nationale et langues nationales : commentaire sur un projet de langue commune au Gabon*. Cahiers des sciences humaines, ORSTOM, 403-416 pp, Paris.
- JACQUOT, A, 1985, *Quelques réflexions à propos de l'enseignement en langue vernaculaire. Jeunesse, développement et changement sociaux : année internationale de la jeunesse*.
- JACQUOT, A., 1978, « Le Gabon », in Barreteau D. (éd.), *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française*, CILF, p.491-503, Paris.
- JAVEAU, Claude., 1992, *L'enquête par questionnaire*, Editions de l'université de

Bruxelles, Bruxelles.

JODELET, D., 1989, *Les représentations sociales*. PUF, Paris.

JODELET, 1997, *Représentations sociales et mondes de vie*. Coll. Psychologie du social, éditions des archives contemporaines.

JOLLIN-BERTOCCHI, S., 2003, Les niveaux de langage, Collection, « ancrages ».

JAULIN-MANNONI, F., 1991, *Eléments de Topo-linguistique*. Ed. APECT, Paris.

JUILLARD, C., 2007, *Options variables du répertoire dans le champ du français parlé par des jeunes d'origine variée et des adultes, réunis dans des centres de formation de la protection de la jeunesse*(région parisienne), LEDEGEN, G., (dir.), *les parlers jeunes terrains et normes diversifiées*, Actes de Moufia, La Réunion.

JUILLARD, C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Zinguinchor (Sénégal)*, CNRS Editions, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1994, *Les interactions verbales*, t. III, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand- Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2008, *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*. Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'Implicite*. Armand Colin, coll. Linguistique, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2005. *Le discours en interaction*. Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1996, *La Conversation*, Seuil, coll., « Mémo ».

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990a), *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990 b) : *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris.

KILANGA MUSINDE, J. 1984, « Le français des élèves des écoles secondaires à Lubumbashi. Structure et nature des différences, 2 tomes, 775 pages, Université de Lubumbashi », thèse de Doctorat troisième cycle.

- KILANGA MUSINDE, J., 2009, Langue française en francophonie. Pratiques et réflexions. L'Harmattan.
- KILANGA MUSINDE, J., 2009, Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais. Structure et méthodologies d'enseignement. L'Harmattan.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A., 1985, *Strategies of discourse comprehension*, New-York, Academic Press.
- KLINGLER, D., & VERONIQUE, D., 2012, « La grammaire des Fautes de Henri Frei (1899-1980) : fautes et fonctions », in *Vers une Histoire de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Édité par B. Colombat, J.-M. Fournier, V. Raby, Paris, Honoré Champion, p. 291-310
- KNECHT, H., 1997, Projectile Technology. Interdisciplinary contribution archaeology.
- KOUAME, K. J.-M., 2007, Etude comparative de la pratique linguistique en français d'élèves d'établissements secondaires français et ivoiriens. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- KRAMSCH, C., 1998, Language and Culture.
- KRAMSCH, CLAIRE., 1991, Interaction et discours dans la classe de langue. LAL, Didier
- KUBE, S., 2005, La Francophonie vécue en Côte D'Ivoire, dans Langues et développement collection dirigé par Robert Chaudenson, L'Harmattan ;
- KWENZI MIKALA, J.,T., 1997 « Parlers du Gabon » in *les langues du Gabon*, Raponda WALKER, p.217, Libreville.
- KWENZI MIKALA, J.,T., 1987, « Quel avenir pour les langues du Gabon ? » in *Revue gabonaise des sciences de l'homme* n°2, p.22.
- LABOV, W., 1976, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris
- LABOV, W., 1966, The social stratification of english in New York city. Washington, D. C : Center for applied linguistics
- LAHIRE, B., 2011, L'acteur entre dispositions et contexte d'action, in BIGOT & CADET 2011, Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation, pp.33-50.
- LAHIRE, B., 2001, *l'homme pluriel*, Nathan, Paris.

- LAHIRE, B., 1998, « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », Recherche et formation, n°27, p.15-28
- LAROUSSE, Dictionnaire de Français. Compact. Larousse, Paris.
- LE GOFFIC, P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Hachette, Paris.
- LE GOFFIC, P., 2000, « Subordination et connecteurs : quelques propositions à partir de l'Essai de grammaire de langue française de Damourette et Pichon », in *Syntaxe et Sémantique 1*, PU de Caen, pp 17- 37.
- LEMAIRE, E., 2007, *Enseignement du français langue étrangère et langue seconde en situation d'urgence et de traumatisme : le cas des mineurs étrangers isolés*.
- LEONTIEV, A., 1984, *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès, Moscou.
- LOISEAU, Y., 2002, De l'indice de l'espace et du temps dans l'enseignement-apprentissage des langues cultures étrangères, Thèse de doctorat de didactologie des langues-cultures, Université de Paris 3- Sorbonne nouvelle.
- MAALOUF, A., 1998. *Les identités meurtrières*. Editions Grasset & Fasquelle, Paris.
- MACAIRE, D., NARCY-COMBES, J-P & PORTINE, H., 2010, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Le français dans le monde, N°48
- MACKANGA MBOUMBA, J., 2007, « la langue française dans la cellule familiale mixte au Gabon », Education et Sociétés Plurilingues, N°22.
- MACKEY, W. F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*, Ed Klincksieck, Paris.
- MACKEY, W. F., 1997, « langue maternelle, seconde, première, étrangère » dans Moreau (éd). *Sociolinguistiques, Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 183-185.
- MAGALI, I., 2011, variation et variétés morphosyntaxiques du français parlé au Gabon, Thèse de doctorat à l'Université Aix Marseille 1
- MAILLARD, N., 2013, Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire

- MAINGUENEAU, D., 1996. *Les Termes de l'analyse du discours*. Éditions du Seuil, coll. Mémo, Lettres, Paris.
- MAINGUENEAU, D., 2009, *Aborder la linguistique*. Éditions du seuil, Paris.
- MANESSY, G., *Le français en Afrique noire*
- MASSOUMOU, O., QUEFFELEC, A., 2007, *Le français en République du Congo*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.
- MARTINET, A., 1988, « préface », in Walter, H., (éd) *Le français dans tous les sens*, R. Laffont, Paris.
- MARTINET, A., 1970, *La linguistique synchronique*. Etudes et Recherches, coll. SUP, Presses Universitaires de France.
- MARTINEZ, C., 1997, « L'entretien d'explication comme instrument de recueil de données », *Expliciter*, n°21, pp. 2-7, disponible à l'adresse <[http : //www.grex2.com/assets/files/ede_instrument_de_recueil_de_donnees.pdf](http://www.grex2.com/assets/files/ede_instrument_de_recueil_de_donnees.pdf)> [consulté le 16 décembre 2012].
- MATTHEY, M., 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter lang, Bern.
- MBAH J-F., 1987, *La recherche en sciences sociales au Gabon*, L'harmattan, Paris.
- MBA-NKOGHE, J., 1988, « *Place et utilité des langues gabonaises dans l'activité nationale* », *Message* n°5, Ministère de l'Education Nationale, Libreville.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M-L., SENSEVY, G., (Eds.) 2002, *Vers une didactique comparée*, *Revue française de pédagogie*, n° 141.
- MIALARET, G., 2004, *les méthodes de recherche en sciences de l'éducation, que sais-je*, PUF, Paris.
- MINKO MI N'GUI, D. P., 2008, *Pratiques langagières d'enfants gabonais à Libreville. Quel(s) type(s) de bilinguisme?*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université de Rouen.
- MICTHELL, R., 2004, *Les perceptions du français gabonais et la distribution des langues au Gabon in le français en Afrique*, Nice CNRS.
- MONDADA, L., et PEKAREK, S., 2000, « Interaction sociale et cognition située :

quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12/ 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté 11 février 2015. URL : <http://aile.revues.org/947>

- MONDADA. L., 1995, « *Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques* », in *Tranel* n° 22, Neuchâtel, pp. 55-89.
- MOREL, M.A., DANON-BOILEAU, L., 1998, *Grammaire de l'intonation du français*, Ophrys, Paris.
- MORSLY, D., 2008, Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situations coloniales in *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*, Auguste Moussirou-Mouyama (dir.), 169-177.
- MORSLY, D., 2005, « Madame, est-ce qu'on peut avoir deux langues maternelles ? », dans RISPAIL, M., TIGZIRI, N., 2005, *Langues maternelles, contacts, variations et enseignement*, L'harmattan, Paris.
- MORSLY, D., 1988, *Le français dans la réalité algérienne*, thèse de doctorat d'Etat, Université Paris V Sorbonne
- MORTAMET, C., 2003, *Diversité à l'université: analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et sciences humaines de Rouen*, Thèse de doctorat nouveau régime, linguistique française, sous la direction de Claude Caitucoli.
- MOSCOVICI, S., BUSCHINI, F., 2003, *Les méthodes des sciences humaines*, Presse universitaires de France, Paris.
- MOUGUIAMA-DAOUDA, P., 2005, *Contribution de la linguistique à l'histoire des peuples du Gabon : la méthode comparative et son application au Bantu*, Coll. Sciences du langage, éditions du CNRS, Paris, p 174.
- MOUSSAVOU-MAMFOUMBI, P., 1981, *Les quartiers populaires dans l'organisation de l'espace urbain de Libreville*, Mémoire de Maîtrise, Institut d'Aménagement Régional , Marseille.
- MOUSSAVOU-MAMFOUMBI, P., 1978, (dans) *La transmission de l'Etat colonial au*

Gabon de 1946-1966 institutions, élites et crises

- MOUSSIROU-MOUYAMA, A., 1984, *La langue française au Gabon. Contribution sociolinguistique*. Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle, Université René Descartes-Paris V.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A., 1990, « Les langues du marché à Libreville et le plurilinguisme gabonais », in *Des langues et des villes* (dir. Elhousseine Gouaini, Ndiassé Thiam), Didier Erudition, Paris, pp421-436.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A., et SAMIE, TH., 1996, "La situation linguistique du Gabon", in D. de Robillard / M. Benjamino *Le français dans l'espace francophone*, champion, tome II, 603-613, Paris.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A., 1999, « Norme officielle du français et normes endogènes au Gabon », in Calvet L.-J. / Moreau M.-L. (éds), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Didier Erudition, Paris, pp83-91.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A., 1999, *France Afrique et parfait silence. Essai sur les enjeux africains de la Francophonie*, Les Editions du Silence, Libreville, p193.
- MOUSSOUNDA-IBOUANGA, F., 2006, *Les Molvilois et leurs langues : dynamiques linguistiques à Mouila 1900 à nos jours*. Thèse de doctorat à l'Université Ex Marseille.
- MOUSSOUNDA-IBOUANGA, F., 2011, *Les particularismes lexicaux du français au Gabon : Approche sociolinguistique et lexicographique. Le toli bangando*. Éditions Universitaires Européennes, Saarbrücken.
- MUCCHIELLI, A. « et Al. », 2004 *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2004, Armand Colin, Paris.
- MURONI, J.-M., 1989, *Petit dictionnaire bantou du Gabon (français/ndjabi-Ndjabi/ français)*, L'Harmattan, Paris, p208.
- NEVEU, F., 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand-Colin, Paris.
- NDINGA-KOUMBA-BINZA, H., 2004, (*dans*) *Écriture et standardisation des langues gabonaises*.

- NGALASSO MWATHA, M., 1992 a , « Le concept de français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, 88, pp. 27-38, Paris.
- NGOU, H., 2003, *Pratique de la langue française, pièges et difficultés*, ed. Raponda Walker, Libreville.
- NOYAU, C., QUASHIE, M., (2004), L'école et la classe comme environnement écologique, in Defays, J.-M. (eds.) *Les didactiques du français un prisme irisé*, EME, Cortil-Wodon.
- NOYAU, C., &PORQUIER, R (dir.), 1984, *Communiquer dans la langue de l'autre*. Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis.
- NTSAGA OYOUOMI, S., 1998, *Approche de quelques traits du français parlé de jeunes Gabonais habitant la région parisienne*, Mémoire sous la direction de S. Lafage, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, p135.
- NYANGONE, A., MAVOUNGOU, 2000, (*dans*) *Lexicographie et confection des dictionnaires au Gabon*.
- NZANG-BIE, 2001, (*dans*) *Écriture et standardisation des langues gabonaises*.
- NZE N'DOUME, N., 1996, *Langue française et communication : « Le français parlé par les conducteurs de taxi à Libreville*, Rapport de licence sous la direction de A. Moussirou-Mouyama, Université Omar Bongo, Libreville, p22.
- OBENGA, Th., 1989, *Les peuples bantu. Migrations, expansion et identité culturelle*, tome 1, L'Harmattan / CICIBA, Paris /Libreville, p293.
- OLLOMO ELLA, R., 2008, *La syntagmatique du shiwa, langue bantu du Gabon*, mémoire de M2 Recherche Sciences du Langage ; Didactique des langues, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris.
- OMPOUSSA, V., 2008, *Les particularités lexicales dans le français scolaire au Gabon : Le cas de la ville de Port-Gentil*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- OZOLINA, O., 2002, *Quelques approches de l'étude de la norme linguistique*, Université de Lettonie.
- PAILLE, P., 2006, *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Armand Colin, Paris.

- PAMBOU, J.A., 2003, *les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Aix –en-Provence, Université de Provence-Aix-Marseille I.
- PAMBOU, J.A., 2001, « *vers une didactique du français langue seconde au Gabon* », *les cahiers de l'Asdifle n°12*, Asdifle, pp.86-89, Paris.
- PAMBOU, J.-A., 1997, *Statut de l'erreur, processus cognitif et transposition didactique dans l'enseignement du français au Gabon. Le cas des constructions prépositionnelles en « de », « à » et « en »*, Mémoire sous la direction de J.-P. Cuq, p112, Université Stendhal-Grenoble III.
- PAMBOU, J.-A., 1996, *Grammaire des erreurs de français à travers des copies d'examen*, Mémoire de maîtrise sous la direction de A. Moussirou-Mouyama, Université Omar Bongo, p181, Libreville.
- PASTRE, P. 1999, L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Casper (Eds.) *Traité des sciences et des techniques de la formation (403-416)*. Dunod, Paris.
- PASTRE, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G., (2006), La didactique professionnelle, 154, 145-198, *Revue française de pédagogie*.
- PECHEUX, M., 1990, *L'inquiétude du discours*, textes choisis et présentés par Denise Maldidier, Cendres, Paris.
- PERRENOUD, P., 1994, « Compétences, habitus, savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, n°1/2, pp. 45-48, disponible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html> [consulté le 16 février 2014].
- PERRENOUD, P., 2010, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF, Paris.
- PEYTARD, J., MOIRAND, S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Hachette, Paris.
- PEYTARD, J., 1984, « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue française*, vol. 64 n°1, pp. 17-28, disponible à l'adresse <<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/lfr>> [consulté le 2 juin 2015].
- PICOCHÉ, J. & MARCHELLO-NISIA, C., 1989, *Histoire de la langue française*,

- Nathan, Paris.
- PIEROZAK, I., 2001, compte rendu de Calvet, Louis-Jean, 1999 : Pour une écologie des langues du monde, 304p. in Canut, Cécile (éd.) Cahiers d'études africaines, Langues déliées, n°163-164, XLI 3-4, pp.839-842.
- PIEROZAK, I., 2005, « Dimension socio-relationnelle et stratégies implicites en classe de F.L.E/ S », Colloque ACEDLE- Recherches en didactique des langues – 16- 18 juin 2005 – Centre de Langues de Lyon 2.
- PLAZAOLA, GIGER, ITZIAR et STROMZA, K., 2007, *Paroles de praticiens et description de l'activité*. De Boeck, Bruxelles.
- PLOOG, K., 2002, L'approche syntaxique des dynamiques langagières : non-standard et variation
- PÖLL, B., 2005, *Le français, langue pluricentre ?*
- POURTIER, R., 1989, *Le Gabon, Tome1 : Espace-Histoire-Société*, L'harmattan, Paris.
- POURTIER, R., 1989, *Le Gabon, Tome2 : Etat et Développement*, L'harmattan, Paris.
- PORQUIER, R., 1994, « Communication exolingue et contexte d'appropriation : Le continuum acquisition/ appropriation », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 159-169.
- PORQUIER, R., 1979, « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du centre de Recherches sémiologiques de Neuchâtel* 33, 39-52
- PROPP, V., 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil. Edition originale, 1928, Nauka, Leningrad.
- PRUDENT, L F., TUPIN, F., WARTHON., (eds) 2005, Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatif sensible.
- PY, B., 2000, « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue », *Études de Linguistique Appliquée* 120, 395-404.
- QUEFFELEC, A., 1994, « *Appropriation, normes et sentiments de la norme chez les enseignants de français en Afrique centrale* », *Langue française* n°104, Larousse, pp. 89-99, Paris.
- RAPONDA-WALKER, A., 1998, *La Mémoire du Gabon. Compilation*, Éditions Raponda-Walker, 248 p., Libreville.

- REIMEN, J.-R., 1965, Esquisse d'une situation plurilingue, le Luxembourg. *In Linguistique 2*, S. 89-102.
- REMONDO, M., 1970, *L'organisation administrative du Gabon de 1843 à nos jours*.
Thèse de Doctorat en droit public, Faculté de droit et sciences Économiques, Paris.
- REUTER, Y. & PERRIN-GLORIAN, M.J., (dir.) (2006), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, Lille.
- REY, A. & REY-DEBOVE, J., 1995, (sous la direction) Nouveau Petit Robert, Le Robert, Paris
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- RIVIERE, V., et CADET, L., 2011, « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *Lidil*, 43, disponible à l'adresse <<http://lidil.revues.org/3105>> [consulté le 15 juin 2015]
- RIVIERE, V., CADET, L., 2009, « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? In Dervin F., Auger N., Suomela-Salmi E.(éds). *Pour une didactique imaginaire dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan, 39-58, Paris.
- RIVIERE, V., 2008, « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde », *Le Français dans le monde Recherches et Applications*, n° 44, pp. 51-59.
- RIVIERE, V., 2006, *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- RIEGEL, M., (et Al.), 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- ROULET, R., 1989, « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française*, 82, 3-7.

- ROULET, E. et AL, 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, P. Lang.
- RUWET, N., 1972, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, éditions du Seuil, Paris.
- SACKS, H., 1972, An initial investigation of the usability of conversational materials for doing.
- SAPIR, E., 2001, *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*, Trad. Franc., Payot et Rivages, Paris.
- SARRAZY. B., 1995, le contrat didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, juillet-août-septembre 1995.
- SAUSSURE, F., 1976, *Cours de linguistique générale*, éd critique, Paris.
- SAUSSURE, F., 1975, Langage- Langue- Parole, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.
- SCHWARTZ, Y., 1988, *Expérience et connaissance du travail*. Messidor : Éditions Sociales, Paris.
- SCHWARTZ, Y., 1997, *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. PUF, Paris.
- SCHÖN, D., 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques Montréal.
- SCHÖN, D., 1983, *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*.
- SCHÜTZ, A., 1962, *Collected Papers 1: The problems of Social Reality*, La Haye, M. Nijhoff.
- SENSEVY, G., 2005, Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 4-6. AIRDF Namur.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A., 2007, *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. PUR, Rennes.

- SENSEVY, G., QUILLIO, S., 2002, Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, *Revue française de pédagogie*, 146, 47-56.
- SINCLAIR, J.M., COULTHARD, R.M. 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, OUP, Oxford.
- SOLER, C., 1974, Lacanian affects. The function of affect in lacan's work.
- SUNDBERG, A-K., 2009, *Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE*. Acta Wexionensia No 174/2009. ISSN: 1404-4307, ISBN: 978-91-7636-657-8. Written in French.
- TABI-MANGA, J., 2000, « Prolégomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde », in Latin et Poitier (dir.), *Contacts de langues et identités culturelles*, Presses de l'Université Laval, Québec.
- TARDIFF, J & LESSARD, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck, Bruxelles.
- THEVENAZ, T. & SCHNEUWLY, B., (2006), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*, De Boeck Bruxelles, Genève.
- THIBAUDIER, C., 1991, *Contribution à une étude des néologismes dans la presse gabonaise*, Mémoire sous la direction de S. Lafage, Université de la Sorbonne Nouvelle. 96 p. Paris.
- THIERY, C, 1976, Le Bilinguisme vrai (True Bilingualism), *Études de linguistique appliquée*, 24, 52-63.
- TOCHON, F.V., (1989), – « L'organisation du temps en didactique du français », *Les sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 2, p. 31-50.
- TOCHON, F., 1993, *L'enseignant expert*. Nathan, Paris.
- TOMBA MOUSSAVOU, F., 1998, *Les réalisations des séquences de consonnes en français de Libreville*, Rapport de licence sous la direction d'A. Moussirou-Mouyama & P. Mouguiama-Daouda, Université Omar Bongo, Libreville, 25 p.
- TRAVERSO V., 1999, *L'analyse des conversations*, Nathan, coll. « 128 Linguistique ».
- VENTURINI, P., AMADE-ESCOT, C. & TERRISSE, A., 2002 (Eds.), *tudes des*

pratiques effectives : l'approche des didactiques. La Pensée Sauvage, Grenoble.

- VASSEUR, M.T., 2005, Rencontres de langues questions d'interaction. Coll. Langues et Apprentissage des langues.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., 2002, Le français de scolarisation. *Pour une didactique réaliste.* Education et formation, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir.), 1997, Enseigner le français langue seconde, *Diagonales* n°43, Hachette, Paris.
- VERGNAUD, G., 1990 La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des Mathématiques*, 10, 133-170.
- VERGNAUD, G., (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, pp275-292.
- VERMERSCH, P., 1994, 2003, L'entretien d'explicitation. ESF, Paris.
- VERMERSCH, P., 2004, « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Éducation Permanente*, n°160, pp.71-80, disponible à l'adresse <http://x-sides.net/_expliciter/IMG/pdf/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif.pdf> [consulté le 12 mars 2013].
- VERNANT, D., 1997, *Du discours à l'action*, PUF, Paris.
- VINATIER, I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* PUR, Rennes.
- VION, R & All., 2000, L'observation et l'analyse des affects dans l'interaction.
- VION, R., 1992, *La communication verbale. Analyses des interactions*, Hachette, Paris.
- VION, R. , 1996, « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 13 avril 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/349>
- VLASOV, V & All, 1986, Complementary addressed modification and cleavage of a single stranded DNA fragment with alkylating oligonucleotide derivatives
- VYGOTSKI, L., 1997, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.
- WAGNER, R-L., & PINCHON, J., 1991, Grammaire du français classique et

moderne, coll. Langue française, Hachette.

WEINREICH, U., 1953/ 1961, *Languages in Contact*. The Hague/ Paris, Mouton
(septième édition).

WIDDOWSON, H., 1979, New starts and different kinds of failure. In : Widdowson, H.
(Ed.), 1984, *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford
University Press, pp.54-67, Oxford.

YGUELLO, M., 1988, le sexe des mots, Coll. La vie des mots.

ZAKHARTCHOUK, J.-M., & CASTINAUD, F. (collab.), 1987, *Lecture d'énoncés et
consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.

Index des notions :

Acculturation :311 ;313 ; 347 ; 363 ;367 ;	Contextualisation (décontextualisation, recontextualisation, réagencement contextuel
Accomplissement commun	Contexte universitaire du Gabon/ gabonais
Acrolecte	Contexte formel / informel / non formel
Acrolectal : 366 ;	Contexte didactique
Agir (enseignant, professoral) :	Culture
Alternance de codes linguistiques	Culturel
Alternance codique	Enseignement supérieur
Appartenance :	Enseignements
Apprentissage :	Enseignement du français
Approche communicative :	Enseignement des SDL
Approche sociolinguistique	Enseignant (s)
Approche didactique	Etudiant (s)
Appropriation	Formel(le)
Bilinguisme	Formation
Bilingue	Gabon
Codes linguistiques	Langue maternelle : 23, 24, 25, 26, 28
Communication non verbale/ paraverbale	Langue étrangère :
Compréhension (intercompréhension, incompréhension) :	Langue seconde/ Langue française
Construction commune	Langues locales
Construction d'objets	Langues gabonaises
Didactique :	Le français
Domaine :	Le français des enseignants
Donner cours :	Le français des étudiants

Français standard	Pays francophone (s)
Français local	Pays francophone plurilingue
Français gabonais	Plurilingue
Français du Gabon	Plurilinguisme
Francophone	Pratique (s) linguistique (s)
Francophones avérés/ lettrés	Pratique (s) langagière (s)
Maternelle	Science Du Langage (SDL)
Multilingue	Standard
Multilinguisme	Variable
Niveau acrolectal	Variationnelle
Niveau supérieur	Variation
Normes	Variété (s)
Normative	Variété endogène
	Variété exogène
Normal	Variété de référence
Objet langue (française ou locale)	

Index des auteurs :

ABRIC : 42, 43

AUSTIN : 80, 276, 289,

Bagouendi-Bagère Bonnot : 44, 45, 46, 56,57

BANGE : 76,77,84

BENBENISTE : 271,307,336,337,355

BESSE, H., et AL : 25,26

BIGOT, V et CADET, L : 304

BIGOT : 86

BLANCHE BENVENISTE : 239,358

BLANCHET : 289

BOUCHARD : 86, 198, 201, 280, 281, 282, 283, 284,285

BOUCHER :14,54,128,129,133,136,137,138,140,141

BOUKOUS : 155

BOUNGUENZA : 113,135,136,138

BOURDIEU : 35,57,69,90

BOUTET ; 272, 362

BOYER : 48,49,50,59,66,364

BRETEGNIER : 56

BRONCKARD : 88

BRONCKART : 87,88,92

BUCHETON : 88,295

BULOT : 52,114,249

BLANCHET : 289

CADET : 301

CALVET :
24,30,37,41,42,50,51,52,54,63,111,113,156,169,222,268,359,360

COHOUR : 160,301

CHARAUDEAU : 293,303

CHISS : 32

CHOMSKY : 210,360

CICUREL :
29,30,83,84,85,242,290,301,327

COULTHARD : 278,285

CUQ : 22,24,25,27,122

DABENE L. : 378

DE ROBILLARD : 120,121,122

DUBOIS : 44,45,56

DUMONT P : 28

FREI : 121,143,306,313,410

FURUKAWA : 218

GADET : 9,33,34,36,250,252,253

GOFFMAN : 158,292

GOIGOUX : 89,342

GRUCA : 22

GUMPERZ : 155

HENRY : 430

HYMES : 87

IDIATA :
8,26,112,113,114,116,117,124,144,44
6

ITALIA : 13,30,365

JACQUOT : 115,116,119,128,135

JODELET : 39,40

KERBRAT-ORECCHIONI :
36,61,62,70,73,78,89,90,91,195,273,2
83,284,285

KILANGA MUSINDE :
1,5,119,120,171,356

KUBE : 364

LAFAGE : 14,54,128,129,136

LABOV : 69

LAHIRE : 89,297,342,358

LAROUSSE : 71,236

LEONTIEV : 93

LESSARD : 89

MACAIRE : 87,88

MACKEY : 21,26

MAGALI : 13

MAINGUENEAU :
72,73,76,77,286,293

MANESSY : 56,63,64,66,67,68,252

MARTINET : 55

MATTHEY : 70,

MAURER : 28,159

MONDADA : 91,93,100,158

MOREAU :
36,42,55,58,59,60,63,121,154

MORSLY : 5

MOUGUIAMA-DAOUDA : 116,117,446

MOUSSIROU-MOUYAMA :
5,10,11,27,51,130,134,135,359

MOUSSOUNDA-IBOUANGA :
137,138,139,166

NEVEU : 33,112

NGALASSO MWATHA : 1

NARCY-COMBES : 97,98

OMPOUSSA : 12, 134,365

OZOLINA : 62

PAMBOU : 12,133,135

PLAZAOLA : 87

PERRENOUD : 87

PEYTARD : 202

ROULET : 89,279,281,285

SACKS: 90,95

SAUSSURE : 29,31,33,55,360

SCHÖN : 86

SINCLAIR : 278

TRAVERSO : 79

TSEKOS : 52

SOULE : 295

VERMERSCH : 160,367

VINATIER : 85

VION :
3,16,72,73,74,75,76,77,78,79,80,82,83
,84,91,218,219,27

ANNEXE 1:

Corpus des pratiques langagières des enseignants et des étudiants à l'Université (UOB) et à l'ENS au Gabon

A. Pratiques linguistiques orales des enseignants et des étudiants à L'UOB et à l'ENS

A1. Enoncés produits pendant les cours en classe, en interaction avec l'enseignant

A.1.1 Structuration du Corpus de Licence 1

-Terrain d'enquête l'UOB

Enregistrement : Juin 2011

Durée du cours : 1h30

Durée de l'enregistrement : 45mn

Interlocuteurs : **P1** : pour le professeur indiqué, le premier enseignant dont nous avons observé les cours

E+Nom : pour l'étudiant (e) identifié(e)

CL : pour l'ensemble de la classe, et deux, ou plus de deux étudiants

E : pour l'étudiant (e) non identifié ou non désigné par l'enseignant

Situation : les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de la faculté de Lettres de Libreville (UOB) pour un cours de TD (travaux dirigés) de grammaire en Licence 1 des Sciences Du Langage.

Thème : "L'accord du participe passé"

-Contenu de l'interaction

1-P1 : Consigne (orale) : Accordez le participe passé dans les phrases qui suivent :

(L'enseignant prononce d'abord la consigne, il tient en mains un support papier sur lequel sont répertoriées toutes les phrases et il les dicte aux étudiants au fur et à mesure durant la séance de cours. Il commence par écrire une phrase au tableau en la répétant oralement et pose une question sur celle-ci) :

[1 UOB L1 P1 pp] : « Toutes les filles sont heureuses/ excepté Karen et Jane »/// Pourquoi le mot excepté n'est pas accordé avec Jane et Karen //

(Aucune personne ne réagit pendant un moment/ silence total/ l'enseignant tourne le dos aux étudiants et se dirige vers le tableau/// Arrêté là/ l'enseignant se répète et dit :)

Nous l'avons étudié (...) Il y a deux semaines bon Dieu / Pourquoi excepté n'est pas accordé avec Karen et Jane//

[2 UOB L1 MIL pp] : « Monsieur //Monsieur //Je vais essayer/// **Le participe passé « excepté » fait partie de l'exception de la règle/ hein // Placé devant les noms ne s'accorde pas///** (C'est une étudiante qui lève le doigt en interpellant le professeur monsieur, monsieur)

[3 UOB L1 P1pp] : « C'est très bien mademoiselle Milenzi/ c'est bien ça// Il y en a qui me suivent quand même ici// Ecoutez-moi bien/ écoutez / ici ce ne sont que des révisions pour vous/ tout ce que nous faisons jusque-là c'est de la révision quand même///

(Un autre étudiant répond dans le fond de la salle, pas possible de l'identifier)

[4 UOB L1 MAT pp] : C'est **une itengui** monsieur // la seule qui nous reste pour nous sauver // Oyoooooh / hun/// **[itengui c'est une personne qui est intelligente, elle sauve l'honneur de la classe]**

[5 UOB L1 CL pp] : (Rires)

[6 UOB L1 P1pp] : qui parle là-bas// (...) bon Dieu //Un peu de sérieux//Laissez les autres travailler en silence/ si rien ne vous intéresse ici/ vous prenez la porte///

(L'atmosphère paraît tendue/ il règne un silence pendant un moment/// Et/ l'enseignant reprend le fil du cours) : pause longue

[7 UOB L1 P1pp] : Donc/ comme l'a dit votre collègue/ ici/ c'est l'exception qui fait la règle/ le cours sur l'accord du participe passé avec les auxiliaires avoir ou être/ vous l'avez dans vos cahiers et vous l'avez étudié dans les classes précédentes/ au lycée, n'est-ce pas// Ce que nous faisons depuis un moment/ c'est de la révision/// Est-ce que je me trompe//

[8 UOB L1 MIL pp] : non monsieur/ **c'est ça même// [c'est exactement ça]**

[9 UOB L1 P1pp] : Ok. Donc/ relire ses cours et livres/ refaire les exercices faits en classe ce serait intelligent pour ceux qui veulent obtenir une bonne moyenne du trimestre///

[10 UOB L1 MBO pp] : Monsieur// Donc l'examen sera sur les exercices vus en classe // **je fia// [je fia exprime un étonnement] //**

[11 UOB L1 P1pp] : Ce n'est pas ce que j'ai dit // Faites tout simplement la révision de tout///

(L'étudiant réplique en feuilletant les pages de son classeur)

[12 UOB L1 MBO pp] : Hum // C'est beaucoup hein // /.../ monsieur / **faut vraiment être cerveau hein [être rusé, être malin]**

[13 UOB L1 P1pp] : Ces enfants là // Vous aimez la facilité hein // Etudiez tout simplement///

[14 UOB L1 NZE pp] : C'est ça monsieur/ les filles là aiment trop la facilité //

[15 UOB L1 P1pp] : Bon, regardez ici // Toi Obame/ tu vas m'écrire cette phrase au tableau :

« *passé cette date, aucune dérogation ne sera accordée* »///

(A cet instant/ l'enseignant indexe un des étudiants/ lui tend la craie et l'envoie écrire la phrase dictée au tableau.)

[16 UOB L1 OBA pp] : Monsieur/ oui ! Oui monsieur/ passé ne s'accorde pas/// (...) **C'est ça même //**

[17 UOB L1 MIL pp] : hum // Hé hein // C'est sûr//

[18 UOB L1 OBA pp] : C'est sûr // C'est ça/// c'est toi qui a la tête quoi // **[avoir la tête pour dire intelligent]**

(L'enseignant laisse un moment de suspens et observe les étudiants discuter entre eux/ là/ nous n'avons pu transcrire que les énoncés que nous avons pu retenir)

[19 UOB L1 P1pp] : C'est très bien Obame/ c'est bien///

[20 UOB L1 OBA pp] : Cerveau // Tchouooh // **[cerveau signifie ici être intelligent]**

[21 UOB L1 MIL pp] : mais lui il connaît /// **Il embrouille seulement les autres/// [empêcher les autres de comprendre, de bien suivre le cours]**

[22 UOB L1 AKA pp] : oui/ c'est vrai/// C'est le genre là // **On te connaît, toi// [on te connaît a le sens de connaître ses habitudes]**

[23 UOB L1 OBA pp] : Mais // vous les filles là // Vous avez **un blème** avec moi// Quand je vais donner un **haaaammer** à l'une de vous/ vous allez vous calmer avec moi// **Vous va voir///** (rire) **[le suffixe de problème est blème, haaaamer signifie donner un coup de poing]**

[24 UOB L1 CL pp] : (Rires)

(L'enseignant poursuit // il écrit au tableau et il lit en même temps///)

[25 UOB L1 P1pp] : « Karen et Paul que nous avons rencontré(s) ne sont pas disponibles »///

[26 UOB L1 MAT pp] : Encore Karen et Paul **adjidji** ! Ils nous dépassent ces deux là// **[adjidji ce pour dire ce Paul là]**

[27 UOB L1 CL pp] : (rires)

[28 UOB L1 P1pp] : Est-ce que la phrase est bien écrite/ le participe passé//

[29 UOB L1 NZE pp] : ah là //C'est **kinda mabé**//[**c'est kinda mabé signifie c'est dure, difficile**]/

[30 UOB L1 AKA pp] : Monsieur / là // **nguè ndjabiè [nguè ndjabiè signifie je ne sais pas]**/

[31 UOB L1 MIL pp] : Mais / mais le « s » (...) ha non monsieur / non///

[32 UOB L1 P1pp] : Non quoi / C'est juste ou faux //

[33 UOB L1 NDI pp] : Moi / je pense qu'il y a un piège monsieur// c'est un piège /

L'enseignant tend la craie à l'étudiant à l'un des étudiants/// Celui-ci s'élève/ prend la craie et se dirige vers le tableau pour écrire/// Il s'explique/ il prononce sa phrase avant de l'écrire///

[34 UOB L1 P1pp] : Oui / tiens mon cher Ndimina // Ecris-nous ça au tableau /

[35 UOB L1 NDI pp] : ça c'est l'accord de l'auxiliaire avoir /

[36 UOB L1 P1pp] : Passe au tableau jeune homme///

[37 UOB L1 NDI pp] : Monsieur/ l'accord de l'auxiliaire avoir / Le COD placé avant l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et nombre avec son sujet / Donc rencontré s'écrit ainsi // rencontrés / La phrase est alors // « Karen et Paul que nous avons rencontrés ne sont pas disponibles » /

[38 UOB L1 P1pp] : C'est bien monsieur Ndimina / Bien / phrase suivante ///

[39 UOB L1 AKA pp] : Monsieur/ je vais essayer///

[40 UOB L1 P1pp] : Les cinq kilomètres que nous avons couru (s) ne nous ont pas épuisé/// Alors //

[41 UOB L1 AKA pp] : Les deux participes s'accordent monsieur // je pense///

[42 UOB L1 P1pp] : Pardon//

[43 UOB L1 MIL pp] : Ah // Monsieur là ça devient chaud / [ça **devient chaud comme pour dire que sa devient compliqué**]/

[44 UOB L1 P1pp] : **C'est chaud** comment //qu'est-ce qu'il y a de dure là // C'est le même principe non //

[45 UOB L1 MIL pp] : Monsieur // moi je pense que c'est le deuxième participe qui ne s'accorde pas/ donc couru prend (s) puisque la règle du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'applique et là // le COD est placé avant le verbe // monsieur//

[46 UOB L1 P1pp] : Ok/ c'est bien/// Tout le monde est d'accord // Est-ce que vous suivez ici//ça va//

[47 UOB L1 AKA pp] : Non monsieur/// J' pas bien compris///

[48 UOB L1 P1pp] : Bon // tu connais au moins la règle// L'accord du participe avec l'auxiliaire avoir//

[49 UOB L1 CL pp] : Oui monsieur///

[50 UOB L1 P1pp] : Vous voyez bien que euh // euh ben// C'est une application directe de la règle// Et alors// Qu'est-ce qu'il y a de si compliqué// Bon // on va continuer avec des exemples/// D'accord//

[51 UOB L1 CL pp] : Oui monsieur///

[52 UOB L1 P1pp] : Prenons un autre exemple : « les bambins qui jouaient là sont punis ce soir »

[53 UOB L1 NDI pp] : monsieur/ c'est comme dans « phrase »

[54 UOB L1 P1pp] : Exactement/ vous suivez **mameselle**// (l'enseignant attire l'attention d'une des étudiantes occupant le premier table-banc qui semblait distraite) **[mameselle pour mademoiselle]**

[55 UOB L1 NZE pp] : si, si//

[56 UOB L1 MAT pp] : moi aussi je comprends maintenant///

[57 UOB L1 P1pp] : Est-ce que je m'fais comprendre **mameselle** akaré//

[58 UOB L1 AKA pp] : Oui monsieur/ ça va//

[59 UOB L1 P1pp] : Ok/ c'est bon pour tout le monde//

[60 UOB L1 CL pp] : Oui monsieur//

[61 UOB L1 P1pp] : Bon// Une autre phrase///Vous // Venez. Ecrivez ça : « Les étudiants que nous avons vu tricher ne seront pas reçus/// **Mamselle** Nze au tableau//

[62 UOB L1 NZE pp] : moi/ je pense que : heu eu // vu et reçu s'accordent avec étudiants//

[63 UOB L1 P1pp] : ha bon//

[64 UOB L1 NZE pp] : oui/ puis que là la règle du participe s'applique

[65 UOB L1 P1pp] : Expliquez-nous//

[66 UOB L1 NZE pp] : Monsieur là // mais oui // Oui/ c'est ça//

[67 UOB L1 P1pp] : Ok, c'est bien miss/// C'est bien/// Suivant // Monsieur Mayombo//
Aller // Go //

[68 UOB L1 MAY pp] : Oui/ monsieur/// La Phrase monsieur//

[69 UOB L1 P1pp] : Oui/ écrivez ceci : « Les arbres que nous avons vu planter ont été abattus »

[70 UOB L1 MAY pp]: ok // heuh// « abattu » s'accorde//

[71 UOB L1 P1pp] : Oui // Ensuite //

[72 UOB L1 MAY pp] : Monsieur/ je pense que le premier participe passé ne s'accorde pas//

[73 UOB L1 P1pp] : Oui/ expliquez-nous//

74-[72 UOB L1 MAY pp] : oui/ c'est parce que le participe est suivi d'un verbe infinitif///
Il ne s'accorde pas/// Par contre/ je pense que le second participe s'accorde avec le
GN

75-[73 UOB L1 P1pp] : Ok/ c'est bien/// Questions // Il n'y a plus de questions// Tout le
monde a compris alors // Je suppose que vous êtes tous prêts pour l'examen/// Faites
bien votre révision/ vous verrez que ça ira///

[76 UOB L1 E pp] : On révise tout depuis le début//

[77 UOB L1 P1pp] : Bon oui/ révisez tout/// N'oubliez pas ce qu'on vient de faire //

[78 UOB L1 E pp] : C'est clair //

[79 UOB L1 MIL pp] : **C'est pas** clair dèh // Depuis le début m'sieur/ [c'est pas clair
dèh exprime le degré d'incompréhension]/

[80 UOB L1 MBO pp] : ha ça // C'est beaucoup//

[81 UOB L1 P1pp] : Vous racontez quoi là-bas// Ce n'est que de la révision dit donc //
vous en avez pour un trimestre là // Quand même// Allez/ à demain///

[83 UOB L1 CL pp] : A demain messieueueueueueueueue//

[84 UOB L1 AKA pp] : Madame/ je vous dis à demain oh madame //

[85 UOB L1 MIL pp] : Madame à demain//

1.1.2. Structuration du corpus de Licence 2 : cours de linguistique

Période d'enregistrement : mai 2011

Durée du cours : 1h30mn

Durée de l'enregistrement : 1h05mn

Interlocuteurs :

P2 : pour le professeur indiqué

E+Nom : pour l'étudiant (e) identifié(e)

E : pour l'étudiant (e) non identifié ou non désigné

P2 & CL : pour l'enseignant et l'ensemble de la classe

CL : pour l'ensemble de la classe/ 2 ou plus de deux étudiants///

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de la faculté de Lettre de Libreville (UOB) pour un cours magistral de Linguistique Licence 2 des Sciences Du Langage/// Au début de ce séminaire/ l'enseignant donne un exercice d'application/// C'est un exercice qui porte sur le champ sémantique de la pluie///

Thème : "Le champ sémantique"

Consigne: « Mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir sur leur organisation/ et les limites d'une systématisation du lexique///

Soit la liste de termes suivante :

Averse/ bruine/ crachin/ giboulée/ grain/ orage/ pluie///

A partir des définitions relevées dans un dictionnaire/ vous mettrez en évidence les traits qui opposent entre eux ces différents termes///

-Contenu du cours :

(Après avoir lu et écrit la consigne au tableau, l'enseignant commence son enseignement (son interlocution) par une question):

[86 UOB L2 P2 sem] : Est-ce que quelqu'un peut me donner les noms des phénomènes météorologiques dans une langue // En langue Ipinu par exemple (...)

(Personne ne réagit/ il poursuit en allant écrire au tableau/l'enseignant écrit au tableau noir en répétant ce qu'il écrit)

[87UOB L2 P2 sem] : Alors // « L'appréhension des phénomènes météorologiques en Ipunu » (...)

[88UOB L2 P2 sem] : Hé ! // Vous les gros punu là// Vous êtes bons pour le boucan n'est-ce pas// Vous ne connaissez pas les différentes appellations d'une pluie en Ipunu // Aussi petite qu'elle soit // C'est ce que je demande ici///

[89UOB L2 MIH sem] : Ben // si monsieur/ si // Si///

[90 UOB L2 P2 sem] : Vous voyez / Vous ne suiviez pas / Tiens / au tableau monsieur MIH /

[91UOB L2 MIH sem] : je sais que Mvula/ c'est la grande pluie/ Disaal c'est la rosée/ une petite pluie qui dure des heures voire des jours c'est Mutsogu et l'orage c'est Mungudi

[92 UOB L2 P2 sem] : Ok/ c'est très bien///

(Puis l'enseignant et quelques étudiants de la classe l'ont aidé à ordonner ces différents termes ainsi) :

[93 UOB L2 P2 &CL sem]: Averse = Mvula

[94 UOB L2 P2 &CL sem]: Bruine = disalà

[95 UOB L2 P2 &CL sem]: Crachin = mutsogu

[96 UOB L2 P2 &CL sem]: Orage = mungudi

[97 UOB L2 P2 &CL sem] : Pluie = mvul

[98 UOB L2 P2 sem] : Prenons les définitions données par le dictionnaire le petit robert

(Il inscrit au tableau les définitions du dictionnaire le petit robert en harmonie avec les étudiants/ ils font la lecture à tour de rôle).

[99 UOB L2 P2 &CL sem] : Averse : pluie abondante et subite

[100 UOB L2 P2 &CL sem] : Bruine : pluie fine et froide

[101 UOB L2 P2 &CL sem] : Crachin : pluie fine et persistante/ dense///

[102 UOB L2 P2 &CL sem] : Giboulée : averse soudaine et violente de pluie souvent mêlée de grêle ou de neige///

[10 UOB L2 P2 &CL sem] : Grain : averse violente amenée par le vent

[104 UOB L2 P2 &CL sem] : Orage : Grosse pluie/ souvent mêlée de grêle/ accompagnée de vent/ d'éclairs/ et de coup de tonnerre///

[105 UOB L2 P2 &CL sem] : Pluie : eau qui tombe par gouttes de l'atmosphère///

[106 UOB L2 P2 sem] : Nous allons les classer dans un tableau // voilà / On va voir plus clair/

(L'enseignant remplit le tableau en harmonie avec ses étudiants/// Ensemble/ ils définissent l'ampleur de chaque type de pluie/// Ensuite/ il prend la parole///)

[107 UOB L2 P2 sem] : Voyez-vous // Tous ces types de classification XXX

(Il poursuit après avoir inscrit au tableau noir les différents traits distinctifs de la pluie et s'en suit un long moment de silence)

[108 UOB L2 P2 sem] : La pluie en tant que phénomène naturel/ est hyperonyme de tous ces termes/// On constate ici que pluie constitue le terme générique // On vient de faire son champ sémantique///

(Après une longue observation de sa classe/ il poursuit)

[109 UOB L2 P2 sem] : Alors // l'exercice dit quoi en plus Hela /

[110UOB L2 HEL sem] : Monsieur / de trouvez les traits pertinents /

[111 UOB L2 P2 sem] : Tout à fait / c'est bien dit // Les traits pertinents / Que peut-on opposer ici /

[112UOB L2 OGA sem] : Monsieur/ tout ce qui ne se ressemble pas s'oppose//

[113 UOB L2 P2 sem] : Monsieur Ogandaga / nous ne rigolons pas là // On travaille ici /

[114UOB L2 OGA sem] : Monsieur/ j'ai juste dit une vérité // Bon/ je sais qu'on peut opposer « orage » et «averse » par exemple///

[115 UOB L2 P2 sem] : Par exemple // Ensuite// Qu'est-ce qu'on va prendre comme trait Ogandaga /

[116 UOB L2 OGA sem] : Monsieur/ on doit opposer les termes entre eux ou bien les termes avec leurs caractéristiques//

[117 UOB L2 HEL sem] : c'est les termes je pense ///

[118 UOB L2 P2 sem] : Bonne question, relisez l'énoncé monsieur Ogandaga///

[119 UOB L2 OGA sem] : Bon / oh / Je lis hein // : «Mettre en évidence des traits sémantiques / réfléchir sur leur organisation / et les limites d'une systématisation du lexique///

Soit la liste de termes suivante // averse / bruine / crachin / giboulée / grain / orage / pluie // A partir des définitions relevées dans un dictionnaire / vous mettrez en évidence les traits qui opposent entre eux ces différents termes » // Ah / L'exercice là / On l'a commencé par le milieu ///

[120 UOB L2 P2 sem] : Ben/ si vous voulez/// Donc tout ceci fait parti de l'énoncé et c'est la tâche qu'il nous revient de faire/// D'accord //

[121UOB L2 P2 &CL sem] : Oui monsieur///

[122 UOB L2 P2 sem] : Qu'est-ce que nous avons fait de tous ces termes // Nous les avons ordonnés/ plus ou moins/ par ordre d'importance ou du type de pluie/// Nous les avons classés/ plus ou moins/ et maintenant/ il faut qu'on les compare du point de vue linguistique//

[123 UOB L2 MIH sem]: Comparer //

[124-[122 UOB L2 P2 sem] : Mais oui// C'est ce que nous avons fait avec ce tableau // Regardez bien le tableau. Nous pouvons en dire plus sur ce tableau /// La durée/ entre bruine et crachin en fonction du terme *froid* et *non froid*

[125 UOB L2 MIH sem] : ha ça // C'est cool // En tout cas, moi je trouve ça intéressant///
[c'est cool signifie c'est bien]

[126 UOB L2 P2 sem] : C'est très intéressant les SDL/ la sociolinguistique particulièrement/ il faut aimer // Souvenez-vous que le champ sémantique c'est l'association du champ notionnel et du champ lexical///

[127 UOB L2 MAY sem] : Oui monsieur/ c'est dans Gaa ah heueu / Gad ou gad Tamine //

[128 UOB L2 P2 sem] : ha // Vous vous souvenez du document // C'est Joëlle Gardes Tamines // je vous écris la référence : La grammaire/// 1. Phonologie/ morphologie/ lexicologie (2002)/ c'est le plus récent///

[129 UOB L2 MAY sem] : Donc l'exo est fait comme ça // Ce n'est pas facile ça // Et dans un devoir il faut aussi faire le tableau monsieur / [l'exo **c'est-à-dire l'exercice**]/

[130 UOB L2 P2 sem] : Bien évidemment/ vous le ferez comme vous comprendrez // C'est tout // Si vous arrivez à tout expliquer par des simples phrases/ **n'y a pas de soucis** // Si vous comprenez le but de l'exercice c'est bien/// Donc/ ceci est une classification paradigmatique///

[131 UOB L2 PEM sem] : Monsieur/ monsieur // Mais pourquoi le terme pluie lui-même n'apparaît pas dans le tableau //

[132 UOB L2 P2 sem] : Hein // Si vous suivez vraiment // le terme pluie c'est bien le générique n'est-ce pas // C'est l'hypéronyme non //

[133 UOB L2 PEM sem] : Oui monsieur///

[134 UOB L2 P2 sem] : Voilà // Nous n'avons donc pas besoin de parler de ses traits/// Nous venons également de sérier les termes en rapport avec la pluie/ c'est-à-dire le champ sémantique de la pluie/// Vous êtes d'accord avec moi //

[135 UOB L2 PEM sem] : Oui monsieur///

[136 UOB L2 P2 sem] : Tous ces termes font partie du phénomène de la pluie // Donc, comme l'indique l'exercice/ nous avons opposé deux séries de termes en fonction de l'abondance de la pluie/ tel qu'on peut distinguer *bruine* de *crachin* en fonction du trait sémantique *froid* ou *non froid* // Tous les termes se distinguent par leur sémème/ par leur caractéristique de + et de -. C'est bon//

[137UOB L2 P2 &CL sem] : Oui monsieur//

[138 UOB L2 P2 sem] : 138- P2 : // Dans son analyse/ madame GARDES-TAMINE précise que « ces traits sont homogènes/ ce sont tous des traits de contenu »/// Donc Lire la page123 du même livre/// Ce sont des sèmes / qu'on peut aussi appeler traits sémantique ou trait lexicaux/// P 121.

[139 UOB L2 PEM sem] : Monsieur/ est-ce qu'on peut le trouver en bibliothèque votre livre là //

[140 UOB L2 P2 sem] : Bien évidemment/ les références/ c'est pour ça miss // Bon, je verrai /// S'il n'y a pas assez d'exemplaires/ vous pouvez vous le passer/ hein// Parfois certaines références vous pouvez vous les commander en France si vous avez quelqu'un là-bas///

[141 UOB L2 MIH sem] : Et au département monsieur //

[142 UOB L2 P2 sem] : Le département est entrain de se faire // Vous pouvez trouvez quelques-unes des références/// Ça va venir // On y espère tous///

[143 UOB L2 MIH sem] : Ha ça // C'est vraiment ça hein //

[144 UOB L2 P2 sem] : Oui // Donc/ cet exercice/ Gardes-Tamine l'a aussi représenté sous forme d'un arbre/ nous verrons ça dans la prochaine séance///

[145 UOB L2 HEL sem] : En tous cas/ moi/ je veux bien l'arbre/// Ça doit être comme l'arbre généalogique c'est sûr //

[146 UOB L1 E1 sem] : hummm // Ce n'est pas l'arbre à palabres par hasard //

[147 UOB L2 PEM sem] : Vous racontez quoi même // L'arbre à palabres //

[148 UOB L2 P2 sem] : En tous cas/ c'en est vraiment un // Bon // A bientôt //

1.1.3 Structuration du corpus de Licence 3 : cours de sociolinguistique

Période d'enregistrement : mai 2011

Durée du cours : 1h30mn

Durée de l'enregistrement 55mn

Interlocuteurs :

P2 : pour le professeur indiqué

E + Nom : pour Etudiant identifié par l'enseignant

E : pour l'étudiant (e) non identifié et non désigné

CL : pour l'ensemble de la classe ou 2 à 3 apprenants en même temps

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de la faculté de Lettre de Libreville (UOB) pour un cours magistral de Linguistique Licence 3 des Sciences Du Langage sur la **variation linguistique**///

Thème : "La variation linguistique"

-Contenu du cours :

(L'enseignant écrit au tableau et en même temps/ il prononce ce qu'il écrit)///

[149 UOB L3 P2 var] : 1-Bon // vous me suivez / Il y a la variation extralinguistique // bon // comme quoi / celle liée aux groupes ethnolinguistiques du pays // vous voyez non / hein / vous voyez /

[149b UOB L3 CL var] : Ha oui // oui m'sieu // [oui m'sieu veut dire en intégralité oui monsieur]/

[150 UOB L3 P2& CL var] : Ethnie : fang/ mpogwé// nzébi// punu // etc//

[150b UOB L3 CL var] : oui m'sieu

[151 UOB L3 P2 var] : Il y a également celle liée au sexe : m/ f (masculin/ féminin) //

[151b UOB L3 CL var] : oui // oui m'sieu

[152 UOB L3 P2 var] : 2-Bon / maintenant la variation linguistique hein // la variation linguistique

[153 UOB L3TAT var] : Ouais m'sieu // La variation de la langue non / Elle varie la langue monsieur/ mais comment // comment elle varie / variation// variation //variation //bon comment elle varie une langue/ comment /

[154 UOB L3 P2 var] : Tout justement/ la langue/ celle que nous utilisons vous et moi actuellement/// Et non l'organe d'articuler les mots// la langue française par exemple hein // elle varie // elle varie chers amis **hein** // c'est les transformations linguistiques / votre façon-là de parler la langue de Molière // votre langue française à vous // hein votre langage // votre fameux **tolì bangado** / **hein** / vous voyez **maintant le toli bagando** /

[155 UOB L3 MEN var] : Monsieur/ on comprend //

[156 UOB L3 P2 var] : **Ha** // C'est bien alors // Voyons le phénomène de palatalisation par exemple//

[157 UOB L3 BOU var] : La pa-la-ta-li-sa-tion

[158 UOB L3 P2 var] : C'est ça // Souvenez-vous de vos cours de phonétique-phonologie en première année

[159 UOB L3 CL var] : Oui/ monsieur//

[160 UOB L3 P2 var] : « Dans la sociolinguistique/ il y a la notion de variation/ dans variation/ nous voyons la fluctuation/// » Exemple de variation : gare routière

(L'enseignant et ses étudiants énoncent ensemble les différentes prononciations de gare routière

[161UOB L3 P2& CL var] : -garuteR

[162UOB L3 P2& CL var] : -garutjer

[163UOB L3 P2& CL var] : -gaRutsjer

[164UOB L3 P2& CL var] : -gaRutser

(Il donne un autre exemple/ la manière dont le président Bongo prononce "institutionnalisation"/// Il prend d'autres exemples sur le parler des différents hommes politiques de la place et leurs origines ethniques pour illustrer le phénomène d'interférence/ la palatalisation///)

[165 UOB L3 P2 var] : Quand le président Bongo dit : « *institutionnalisation* »/ vous entendez/ le chuintement des syllabes // Nous entendons plutôt « institchuchionalijachion » //C'est comme beaucoup d'autres mots/// Tous ces problèmes de prononciation peuvent **provenir d'appartenance linguistique // Mis à part/ ceux qui ont les problèmes avec leur organe // Le frein de langue par exemple///**

[166 UOB L3TAT var] : **Oui monsieur // Ça chuinte hein // (rires) on dirait quelqu'un qui n'a plus ses incisives //**

[167 UOB L3 P2 var] : La sociolinguistique étudie aussi les CSP d'une communauté linguistique///

[168 UOB L3 P2 var] : C'est bon // Posez vos questions s'il y en a///

[169 UOB L3 EVI var] : Monsieur CSP // L'abréviation CSP/ C'est encore quoi //

[170 UOB L3 P2 var] : Hummmm // Qui peut répondre à votre camarade //

[171 UOB L3 BOU var] : Ha // Toi aussi // C'est la ca-té-go-rie Socio-pro-fessionnelle // Toi aussi //

[172 UOB L3 EVI var] : Mais si je ne connais pas // **Où est ton blème // hein //** Et puis j'ai demandé à monsieur/ j'ai demandé à monsieur/// Tu n'es pas obligé de répondre // voilà / [blème signifie ici problème]/

[173 UOB L3 P2 var] : Hé silence // N'y a pas polémique // On est ici pour apprendre/ ok //

[174 UOB L3 EVI var] : Monsieur/ c'est lui///

[175 UOB L3 P2 var] : Y a pas de blème la go / sens-toi libre / [**la go c'est la fille**]/

[176 UOB L3TAT var] : En fait/ monsieur/ combien de langues gabonaises existent-ils//

[177 UOB L3 P2 var] : Voilà une question qui nécessite de grands travaux de recherche // nous allons travailler //

[178 UOB L3TAT var] : Monsieur / mais les linguistes / qu'est-ce qu'ils ont depuis là //

[179 UOB L3 P2 var] : Bien évidemment / Les recherches/ il y en a déjà eu/ elles continuent d'ailleurs // Les linguistes travaillent / Même si les moyens ne suivent pas / vous savez c'est dure / allez lire les textes de la politique linguistique de notre pays // ils font du mieux qu'ils peuvent les pauvres // Selon la conception **kwentielle**/ (du professeur **kwentsi**) au Gabon nous avons 62 parlers/ c'est les pratiques linguistiques on va dire/// Vous connaissez le problème de nos langues // Elles ne sont pas toutes écrites/// Certaines de ces langues sont pratiquées/ elles existent // Mais ne sont pas toutes répertoriées/ ni connues pour d'autres/// Donc il y a du travail / y a du travail/// Exemple/ à **Oyem**/ il y a les haoussa au quartier à **Akwakam** //

[180 UOB L3 MEN var] : Ha oui monsieur // y a **les haoussas**/ en tout cas/ on est tous bilingues //

[181 UOB L3 P2 var] : C'est ça/// Vous êtes de là-bas //

[182 UOB L3 MEN var] : Non monsieur / un peu plus loin/ de **Bitam**///

[183 UOB L3 P2 var] : Ah voilà // C'est le grand nord tout ça/// Vous connaissez certainement la réalité **Oyemoise** // N'est-ce pas //

[184UOB L3 MEN var] : Oui monsieur/ **c'est ça même** // A **Akwakame y a des haoussa** //

[185 UOB L3 P2 var] : Ben, vous voyez // Là/ par exemple/ je vous ai reconnu du nord du Gabon par votre accent // L'accent aussi est un phénomène de variation linguistique///

[186 UOB L3 BOU var] : Là/ **c'est kinda dhè** // Même l'accent / [**kinda dèh signifie vraiment dure**]/

[187 UOB L3 P2 var] : Mais non // Ne voyez pas ça comme ça // hein monsieur Bounda // C'est plutôt///

[188 UOB L3 BOU var] : Oui mais monsieur/ c'est dans ce sens là // Pour moi/ c'est que c'est intéressant quoi // C'est intéressant //

[189 UOB L3 P2 var] : Ha ok // Donc/ la sociolinguistique englobe plein de phénomènes comme ça/// Ce sont les faits de langues/ déjà qu'on en a plusieurs/ le terrain est propice // XXX hein // Prenons une notion comme celle de bilinguisme/// Pour connaître le type de bilinguisme/ il faut procéder par des calculs // Par exemple quand un chercheur trouve 80% de bilinguisme dans une situation donnée/ ce n'est pas au hasard // C'est des calculs/ c'est faire de la statistique linguistique///

[190 UOB L3 KAN var] : Hé mon Dieu // **Encore les maths dèh**///

[191 UOB L3TAT var] : **Humm/ hein hein** // Tu croyais ne plus faire les maths dans ta vie là// **L'école n'est pas finie dèh ma fille** //

[192 UOB L3 P2 var] : Mais non // N'ayez pas peur // C'est des mathématiques tout ça // Mais vous n'aurez pas des fonctions exponentielles/ ln et autres // C'est le calcul des pourcentages // C'est des figures/ des tableaux à faire/ des histogrammes/ ça dépend // De toute manière/ c'est faisable //

[193 UOB L3TAT var] : ha ça //c'est chaud dèh//

[194 UOB L3 P2 var] : Donc voilà // Alors/ *bilinguisme* ou *diglossie* sont des notions de la sociolinguistique/// Exemple : inventorier dans une langue/ un type de phénomène/// Quand on dit en langage parler « ciné »/ ça s'explique // : Ciné – apocope= chute d'une syllabe en fin de mot et syncope = plusieurs syllabes à l'intérieur d'un mot par exemple : **les blèmes** //

[195 UOB L3 KAN var] : C'est beau ça // Monsieur/ **donc tout c'qu'on dit**/ même si ce n'est pas du soutenu/ ça s'étudie quoi //

[196 UOB L3 P2 var] : Exact // C'est la particularité de la sociolinguistique/ c'est ça faire de la linguistique // Vous voyez // Il y a des phénomènes comme ça/// La langue/ elle change tous les 70 ans/ elle dure une génération/ ça c'est d'après les linguistes/// Ils considèrent qu'une langue vit 70 ans///

[197 UOB L3 KAN var] : Monsieur/ donc après la langue meurt // **Tsouoooh**/ et nos petits enfants oh // Les pauvres ils vont parler quoi même // Que le français c'est sûr // Mais monsieur/ la langue française aussi peut mourir au bout de 70 ans //

[198 UOB L3 P2 var] : Ben/ ça dépend/ elle peut survivre comme elle peut mourir // Elle dépend de ses locuteurs/ nous verrons tout ça/// Certains parmi vous ont déjà un enfant peut-être//

[199 UOB L3 CL var] : Oui monsieur //

[200 UOB L3 P2 var] : Voilà/ **ce que vous appelez le mouflé c'est l'enfant non** //

[201 UOB L3 EVI var] : Oui / c'est l'enfant messieu //

[202 UOB L3 P2 var] : Voyez-vous “ **le mouflé** pour enfant/ **la posi pour position**/ **le ket pour marché** toutes façons de parler c'est les variétés de la langue française par exemple / c'est de la variation // les linguistes s'intéressent aux phénomènes de variation d'une langue/// Regardons encore les mots que nous utilisons tous les jours tel que le quartier **Nzeng-Ayong parfois appelé Nzeng**/ il subit l'apocope / Le groupe de Rap « Mauvaise Haleine » dit « **bilangum** » pour nommer le dictionnaire /// Voilà / la sociolinguistique s'intéresse à tout ça /// Revenons à l'accent/// Est-ce possible qu'un gabonais puisse reconnaître un autre gabonais par son accent //

[203 UOB L3 BOU var] : ah Oui monsieur // Tels que les fangs c'est facile de les reconnaître //

[204 UOB L3 EVI var] : Mais eux / c'est particulier // Identités remarquables///

[205 UOB L3 P2 var] : C'est tout de même des gabonais

[206 UOB L3TAT var] : Monsieur/ le souci c'est que par leur accent/ on peut les confondre avec les équatooooooooooh (équato-guinéens) ou les camer (camérounais)// (rire)

[207 UOB L3 CL var] : (rires)

[208 UOB L3 P2 var] : Mais c'est normal hein // Ils partagent leurs frontières avec les camerounais et les équato /// Mais y a quand même une différence entre les différents fangs/ n'est-ce pas Mengue/ vous aimez bien parler votre langue//

[209 UOB L3 MEN var] : Ha / c'est ça // Monsieur/ dites tout/ nous les fang/ on aime notre langue/ on aime le fang. <... ?> C'est tout// Et puis on a au moins une identité hein //

[210 UOB L3 EVI var] : Monsieur // katangaise pour une jupe sexie à l'époque /// Mais monsieur // Ce mot existe depuis/ kantagaise // La jupe katangaise même ma grand-mère en parle //

[211 UOB L3 P2 var] : Je n'vous ai pas non plus dit que la variation linguistique n'est que de ce siècle ou de votre génération seulement // La variation linguistique a toujours existé ce qui est sûr/// Mais elle n'a été sérieusement prise au sérieux par les linguistes qu'après la réunion de l'UCLA comme je vous l'ai dit avec la naissance de la sociolinguistique/// Dès les années 70/ il y a eu une révolution linguistique///

[212 UOB L3TAT var] : Ha oui // je comprends avant/ la bode/ aujourd'hui la go/ la meuf/ la nga/ hein monsieur Tchouooooh / ca devient intéressant dèh

[213 UOB L3 P2 var] : Oui/ c'est tout ça /// vous voyez tous ces mots que nous utilisons là/ ils font tous partie de la variation de la langue française///

[214 UOB L3 MEN var] : Mais monsieur/ un mot comme « **djafer** » c'est pas du bon français ça // Donc c'est aussi de la variation [**djafer signifie quelqu'un qui mange beaucoup**]!

[215 UOB L3 EVI var] : Hé oh **c'est comment** // Mais/ c'est ce qu'on te dit **tsouoooô**// tu dors toi // Pardon madame/ Madame/ vous enregistrez toujours // (hochement de la tête de notre part)

[216 UOB L3TAT var] : Hé oh/ c'est ça même/ mais elle enregistre tu crois quoi // Hé hun c'est kinda ooh // Tu vas partir en France que comme ça ooh // c'est nous-mêmes nous-mêmes ooh [kinda pour dire c'est compliqué, c'est dure]

[217 UOB L3 EVI var] : Ha ça // Aie aie aie aie aie / on est toujours enregistré // Hé yé éééh // C'est chaud dèh / c'est chaud///

[218 UOB L3 P2 var] : Bon il est plus de l'heure là // Hein mademoiselle// nous verrons ça un peu plus en détail à la prochaine séance/ ok // On va y revenir ok // Nous prendrons également les exemples d'autres pays pour illustrer tout ça/// Ok //

-Terrain d'enquête : Ecole Normale Supérieure (ENS)

1.1.4. Structuration du corpus de CAPC : cours de Linguistique

Période d'enregistrement :

Durée du cours : 1h30mn

Durée de l'enregistrement : 45mn

Interlocuteurs :

P2 : pour le professeur indiqué

E+monsieur ou madame : pour l'apprenant (e) identifié(e)/ homme ou femme accompagné des chiffres suivant le nombre d'intervenants/// Par soucis d'uniformisation de tout le corpus/ nous avons préféré gardé la lettre E pour étudiant ou apprenant dans toutes les séances de cours, à l'ENS comme à L'UOB///

E : pour l'apprenant (e) non identifié ou non désigné par l'enseignant

CL : pour l'ensemble de la classe ou 2 à 3 apprenants en même temps

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville pour un cours de Linguistique/// Les étudiants sont des enseignants de l'école primaire venus se reformer/ et l'enseignant/ c'est un professeur des sciences du langage de l'Université (UOB/ cet enseignant intervient dans les deux institutions/// Ce séminaire se fait à base d'un support/ des photocopies que l'enseignant tient en mains/// Il en distribue à tous les apprenants/enseignants)///

Thème : "La polysémie"

(CAPC= Certificat d'Aptitude Pour le Collège)

Durant cette séance de cours/ l'enseignant et les enseignés (les professeurs de collège en formation) s'appellent ou s'interpellent par « monsieur » et « madame » durant leurs interventions)/// Nous avons choisi de les garder dans la transcription///

Interactions pendant le cours :

[219 ENS CAPC Mad1pol] : Monsieur / j'avais une question///

[220ENS CAPC P2 pol] : Votre question madame //

[221 ENS CAPC Mad1pol] : Sur la première page le petit 2.1 le paragraphe se terminait par la phrase : c'est ainsi que dans les champs sémantiques les sentiments n'ont été cités que de **substantiel** / donc autrement dit //

[222 ENS CAPC P2 pol] : / C'est avant ou le premier paragraphe //

[223 ENS CAPC Mad1pol] : Non monsieur/ le premier paragraphe je crois///

[224 ENS CAPC P2 pol] : Ha oui // Je croyais que c'était le petit texte avant les paragraphes/// Dans la didascalie///

[225 ENS CAPC Mad1pol] : Non/ le deuxième paragraphe 2.1 // la dernière phrase ///
Oui/ la deuxième //

[226 ENS CAPC P2 pol] : // Oui/ c'est ainsi que [...] de substantiel/// Ben/ c'est clair
madame // Ce n'est que ce qu'il ya d'essentiel qui est mis en cause ici/// C'est en
résumé // Ce qu'il y a de plus important pour la circonstance par exemple/// C'est bon //

[227 ENS CAPC Mad1pol] : Oui je croyais en fait qu'il y avait une allusion à un fait
linguistique///

[228 ENS CAPC M1 pol] : Ici ce qui est mis en avant c'est l'aspect formel // Donc c'est
un critère/// Et puis quand on tourne le document à la page 120 au deuxième
paragraphe/ là il dit XXX quoi///

[229 ENS CAPC P2 pol] : Au deuxième paragraphe //

[230 ENS CAPC Mad2pol] : « Voilà la fin de la 2eme phrase/ puisque / un champ
sémantique n'est ni un champ étymologique il ne se constitue pas à partir des critères
formels /// Or/ dans le même environnement l'avant dernier paragraphe qui
commence par » : De plus si un individu [...] « ils font mention à la distinction entre
niveau et registre de langue qui est aussi considéré ici comme un critère formel/ donc
je suis un peu perdue/// »

[231 ENS CAPC P2 pol] : C'est formel qui est le problème //

[232 ENS CAPC M4 pol] : Non // Mais l'explication du champ sémantique en excluant
les critères formels//

[233 ENS CAPC P2 pol] : Vous êtes d'accord avec moi que ya plusieurs registres de
langue //

[234 ENS CAPC M2 pol] : Oui monsieur //

[235 ENS CAPC P2 pol] : Ben / de considérer que ce sont des critères/ ce sont des
paramètres qu'on va XXX

[236 ENS CAPC Mad3pol] : En fait/ c'est de pouvoir saisir le sens dans le contexte de production d'une phrase //

[237 ENS CAPC P2 pol] : C'est ça/ le sens. Aussi/ qui dit forme c'est la morphologie/ bon ça c'est le premier sens/ le deuxième sens ce qui est formel peut être // Ce qui est accepté de tous // C'est la convention universelle/// C'est comme le parler standard/ la norme **hein** // Selon les puristes///

[238 ENS CAPC M3 pol] : ça peut être catégorique/ structuré ou réglé d'avance //

[239 ENS CAPC P2 pol] : Voilà // C'est ça évidemment/// Tout ce qui se rapporte au formalisme/ aux conventions/ aux règles de la société en un mot/ dans un autre sens/// Il faut clore en termes de liste fermée/ en fait comme tout mot/ il est tout simplement polysémique/ en linguistique/ là encore/ on l'explique autrement/// (...)

[240 ENS CAPC Mad1pol] : mais oui // C'est comme officiel et non officiel //

[241 ENS CAPC P2 pol] : Oui/ dans ce sens là //

[242 ENS CAPC M3 pol] : C'est aussi dans des milieux reconnus comme à l'école par exemple///

[243 ENS CAPC P2 pol] : Oui// J'étais entrain de chercher un exemple hummh /// Faire un examen au terme d'un apprentissage par exemple/ cela est formel// Attribuer des notes à des étudiants comme ça/ cela sort du formel/ c'est du non formel/ de l'informel/// Déposer les notes de ses étudiants en fin de trimestre à la scolarité/ c'est formel/ le faire après la date indiquée/ ce n'est pas respecter le règlement aussi/// Dire bonjour à un tiers ou à son enseignant c'est formel/// Donc/ vous voyez à peu près //

[244 ENS CAPC CL pol] : Oui monsieur. (...)// Donc on a vu la construction (...) Qui baille comme ça // La condition des champs sémantiques///

[245 ENS CAPC M5 pol] : Les métisses ne baillent jamais //

[246 ENS CAPC CL pol] : (rires)

[247 ENS CAPC P2 pol] : La polysémie/ c'est bon non //

[248ENS CAPC CL pol] : Oui monsieur //

[249 ENS CAPC P2 pol] : C'est bon/// Tout a compris sur la polysémie/ plusieurs sens/
des descriptions des champs sémantiques ...

[250 ENS CAPC M2 pol] : ha/ c'est ce que j'ai compris // C'est donc la suite de l'autre
séance //

[251 ENS CAPC Mad1pol] : Oui puisqu'on avait défini la polysémie/// C'est qu'un mot
a plusieurs sens non // C'est la suite // C'est la suite///

[252 ENS CAPC P2 pol] : La suite de quoi //

[253 ENS CAPC M4 pol] : Non monsieur/// On parlait du cours // C'est le même cours///

[254 ENS CAPC P2 pol] : Ha bon // On ne m'a pas suivi alors //

[255 ENS CAPC M2 pol] : Ho si monsieur // ça va///

Structuration de cours en CAPES

Corpus de CAPES : cours de Linguistique

Période d'enregistrement : mai 2011

Durée du cours : 1h30mn

Durée de l'enregistrement : 55mn

Interlocuteurs : **P2** : pour le professeur indiqué

E+Tonton untel ou E+tantine untel : pour l'apprenant (e) identifié(e)

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville pour un cours de Linguistique/// Les étudiants sont des enseignants de collège venus se reformer/ et l'enseignant/ c'est un professeur des sciences du langage de l'Université (UOB/ cet enseignant intervient dans les deux institutions/// Ce séminaire se fait, également/ à base d'un support/

des photocopies que l'enseignant tient en mains/// Il en a distribué à tous les apprenants/enseignants///

Thème : linguistique

(CAPES= Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement secondaire)

(Durant la séance de cours/ l'enseignant désigne les apprenants par tantine pour les femmes et tonton pour les hommes/ souvent suivi du prénom de l'apprenant)

Structuration du cours :

[256 ENS CAPES P2 ling] : On dit page vingt-et-un ou page cent vingt-et-une //

[257 ENS CAPES TanANT ling] : Heuh (...) là ! Bon la deuxième proposition

[258 ENS CAPES TonNIC ling] : Quand on dit chaîne un (1) c'est parce que y a ellipse de numéro //

[259 ENS CAPES TanETO ling] : Maintenant si on dit chaîne une /// hein //

[260 ENS CAPES TanANT ling] : On dit page cent vingtun ou page cent vingtune // humm // cent vingtun / cent vingtun // Numéro vingtun/ les enfants entendent chaîne une/ même les journalistes disent chaîne une/// Mais les plus petits sont souvent déroutés & mais on peut aussi dire ça non // on ne peut pas dire ça on dit chaîne un voilà/// C'est parce que y a le numéro maintenant // Si on dit chaîne une/ on sait bien que chaîne est au féminin non // Non/ par exemple/ première chaîne la première chaîne/ on ne dit pas la chaîne numéro une/ mais n'y a pas forcément ellipse il n' y a pas ellipse/// On sous-entend c'est de la chaîne qu'il s'agit c'est tout // il n'ya pas ellipse de numéro/ on peut dire chaîne catégorie une/// Mais c'est chaîne 1/ on sait/// On peut mettre en ellipse un mot féminin // Quand vous comptez les femmes ou les filles qu'es-ce- que vous dites // Un deux trois quatre non // Vous dites bien/ une/ deux/ trois/ quatre non//

[261 ENS CAPES TonMOL ling] : Attend // Donc pour toi le journaliste c'est la référence quoi // (...) ha laissez-moi tout ça/// Pour moi/ je ne le pense pas/ avec toutes

les fautes qu'ils commettent // Ces journalistes là // Toi en tant que prof de français tu vaux mieux hein // ha il faut bien voir//

[262 ENS CAPES TanANA ling] : ha laissez l'affaire des journalisto oh // Laissez // Hun/// Ici là/ on parle de numéro de chaîne oh //

[263 ENS CAPES TonJEA ling] : T'as raison Ana // Parce qu'on dit bien une femme/ parce que // on la considère là en tant qu'unité / on dit une femme quand on dit la chaîne l'unité est considérée à travers le numéro d'abord //

[264 ENS CAPES P2 ling] : Est-ce que c'est nécessaire ici// (...) Oui/ l'appel ton chef // Oui donc on peut dire chaîne 1 n'est-ce pas //

[265 ENS CAPES TanANT ling] : Mais monsieur/ quand on compte les élèves on ne dit pas élève numéro tel // Si on commence par une fille on dit une/ si c'est un garçon on dit un //

Est-ce qu'on est d'accord qu'on peut dire RTG chaîne 1 // /Oui // Est-ce qu'on est d'accord qu'on peut dire la RTG chaîne nationale ou la chaîne 1/ chaîne nationale // Mais on peut avoir aussi ellipse de catégorie // Si c'est au niveau des ellipses là aussi c'est autre chose/// Ce n'est pas / ce n'est plus la norme les gens ont dit on ne dit pas souvent la coupe mondiale/ les gens sont habitués à dire la coupe du monde/// C'est la norme sociale n'est-ce pas // ben, la coupe mondiale aussi c'est la norme ! même si on ne le dit pas souvent

[267 ENS CAPES TanX ling] : C'est pas pareil //

[268 ENS CAPES TanETO ling] : Oui // Ce n'est pas pareil/ les niveaux d'analyse ne sont pas pareils///

[269 ENS CAPES P2 ling] : Coupe du monde et coupe mondiale voilà/ je rejoins l'analyse de tantine Etoumbi// (...) ça n'a pas le même niveau d'analyse n'est-ce pas //

[270 ENS CAPES TanANA ling] : Comment ça //

[271 ENS CAPES P2 ling] : Mais c'est vrai attendez/ attendez // La coupe mondiale ne veut pas exactement dire la coupe du monde là c'est claire // même si on parle de la même chose///

[272 ENS CAPES TonNIC ling] : même sur le plan sémantique hein //

[273 ENS CAPES P2 ling] : Là c'est claire //

[274 ENS CAPES TonMOL ling] : C'est comme la guerre mondiale et la guerre du monde

[275 ENS CAPES TanANA ling] : Donc c'est comme parler de la société de l'universel et de la société universelle ce n'est pas la même chose ils sont à peu près dans le même registre

[276 ENS CAPES P2 ling] : La coupe du monde c'est une partie du monde qui la joue et la coupe mondiale c'est tout le monde qui la joue/// Ça a à peu près le même sens que la guerre mondiale et la guerre du monde/ vous voyez //

[277 ENS CAPES TonJEA ling] : La coupe mondiale dans la même perspective c'est-à-dire tout le monde doit suivre la coupe mondiale /// La coupe du monde c'est une partie du monde qui doit jouer///

[278 ENS CAPES TonMOL ling] : C'est comme la guerre mondiale alors // C'est comme si tout le monde jouait //

[279 ENS CAPES P2 ling] : C'est parce que la coupe du monde tout le monde a son représentant/// Du moins tous les continents plus ou moins ont une équipe qui y participe.

[280 ENS CAPES TanETO ling] : y a une certaine subtilité là // y a nuance je pense //

[281 ENS CAPES TonJEA ling] : Ils veulent nous reprocher d'avoir dit mondiale

[282 ENS CAPES TanANT ling] : Ha // La coupe mondiale au lieu de la coupe du monde///

[283 ENS CAPES TonJEA ling] : Monsieur ils veulent nous reprocher d'avoir dit mondiale

[284 ENS CAPES P2 ling] : La partie unique parce que tout le monde est dedans/ tout le monde y participe

[285 ENS CAPES TonNIC ling] : c'est le parti unique ou quoi // Le parti populaire du nord au sud hein monsieur //

[286 ENS CAPES P2 ling] : Quoi vous êtes pédegiste // Moi/ si hein // Demande les nouvelles d'Ali ben/ je te les donne/// C'est mon grand frère // ya Ali hein //

[287 ENS CAPES TanETO ling] : Donc/ ne soyons pas surpris que monsieur devienne directeur général de l'ENS demain //

[288 ENS CAPES P2 ling] : non // non/ non/// Je ne vois pas ça/// Moi suis dans ma recherche //

[289 ENS CAPES TanANT ling] : C'est une question de grade monsieur // Promotion hein //

[290 ENS CAPES P2 ling] : Bon directeur général de la francophonie oui // Souhaitez –moi cela / c'est beaucoup mieux///

[291 ENS CAPES TonFAB ling] : ben/ il faut commencer quelque part // Ensuite (...) peut-être ministre/ on ne sait jamais monsieur //

[292 ENS CAPES P2 ling] : hé non // Moi/ amenez-moi seulement à l'intendance de la Comme ça Nicaise n'aura plus à payer la bouteille de gaz///

[293 ENS CAPES TonMOL ling] : oh // Monsieur/ c'est de la mauvaise gestion ça //

[294 ENS CAPES P2 ling] : Ha non/ je saurais quoi faire // Ce sera au cas par cas/ ce sera à crédit sachant que l'élément est bien solvable// Là/ hum ... je saisis son compte/// (Rire)

[295 ENS CAPES TonNIC ling] : Il faut qu'il soit encore crédité ce compte //

[296 ENS CAPES TanETO ling] : on voit que monsieur a des grands projets là // Vous finirez homme d'affaires on dirait //

[297 ENS CAPES P2 ling] : Ce ne serait pas mauvais voyons //

[298 ENS CAPES TonNIC ling] : ha ça // C'est bien/ surtout les samedis/ (..) surtout le carburant/ les carnets rire !!!!! rire/ surtout les carnets là // Quand tu vas chez la petite ou à kango //

[299 ENS CAPES TanANT ling] : Il a dit qu'il ne fait pas ça/ Kango/ Mouila/ oui peut-être///

[300 ENS CAPES P2 ling] : La description des champs/ les champs sémantiques/ nous sommes là-dessus n'est-ce pas //

[301 ENS CAPES TanHOR ling] : Mr un rectificatif sur le terrain de recherche/// La dernière fois vous parliez du terrain de recherches/// Vous pensez que si on va vraiment sur le terrain on va être accepté/ bien accueilli //

[302 ENS CAPES P2 ling] : mais bien sûr // Mais attention ça dépendra des contextes/ ça dépendra aussi de votre entrée en matière //A priori/ ça devrait aller/// Faites de la recherche/ vous verrez comment c'est intéressant/// On peut être accepté partout/// Tout dépend de comment vous vous y prenez///

[303 ENS CAPES TonFAB ling] : Ha ça // Donc ce n'est pas facile //

[304 ENS CAPES P2 ling] : Si vous vous dites dès le départ que ce n'est pas facile/ vous n'y arriverez jamais/// Vous voyez // Moi/ je veux vous amener à banaliser le risque/// Tout est possible à celui qui croit en ce qu'il veut faire/// Vous vous souvenez de Obama // Son slogan, « yes, we can »/// c'est aussi la détermination/ on y met les moyens///

[305 ENS CAPES TanETO ling] : Heureusement que vous êtes dans ce milieu vous vous faites accepter facilement

[306 ENS CAPES TanHOR ling] : Monsieur/ est- ce que vous vous faites accepter facilement //

[307 ENS CAPES P2 ling] : Oui // Oui ça c'est connu chez les linguistes

[308 ENS CAPES TonNIC ling] : Ha ça/ c'est bien ça //

[309 ENS CAPES TanX ling] : Oui c'est parce qu'il est dans son milieu

[310 ENS CAPES TanETO ling] : Justement parce que vous êtes dans votre milieu vous avez la possibilité et les outils pour pouvoir vous défendre/ monsieur un enseignant qui est sur le terrain il ya 20 ans je pense à « lieutenant » il va vous dire mais ma fille vous êtes arrivée hier/ lui/ il est chef de département/ il fait les dictées en seconde/// Est-ce normal ça //

[311 ENS CAPES P2 ling] : Dites-lui que la science est évolutive/ qu'il aille se reformer celui-là //

[312 ENS CAPES TanETO ling] : D'où mes hésitations parce que en lisant ma mémoire est entrain de XXX

[313 ENS CAPES P2 ling] : XXXXX Dites-lui qu'aux âmes bien nées la valeur n'attend point le nombre d'années //

[314 ENS CAPES TanETO ling] : Mais Monsieur/ cette bataille date quand même en tant que sujets contre la grammaire traditionnelle //

[315 ENS CAPES P2 ling] : Ce que vous faites // c'est vraiment la grammaire traditionnelle/ les programmes ne sont pas actualisés chez nous/// Dans les pays des blancs ça travaille avec des nouveaux manuels // C'est ce que nous essayons d'intégrer à l'université nous///

[316 ENS CAPES TanX ling] : **Mais monsieur/ mais là // Mais seule la grammaire moderne devrait être enseignée de nos jours** puisqu'on prône la modernité/// Nous sommes dans un monde moderne là // Les linguistes ont trop attendu pour faire voir ces choses là //

[317 ENS CAPES P2 ling] : **Hé oui** // Mais cela vous revient à dire qu'il y a encore de la bataille // Tout simplement/ vous êtes des continuateurs/// **N'est-ce pas tonton Jean** //

[318 ENS CAPES TanANT ling] : Mais monsieur/ moi j'irai par exemple appliquer tout ce que j'apprends ici/// Je vous avoue j'irai me contredire sur le terrain parce que j'avais XXX imaginez-vous ça/// Ce n'est pas facile ça //

[319 ENS CAPES P2 ling] : On vous demande d'avancer tantine/ avancez // Un jour l'histoire vous donnera raison avancez parce que vous allez vous contredire //

[320 ENS CAPES TonJEA ling] : Moi/ je pense qu'il faut tout mettre à plat/// Hein monsieur // J'ai envie de dire ici que tout doit être revu/// Revenir sur l'organisation des programmes/// Parce que ce qui est dans la grammaire traditionnelle n'est pas mauvais// Tout n'est pas réfutable // N'est-ce pas monsieur //

[321 ENS CAPES P2 ling] : Tout à fait/ vous avez donc compris/// On peut se séparer si tout plait à dieu peut-être l'année prochaine je vais revenir sur un certain nombre de choses/// Je vous conseillerai une bonne bibliographie/// J'aurai le temps de bouquiner ces vacances // J'aurai encore quelques enseignements ici///

[322 ENS CAPES TanETO ling] : Ha ça // Monsieur donc c'est pas donc sûr que ça se renouvelle chaque année //

[323 ENS CAPES TonNIC ling] : Si mais monsieur/ si/// Monsieur sera là // S'il pouvait aussi intervenir au niveau des animations pédagogiques et autres vous comprenez aisément notre difficulté à repartir//

[324 ENS CAPES P2 ling] : On compte sur vous/ faites des recherches/ allez sur le terrain : ramenez-nous les vrais faits des langues///

[325 ENS CAPES TanETO ling] : Mais monsieur vous avez la science c'est votre gloire alors/ c'est votre arme

[326 ENS CAPES P2 ling] : détrompez-vous Madame/ monsieur n'a pas la science infuse // Monsieur fait simplement des recherches et il vient partager avec vous/// **Faut Pas suivre // C'est pas la magie**///

[327 ENS CAPES TonNIC ling] : Après tout/ les autres diront.....Celui là il vient d'arriver il veut montrer quoi/// Hein/c'est ça hein //

[328 ENS CAPES TanETO ling] : Nous aussi nous arrivons à peine //

[329 ENS CAPES P2 ling] : Là bas chez les blancs quand il vient d'arriver ya des gens qui sont dans le faux et ce qui m'énerve ce sont nos vieux qui sont restés/// Mme souvenez vous quand je disais que Mr vous apprend des choses///

[330 ENS CAPES TanHOR ling] : Ha ça // C'est clair monsieur/// J'en ai appris/ de toute façon/ on est revenu à l'université pour apprendre/// Même si c'est ndjindja hein // Mais ça va aller // Le français est élastique de toute façon///

[331 ENS CAPES TanETO ling] : bon donc/ mhmmm/ monsieur donc on peut compter sur vous l'an prochain/// En tout cas/ moi/ Par exemple/ je ne vais plus parler en termes d'article/ c'est maintenant les déterminants // Le déterminant du nom // hein monsieur //

[332 ENS CAPES P2 ling] : Bon on verra ça demain/ ok // Demain/ je vous expliquerai le système des vacances comment ça se passe/// **Donc demain / demain///**

Terrain d'enquête UOB

Durée du cours 1h30

Durée d'enregistrement 50mn

Situation : les interlocuteurs se trouvent dans une salle de classe de la faculté de Lettres de Libreville (UOB) pour un cours magistral de syntaxe en licence 1 des sciences du langage///

Cours de syntaxe :

Thème : La phrase

333- P1 : Consigne : « mettre en exergue les différents constituants de la phrase/// »

Soit les phrases suivantes :

- 1- Jean lit un livre///
- 2- C'est bien///
- 3- Il faut venir //
- 4- Ma veste... je l'ai oublié //
- 5- Il joue au ballon///

[334UOB L1 NDI synt] : M'sieu / Toutes ces phrases sont liées / On peut les recopier ou on travaille ça au tableau ///

[335 UOB L1 P1 synt] : Monsieur Ndimina qu'est ce qu'une phrase d'abord ///

[336UOB L1 NDI synt] : tchouôôô monsieur pourquoi moi //

[337 UOB L1 E1 synt] : répond seulement grand

[338UOB L1 NDI synt] : nous pouvons dire que la phrase est un élément fondamental du discours/ constituée d'une combinaison de mot ou groupe de mots et doté d'un sens///

[339 UOB L1 P1 synt] : c'est bien/ quelqu'un d'autre peut nous donner une autre définition //

[340 UOB L1 REK synt] : monsieur // monsieur // La phrase est une unité de sens qui débute par une majuscule et se termine par un point///

[341 UOB L1 E1 synt] : Mamôooooo/ mame toi ôôô/ tu te crois encore au primaire hein [**Mamôooooo, mame toi ôôô signifie vraiment, vraiment toi !**]

[342UOB L1 AKA synt] : laisse c'est nous- mêmes/ nous-mêmes le prof comprend ce qu'elle veut dire/// [**nous même, nous même signifie c'est entre nous**]

[343UOB L1 MBO synt] : c'est vrai que le prof comprend mais il ne faut pas oublier que nous sommes dans une académie/// quand même

[344 UOB L1 P1 synt] : c'est P1 : bon peut-on avancer maintenant // Monsieur Mbouala qu'entendons-nous par phrase //

[345 UOB L1 MBO synt] : nous pouvons définir la phrase comme une structure syntaxique ayant un sens/ composé d'au moins un sujet et d'un groupe verbal commençant par une majuscule et se terminant par un point///

[346 UOB L1 E1 synt] : **tue nous/ tue nous/ [ici, « tue nous, tue nous » signifie démontre nous ton intelligence]**

[347 UOB L1 P1 synt] : bien/// Prenons la première phrase et utilisons la visualisation suivante : thème/ prédicat « Jean lit un livre. »/ Nzé

[348 UOB L1 NZE synt] : ici jean est le thème et lit un livre le prédicat/// La personne ou la chose dont on parle est le thème de l'énoncé/ il peut être simple ou complexe et ce que l'on dit du thème est le prédicat///

[349 UOB L1 P1 synt] : très bien/// Qu'est ce qu'une phrase simple et une phrase complexe //

[350 UOB L1 MIL synt] : une phrase simple est composée que d'éléments indispensables à la vie de cette dernière///

[351 UOB L1 E1 synt] : c'**est le long crayon** qui a parlé **ôôô**/

[352 UOB L1 REK synt] : **mame toi ôôô** tu sais seulement faire le boucan participe un peu au cours dans le bon sens **whouôôô**

[353 UOB L1 P1 synt] : Ok/// monsieur Mayombo / le boucanier dite nous ce qu'est une phrase complexe /

[354 UOB L1 MAY synt] : oh monsieur/ bon/ nous pouvons dire que la phrase complexe est constituée d'une combinaison d'éléments ou de plusieurs phrases auxquels sont subordonnée d'autres phrases dites non indispensables à la première ///

[355 UOB L1 E1 synt] : **mame toi ôooooo là tu fais fort mon frère/** dit nous ça simplement/// **[cela veut dire qu'il complique l'explication]**

[356 UOB L1 PIG synt] : vous connaissez très bien les théoriciens/ ils aiment les tournures compliquées///

[357 UOB L1 P1 synt] : qui peut nous reformuler le plus simplement possible ce qu'a dit monsieur Mayombo //

[358 UOB L1 MIL synt] : la phrase complexe est une phrase simple à la laquelle on ajoute d'autres constituants accessoires qui n'altère pas le sens premier de la phrase///

[359 UOB L1 E1 synt] : tchouôoo qu'es que vous avez tous/

[360 UOB L1 PIG synt] : laisse les/ ce sont les enfants de Molière/ ils sont nés avec le français dans la bouche ôoôo/// **[cette expression signifie qu'ils parlent français depuis leur enfance]**

[361 UOB L1 E1 synt] : c'est ça même frangin/

[362 UOB L1 MAY synt] : mame vous ôooooo/ essayer quand même de comprendre ce que l'autre dit///

[363 UOB L1 E1 synt] : ah laisse ça Mayom'bs/ on sait que tu es un long crayon//

[338 UOB L1 NDI synt] : mais vous aussi arrêter votre désordre nous sommes quand même à l'académie///

[365 UOB L1 P1 synt] : **Du calme/ du calme maintenant/ merci à mademoiselle Milenzi pour sa définition/ dans ce cas comment pouvons nous déterminer la structure des éléments constitutifs de la phrase selon les phrases suivantes //**

1- Henry est parti

2- Il est parti

3- Le garçon est parti.

[366 UOB L1 AKA synt] : Pour ne parler que du thème/ nous dirons qu'il peut être un nom/ un pronom personnel ou un groupe nominal///

[367 UOB L1 REK synt] : Moi monsieur/ moi monsieur/dans la phrase 1 par exemple/ le thème est un nom « Henry » et reste est le groupe verbal///

[368 UOB L1 E1 synt] : Akié/ tu te crois ou avec tes moi Monsieur là// [**Akié signifie vraiment**]

[369 UOB L1 PIG synt] : et toi au village//

[370 UOB L1 REK synt] : aaaah vous voulez seulement faire du bruit/ on est nous-même/ nous- même///

[371 UOB L1 E1 synt] : mame le goût ôooô le cours là est ambiacé hein/ mais on comprend bien/// [**veut dire que c'est vraiment bien**]

[372 UOB L1 P1 synt] : Bien/ puisque le cours est si intéressant/ monsieur Mbouala quel est le thème dans la phrase 2 ///

[373 UOB L1 MBO synt] : ici le pronom personnel « Il » est le thème, le groupe verbal est « est parti »///

[374 UOB L1 REK synt] : pour la dernière phrase le thème est ici un groupe nominal « le garçon » et le reste le groupe verbal///

[375 UOB L1 P1 synt] : Après toutes les définitions que vous avez donné plus haut/ le thème peut-être un nom/ un groupe de nom ou un pronom personnel et l'outil grammatical qui détermine le nom est un prédéterminant du nom/// Que peut-on dire de la structure du prédicat Madame //

[376 UOB L1 E1 synt] : monsieur c'est une pédégisteôoooo/ elle ne répond qu'aux questions sur l'émergence du parti de masse/// [**pédégisteôoooo c'est un militant du parti politique au pouvoir PDG**]

[377 UOB L1 PIG synt] : mais non toi aussi elle parle que de gaboma vert/ bleu et des services/ **[gaboma signifie GABON]**

[378UOB L1 BIB synt] : que racontez vous encore/ c'est quoi ces gabomas//

[379 UOB L1 AKA synt] : mais vous là vous vivez où //vous ne connaissez pas le grand projet de votre présidaaaaaaa/ mâaaaaaaa vraiment // **[présidaaaaa, mâaaaaaaa vraiment signifie président, mais vraiment]**

[380 UOB L1 NDI synt] : le prédicat est composé d'un verbe élément linguistique permettant de manifester les variations temporaires de ce que fais le thème///

[381 UOB L1 P1 synt] : très bien la pédégiste/ s'engager en politique c'est très bien mais il faut avoir les yeux ouverts ôoooooooo// **[avoir les yeux ouverts signifie qu'il faut être prudent et rusé]**

[382 UOB L1 BIB synt] : bien dit monsieur

[383 UOB L1 E1 synt] : mame monsieur ôoooooooooooo vous n'avez pas peur du pouvoir hein//

[384 UOB L1 P1 synt] : qu'ai-je dis de grave// de plus nous ne sommes plus à l'ancien temps hein //

[385 UOB L1 E1 synt] : non mais il y a des hallos/// **[hallos signifie les traitres]**

[386 UOB L1 P1 synt] : Ok pour les hallos tant pi pour eux/ laisser nous avancer ôoooooooo// bon pour vous parler en gabonais passons aux différentes relations que l'on peut avoir dans la phrase sô//

[387 UOB L1 OBA synt] : nous avons la relation de combinaison/de solidarité et de selection en tout cas je connais que celles là///

[388 UOB L1 P1 synt] : A Nze // D'après toi c'est quoi la relation de combinaison///

[389 UOB L1 NZE synt] : pour ce qui est de la relation de combinaison c'est une relation qui se manifeste par utilisation d'un outil grammatical : la conjonction de coordination///

[401 UOB L1 MBO synt] : tu as raison mon frère ils ne se gênent même pas si tout le monde faisait pareille ou serons nous hein///

[402 UOB L1 NZE synt] : ah jaloux qui vous défend de parler vos langues hein/ nous on le fait pour que notre patois ne disparaisse pas///

[403 UOB L1 P1 synt] : Monsieur Nzé à entièrement raison sur le fait d'utiliser plus souvent nos langues maternelle afin qu'elles ne s'éteignent pas/ mais il ne faut pas le faire en public sinon nous n'aurions pas besoin du français///

[404 UOB L1 PIG synt] : bien dit missié/// **[missié signifie monsieur]**

[405 UOB L1 P1 synt] : Alors Matatou qu'en ai t-il de la relation de sélection///

[406UOB L1 MAT synt] la relation de sélection est la relation qui unit les déterminants au nom ou groupe de nom qu'il détermine/ par exemple « Le garçon joue dans la cour » l'article défini « le » et le nom « garçon » entretiennent une relation de sélection///

[407 UOB L1 E1 synt] : Que toi ôooo tu as bien étudié hein ma sœur//

[408 UOB L1 MAY synt] : c'est une bosseuse / que crois tu // c'est la fille du vrai grand chef pas une qui attend que tout lui tombe dans la boucheôooooooooo// **[que tout lui tombe dans la bouche signifie que ce n'est pas une paresseuse]**

[409 UOB L1 P1 synt] : très bien notre cours prend fin ici/et je suis heureux de votre participation massive/ aussi soyez vigilant les mwanas/ ka ngoualiôooo// **[les mwanas, ka ngoualiôooo signifie au revoir les enfants]**

A2.Enoncés produits hors classe dans l'enceinte de l'établissement (ceux entre étudiants eux-mêmes dans la cour et ceux entre enseignant et apprenant au foyer de l'ENS).

A.2.1. Les enquêtes supplémentaires :

Pour des raisons d'unification de notre corpus nous avons préféré poursuivre la numérotation entre le corpus de référence (les interactions en classe) et le corpus

complémentaire (interactions hors classe)/// Aussi/ précisons que c'est en vue de tirer un parallèle entre les données que nous avons jugé utile de procéder à des enregistrements en dehors des classes mais dans l'enceinte de l'enseignement supérieur : c'est toujours des observations dans lesquelles nous ne prenions pas part/// C'est des enregistrements d'interactions entre étudiants eux-mêmes dans la cours de l'université d'abord/ ensuite nous avons enregistré l'enseignant P(2) en interaction avec un professeur de collège inscrit en CAPES/ avec une vendeuse au foyer de l'ENS/// Enfin/ nous avons également enregistré une conférence donnée dans un amphithéâtre de l'UOB///

Période d'enregistrement : juin 2011

Durée de l'enregistrement : 35mn

Interlocuteurs :

P2: professeur

E : étudiant (E= étudiant intervenant)

V : vendeuse

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans une cafeteria de l'Ecole Normale Supérieure/ appelée le foyer de l'ENS où il se vend du thé/ du café/ de la boisson (alcoolisée et non alcoolisée) et de quoi se mettre sous la dent entre midi et deux/// Les deux interlocuteurs principaux se sont retrouvés pour se désaltérer après un enseignement en classe (cours)///

-Contenu de la conversation :

[410-P2] : **Alors ça va profe** // Comment tu trouves les cours //

[411-E]: Si monsieur ça va// Moi/ je me retrouve/// Je sens que là on est vraiment dans la grammaire moderne/ c'est très intéressant///

[412-P2] : **ha // ok/// Non mais/ ça me fait plaisir à moi aussi de savoir que vous êtes vraiment intéressés///**

[413-E] : Mais monsieur/ le seul problème c'est que je ne sais pas si vous les universitaires/ votre programme est en adéquation avec le programme officiel // Nous/ moi personnellement j'aimerais bien aller appliquer ce que j'apprends ici/// Mais est-ce que les élèves vont se retrouver avec les autres // Est-ce que ça va répondre au programme des examens // C'est là mon inquiétude monsieur //

[414-P2] : Vous venez de poser un problème très pertinent/// C'est très pertinent ça // Mais les choses vont se faire petit à petit/// Tu sais chez nous/ Mais bon tu laba //pa atsironde ussanze mambu/ on peu espérer que les programmes soient appliqués///

[415-E]: ha monsieur/ on compte sur vous les chercheurs//

[416-P2] : Non ça ira/ les choses ne peuvent pas rester statiques à vie // ça ira//² Ik tsiè, tu bo mua mbuta // Tat koghu adjì vana o futa //

[417-E] : Hiné // tata // mè fo ngadji bi tata // ho mon Dieu/ j'ai de la chance moi //

[418-P2] : ka ndè bè pa ugha muè ganguile vana // ndèbè//

[419-E] : Hiné/ tadjì aghamughéyi // Hein ta // pire chançaa // mè ngane mua tadjiami o l'ENS // Ho // Le bon Dieu sait faire les choses hein //

[420-P2] : hèn // tadjì vane tadjì // Ka ntsingulèh // Tu prends quoi //

[421-E] : Ho // Moi/ comme d'ab //

[422-P2] : Quoi/ le petit mabuela //

[423-E] : Ho / non / Est-ce qu'elle vent même ça ici //

[424-P2] : Donc c'est ce que tu devrais prendre s je comprends bien //

[425-E] : Ho non Docteur // moi c'est la casse tête //

[426-P2] : Ha donc tu prends la castle comme moi // Ici n'y a que les petites mamans //

[427-V] : Oui monsieur/ je ne vends que les petites castles///

[428-E] : Et madame //

[429-P2] : Madame ne prend que tu moelleux rouge/ il n y a pas son équivalent ici/ le petit mabuela / donc elle ne prend rien // N'est-ce pas madame //

[430-E] : Non // Non onh // Monsieur // Elle n'a rien dit la pauvre/// (rires)

[431-P2] : Non/ elle a dit qu'elle prend du djino pamplemousse/// Hein maman/ vous avez encore des djino pamplemousse // Bon/ donc servez-nous deux petites castles d'abord/ vous réservez deux de côté hein / : Et un djino pamplemousse///

[432-V] : Ha ça // Je mets deux de côté c'est ça //

[433-P2] : oui/ c'est ça. (...) Non/ ça va. (...) Les verres/ c'est pas nécessaire ici///

[434-V] : Vous n'voulez pas des verres // Bon d'accord //

[435-E] : Elle est souriante la jeune et jolie vendeuse-là //

[436-P2] : Ne cherche pas les problèmes là //

[437-E] : oh/ monsieur/ ka je n'ai rien dit hé // Je n'ai rien dit // je lui ai juste fait un simple compliment // Elle est souriante c'est tout/// (rire)

[438-P2] : oh // ka ndè bè nioh/// Alors et la petite famille ça va //

[439-E] : Héééé monsieur // Hum/// schuis dans une mauvaise position // C'est compliqué/// La petite amamuènamugha //

[440- P2]: Unamughe hi tsiè // ama bindeme //

[441-E] : ha // Tout ça c'est pareil tâ/// Le punu oh ! Ndè ipunu c'est élastique///

[442-P2] : Ben/ c'est une bonne nouvelle //Tu sais on n'est pas nombreux au Gabon/// Et la parole de Dieu dit : « multipliez-vous et remplissez la terre »/// Donc c'est pas un péché ça//

[443-E] : **Hinééé tâ** // Le problème c'est que c'est pas le moment //

[444-P2] : **uya palisséééé** // **Jo**/ peut-être que c'est le futur président du Gabon //

[445-E] : Tâ/ non là // làaaa tâ/ tu me fais un vrai lavage de cerveau // Mais le problème c'est que le plus petit a ka takula // Il n'a même pas encore ses huit mois/ à peine sevré/// Elle/ non plus/ n'a pas encore fini avec sa formation/// Tu vois un peu/ ça risque de tout compliquer/// **Muane ngane**///

[446-P2] : aaaaaaaah // (hochement de la tête)/ là/ c'est compliqué jo//

[447-E] : voilà un peu //

[448-P2] : ha ça // ce n'est pas fa-ci-le///

[449-E] : Hé oui // c'est pas facile/// Tâ // Ha tâtâ// Tât Koghu a ghe vossia // **Tâ/ ha tate a gha mughéyaa // hein tâ/ limbè mua dilonguièèèè //** Ton fils est dans un terrible dilemme **tâ**/// Dis quelque chose // Bon mais/ pour moi/ je ne vois qu'une solution///

[450-P2]: Donc **upalissaa** //

[451-E] : Ha // y a rien à dire // c'est tout-ce que je peux faire prof/// C'est clair //

[452-P2] : Bon/ pourvu que ce soit dans des bonnes conditions ///

[453-V] : Les deux autres castles sont là///

[454-E]: **Begha mâ/ beghe euh**//

[455-P2]: oh/ **atsighulu** //

[456-E]: **hine/ ka ta mupunu**//

[457-P2]: oh // **mâ/ dinguibe di ma souk** //

[458-V] : Je ne comprends pas///

[459-P2] : Comment ça // Mais/ quand on t'a dit d'apporter les deux autres bouteilles tu as compris ou non //

[460-V] : Mais/ c'est pas du chinois quand même // C'est gabonais le punu // j'ai peut-être imaginer aussi///

[461-E] : Non/ tu as compris/ tu as compris hein/// Je n'ai même pas fait de geste/// Tu as compris //

[462-V] : Bon/ le mari de ma mère est punu/// (...) Moi/ je suis fang/ ma mère est fang/ mon père est fang/ donc je suis fang à cent pour cent///

[463-E] : Haaa/ dis nous ça/// Ton beau-père est punu / : Mais tu es quand même punu par alliance // mais c'est ton père hein//

[464-V] : Mais je sais/ c'est plutôt mon père/ mon papa même quoi puis que il m'a gardé/ il m'a gardé depuis toute petite eh/// Je connais aussi ka dundééééé // Je connais un peu eu euh/// **Rughé // Twendi/ wendanga// Wenda wenda ni urondi** voilà comme ça seulement///

[465-E] : hum // C'est bien ça/// Attention à ce que tu dis seulement / hein prof // Tu as vu/ mais tu es punu toi// Mais je disais que le mari de ta mère c'est le beau-père/ c'est comme ça que ça se dit chez les blancs/ c'est ton papa oui/ c'est le mari de ta mère/// mais c'est lui qui t'a élevée, c'est lui ton vrai père en réalité

[466-P2] : C'est tout ce que tu connais //

[467-V] : oh oui/ je sais // C'est beaucoup // hum/// **Ditouka/ mamba/ yamba** voilà //

[468-P2] : c'est bien maman // C'est bien///

[469-E] : Tu es notre sœur maman//

[470-P2] : Ben/ bon // Bonne journée maman //

[471-V] : bonne journée à vous aussi/// **Ka mughess //**

[472-E] : oh // mais/ mais èh eueu eu // Toi/ tu es une vrai punu // Par contre/ il faut que tu travailles l'accent/ tu as le vocab je t'assure/// Bon // peut-être mughessa // Okiri oh //

Période d'enregistrement : mai 2011

Durée de l'enregistrement : 35mn

Interlocuteurs :

E+ G suivis de (1, 2, 3)= étudiants garçons

E +F suivis de (4,5) = étudiantes et F pour filles

Situation : Les interlocuteurs se trouvent dans la cours du campus universitaire de l'UOB. Ce sont tous des étudiants de première année de SDL. Ils papotent en attendant l'arrivée du professeur.

[473-EG1] : Hum // Elle est canon la petite // Tu vois ça // Pâpâpâpâpâ hé le djobo // Qu'est-ce qu'elle nous a mis comme ça / ça tremblin aie

[474-EG2] : Ouais/ elle déchire // En tout cas elle a le matoos / gars/ ici c'est chaud dè // Si t'es intéressé/ vaut mieux t'abstenir //

[475-EG1] : quoi // On ne peut plus lover en paix quoi //

[476-EG2] : N'ose pas t'afficher si tu es dans le boa d'une go ici gars //

[477-EG1] : Et si c'est elle qui s'approche de toi/

[478-EG2] : attends-là au quatoche man/ moi/ mes grands m'ont bien parlé oh // En tout cas j'essaie de faire attention depuis que chuis là///

[479-EG1] : en tout cas/ c'est pas facile èè/ hein man // hééé han c'est kinda //

[480-EG3] : Hé les gars/ vous voyez ça //

[481-EG1] : oh/ yacco comme disent les ivoiriens/ moi mainant/ je regarde seulement/// Ici à l'univ/ le stoïcisme à fond la caisse

[482-EG3] : Quoi // Non // Les gars vous n'allez pas vous laisser malmener par les cassiques/// Vous êtes vraiment dé-zivoiriens/ des insensibles oui //

[483-EG2] : oui oh je préfère être comme un ni-voi-rien c'est pas fastoche / hein // mais voilà quoi // En tout cas/ toi malutsa/ avec ton bouloïlou là // On va bien te saigner ici///

[484-EG3] : On va se saigner walai/ heu eu // j'ai mangé l'enfant de quelqu'un // En tout cas/ ils vont voir que du feu // j'ai pas besoin de m'afficher aussi //

[485-EG2] : Ha // Tu sais au moins ça//

[486-EG3] : Même toi-même // Oh/ han // Nous/ on est des vieux joueurs euh euh //

[487-EF4] : hum/ les gars là vous déchirez qui là //

[488-EG2] : On ne déchire personne/ nous/on parle de nos pb///

[489-EG1] : Ouais les filles/ on est dans des mauvais draps ici hein // euh euh // Regarde encore ça/ ha ça c'est trop quand même/ elle a un balaise matosse c'est là que tu sens que les mpoumpoumpoume tout l'temps/// Ça empesto oh

[490-EG3] : Attends/ ta copine là est en clope hein //

[491-EF4] : Laquelle // C'est qui èè//

[492-EG3] :Hummmh/ passeu tu veux dire que tu ne sais pas //

[493-EF4] : Oh // Moi-là/ je ne vois pas oh // Je te dis // Dans les choses comme ça/ je suis vraiment une vraie ivoiriennoh

[494-EG3] : C'est ça/ moi aussi je n'ai rien vu oh // Je n't'ai rien dit // je n't'ai rien dit///

[495-EF4] : Hummmmmh/ hum/// D'abord/ qui t'a dit qu'elle est ma copine celle-là// Pardon oh // Pardon // Toutes les filles avec qui on se salut ne sont pas forcément mes copines hein // Donnez-moi seulement la doc d'hier ha //

[496- EG3] : Qui t'a même dit qu'on a fait cours hier // Ha/ quitte-la // D'abord qui vous a demandé de ne pas être là // Ici/ on est à la fac hein // Maman/ faut bosser du-re///

[497- EF4] : Toi-là/ je n't'ai pas-son-né///

[498-EG3] : Ho/ les gars/ je vous laisse pardon/// Je veux pas les blèmes ce matin oh // On peut plus blaguer c'est ça // Je me barre //

[499- EG1] : Toi aussi/ toi aussi // Pour si peu //

[500-EG3] : Non, les gars je préfère bouger, pardon je bouge, je bouge.

[501-EG1] : popopopopo // Les filles-là sont fortes hein // Comment toi aussi tu viens descendre l'autre comme ça // Toi aussi //

[502-EF4] : Vous/ vous oubliez quanti parle celui-là // Non/ je n'peux même pas lui demander un cours lui/// Vous avez oublié hein //

[503-EF5] : Oui ma copine tu as raison // Oui // oh // Hum l'affaire des carreaux oh //

[504-EF4] : C'est vous qui oubliez vite les choses/// En tout cas/ moi/ hum // j'ai pas oublié/ je connais l'élément/// C'est lui que je eux demander un courin // Il peut même me donner ce qui est faux // Les même MC comme ça là/ on fait quoi avec //

[505-EF5] : Non // Il a le MC quoi // C'est l'incarnation même du mmhmau-vais cœur // Hein les gars //

[506-EG1] : en tout cas/ moi/ personnellement/ je n'arrive pas à le cerner/// Mais/ il n'est pas vraiment mauvais hein // Il est par moment bizarre/// Mais l'affaire des carreaux là/ les filles oubliez un peu ça // Qui dit qu'il avait le bon carreau lui // Nous tous on a eu le Bac/ nous tous on avait raté le Bac blanc là // ya beaucoup des gens qui pensaient qu'ils avaient le bon carreau // Même au vrai bac/// Peut-être que ceux qui ont échoué c'est ceux qui ne comptaient que sur ça // Bon/ c'est vous qui voyez hein //

[507-EG2] : Ha // Mais bon/ tu sais les filles c'est les plus rancunières // ha/ man/ faut jamais avoir affaire à femme // Elles ne pardonnent pas facilement///

[508-EF4] : non // Sans blague les gars/ c'est vous qui ne voyez pas les choses en face/// C'est pas la rancune : mais faut voir que il a toujours une façon de parler aux autres/// Il se croit plus malin/ plus intelligent ou quoi // j'aime pas ça///

[509-EG2] : Oui // On sait que tu n'aimes pas ça // Mais on avance/ on avance/// Faut passer à autre chose/// Mainant si il continue avec ses bouloilou là // Hum/ c'est lui-même là-bas oh/// On a dit qu'on se soude/ on ne se cache pas les infos pour ne pas subir les caciques là/// Lui/ il le sait //

[510-EF4] : En tout cas / moi/ je sais pas // je n'le pige pas trop /// Il est bizarre voilà///

[511-EG2] : Bon moi les docs sont au pavillon // On y go hein //

[512-EG1] : Moi/ je vais récupérer le même chapitre avec le grand XXX d'ici le week-end///

[513-EF5] : Oui/ ça / on va bosser ça après // En tout cas/ rien n'est à négliger / non //

[514-EF4] : Bon /// on va partir les gars // XXX /c'est ça///

[515-EG1] : Oui // Oui / attendez hé // Attendez //

A3. Enoncés recueillis lors d'une conférence sur le marché linguistique dans l'enceinte de l'université (Amphithéâtre)

Conférence : Le marché linguistique : Du statut du fang et son ancrage bantou

4^{ème} marché linguistique organisé par le Glossa.

[516- Intervenant 1] : Modérateur Modérateur/ Docteur Thierry Afane Otsaga : (...) et au nom du département/ je remercie toute l'assistance pour votre présence/// Je passe/ tout premièrement/ euh (...) la parole au chef de département des SDL

[517- Intervenant 2]: Chef de département de SDL/ Pamphile Mébiame Akono : Bonjour à tous et bienvenue dans cet univers de la recherche/ XXX (...) c'est l'université/// C'est bien évidemment le lieu indiqué pour partager les recherches des enseignants. (...)

L'humilité est la posture fondamentale pour un chercheur/// (...) Persévérance dans l'effort...

[518- Intervenant 1] : Nous allons à présent prêter notre attention à la question de la linguistique africaine que va développer notre très cher collègue professeur Ondo-Mebiame

[519- Intervenant 3] : Le conférencier/ Professeur Pierre Ondo-Mebiame (Maître de conférence CAMES Enseignant au département de SDL –UOB –spécialiste de linguistique africaine)///

La situation linguistique de l’Afrique actuelle et les problèmes qu’elle pose (telle que la balkanisation de la langue)/ sont déterminés par des facteurs de deux ordres :

-l’Afrique souffre d’une forte fragmentation due à l’érection arbitraire des frontières///

-ceux qui tiennent au substrat colonial et ceux qui résultent de la colonisation européenne et ses suites///

A propos du substrat colonial/ il est probable que les conditions sociologiques (...) Un peu plus de 100millions d’habitants africains parlent bantou/// Chez chausson (1972) la langue consiste en un système grammatical cohérent et complet appartenant à un ensemble d’individus///

Marauzeau (...) une unité linguistique de composition car il y a une parfaite intercompréhension entre elles/// C’est le cas de ces deux pays :

Burundi= kirundi

Rwanda=kinyarwanda

La lexicostatistique est une méthode de glottochronologie qui/ a été inventée par Swadesh(...) et exposé par lui-même pour la première fois en 1951/ s’inspirant de la méthode de datation organique basée sur la radioactivité/// Elle vise à dater la séparation des langues apparentées/// Le fang comme idiome bantou ou non bantou a été étudié par Ropivia/ Mba Abessole/ Largeau (1901)/// Certains chercheurs disent que les fang seraient venus de l’Egypte/// (...). Les égyptologues confirment que l’Egypte semble être nègre (...) C’est une apparentée linguistique mais nous n’avons pas encore des confirmations/// Pour établir une parenté/ on doit comparer les termes d’une même (...) chronologique/// Mais les bantouistes⁷⁸ (...)// Il est donc courant d’entendre que les fang ne sont pas bantou/ ni du point de vue linguistique/ ni du point de vue physique/ ni du point de vue culturel (...) Le fang est une unité linguistique///

78 Ceux qui ont fait des études bantoues

Le fang n'est pas une langue mais une variété de langue/// Tel que le Mboshi qui est une dérivation de l'ancien égyptien/// Le fang ne dispose d'aucune dénomination autochtone/// XXX

[520- Intervenant 1] : C'est une bonne avancée/ les études du fang sont multiples /// Aujourd'hui nous venons d'assister comment les spéculations autour de l'origine fang ne cessent de dénoncer la provenance égyptienne de ce groupe et langue/// Si vous avez des préoccupations sur le sujet/ des interrogations qui vous tarodent l'esprit/ c'est le moment de les poser au spécialiste en la matière

[521- Intervenant 4] : Cette variété a t-elle subi une influence des autres langues gabonaises //

[522- Intervenant 3] : (...) qui n'est pas possible/// La structure syllabique du fang est fermée/// (...) Labiodental... le fang n'a pas d'influence de langue autochtone connue/ mais comme les autres langues/ il est certainement influencé par les langues européennes///

[523- Intervenant 5] : Le fang est-il un parler pur ou un système composé //

[524- Intervenant 3] : quelques caractéristiques= héritage/ chargement/ elle change par le temps et aussi par l'espace (...)// Une langue peut aussi être définie comme un ensemble de dialectes intercompréhensible... c'est le cas du fang/// Le fang n'est pas perçu comme une langue mais comme un ethnonyme ou un glossonyme/// Nous employons glossonyme pour désigner la langue et ethnonyme pour désigner l'ethnie/// Le fang représente les deux (...)// A cause de sa structure fermée(...)// En fonction de l'espace/ une langue peut connaître des variations/// On devient fang soit juridiquement/ religieusement/ socialement/... Il y a beaucoup de mythe dans nos sociétés/// La question fang est une idéologie/// Toute idéologie mérite d'être discutée et en faire des recherches/// (homme)/ nzi = beti/// Le fang constitue un sous groupe bété (...)// Utilisé aussi la culture de ce groupe/// Appellation du groupe beti/// L'interdisciplinarité dans une recherche enrichit/ recherche dans d'autres domaines///

La question de dénomination linguistique des langues(...)// Ce postulat... L'erreur du linguiste est celui d'utiliser le véhicule et non l'objet/// Ce qui transporte (la culture)///

[525- Intervenant 1] : Nous allons à présent écouter le professeur Mouguiama-Daouda

[526- Intervenant 6] : Professeur Patrick Mouguiama : avoir le courage/ l'audace/ la témérité de poser le problème de l'origine fang /// La linguistique est une science historique (...)// Le fang est proche du français que d'autres langues/// ...quatre principales sciences historiques : anthropologie/ linguistique/ archéologie/ ethnologie/// La linguistique africaine est une linguistique universelle///

La linguistique ne spécule pas/ elle démontre...La démonstration linguistique relève dans les sciences de la vie/ du vécu... Les gens ne se nomment pas/ les ethnies ne s'auto-nomment pas.../// Il y a dix ans c'est grâce aux linguistes/// Franck Idiata a soutenu lors d'une conférence au CC⁷⁹-que le fang n'est pas une langue mais une variable/// Cela est appuyé par un membre de la communauté/// C'est un substrat/// Le fang s'est bantouisé... le lieu du débat c'est l'université et la publication scientifique/// Cheich Anta Diop justifie simplement la justification égyptienne///

[527- Intervenant 1] : Tous nos remerciements pour ce partage XXX Nous espérons que la recherche XXX // pour un avenir certain des langues que nous parlons dans notre cher pays///

Conventions de transcription des données

/ Pause très brève

// Pause brève

/// Pause moyenne

(...) interruption momentanée du discours

X, XX, XXX mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes

(rires) manifestation extralinguistique

[] transcription phonétique

euh euh d'hésitation

mmh mmh de réflexion

! intonation implicative

() Commentaire ou explication de l'observatrice

gras partie concernée dans l'extrait

.... inachèvement-amorce □ ↑ ↓ □ Intonation montante et descendante

euh:: Allongement de la syllabe

pa-la-ta-li-sa-tion Syllabation du mot

P.....enseignant

E.... étudiant (e)

CL l'ensemble des apprenants

ANNEXE 2 :

Enquête complémentaire : Corpus de discours des enseignants sur leur propre agir professoral

A4. Enoncés recueillis auprès des enseignants sur le discours de leur propre pratique enseignante

A4.1. Profil des informateurs (P1 et P2) pour l'entretien :

	Informateur 1 (représenté par P1 dans notre échantillon)	Informateur 2 (représenté par P2 dans notre échantillon)
Formation initiale (au Gabon et/ ou à l'étranger)	<ul style="list-style-type: none"> - 2003 : Doctorat es Lettres et Sciences Humaines, spécialité Phonétique et Français langue étrangère (Université Aix-Marseille 1) - 1997 : Diplôme d'Études approfondies des Sciences du Langage, spécialité Français langue étrangère (Université Grenoble 3) 	Au Gabon

	<p>- 1991 : Baccalauréat A2 (Institut Immaculée Conception)</p> <p>- 1996 : Maîtrise es Lettres Modernes, option Langue française (Université Omar Bongo de Libreville)</p> <p>- 1996 : Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (Université Grenoble 3)</p> <p>- 1991 : Baccalauréat A2 (Institut Immaculée Conception)</p>	
--	--	--

Formation continue	<p>- 2011-2014 : Participation à la formation des futurs formateurs des formateurs FIPF en Ingénierie de la Formation à Libreville et à Centre international de l'Enseignement et de la Pédagogie de Sèvres (France)</p> <p>- 2011 (17-21 octobre) : Formation à l'ingénierie de</p>	
--------------------	--	--

	<p>la formation au Campus numérique francophone de Libreville, assurée par un expert de la Fédération internationale des professeurs de français</p> <p>- 2009 : Stage sur l'Interdisciplinarité à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval (Canada)</p>	
<p>Expériences professionnelles (enseignement de langues)</p> <p>-en FLE/FLS</p> <p>-autres langues</p>	<p>2004-2014 : Grammaire française, Techniques d'expression, Linguistique et enseignement du français langue de scolarisation, Didactique du français, Interdisciplinarité à l'École normale supérieure du Gabon</p> <p>- 2004-2014 : Linguistique française, Grammaire française et Techniques d'expression à l'Université Omar Bongo de Libreville</p> <p>- 2011-2012 : Techniques d'expression à l'Institut national de Formation d'Action sanitaire et</p>	

	<p>sociale (INFASS) de Libreville</p> <p>2003-2006 : Techniques d'expression et de la communication à l'Institut de l'Économie et des Finances de Libreville</p>	
Autres postes	<ul style="list-style-type: none"> - 2010-2014 : Directeur de l'Unité d'Enseignement et de Recherche Lettres, Langues et Arts de l'École normale supérieure du Gabon - 2007-2010 : Chef du Département des Lettres, Langues et Arts à l'École normale supérieure du Gabon - 2007-2010 : Chef de Section Éducation artistique à l'École normale supérieure du Gabon 	
Quelle est votre Méthodologie d'enseignement (vous pouvez la nommer et/ ou la définir)	<p>Méthodologie inductive dans l'enseignement de la grammaire, des techniques d'expression, de la sociolinguistique et de la didactique du français langue seconde ; méthodologie déductive</p>	

	pour l'enseignement de la phonétique	
--	--------------------------------------	--

A4.1.3. Présentation du questionnaire adressé aux enseignants par interview

1-Pensez-vous que la consigne est aussi un moyen d'apprentissage même dans l'enseignement supérieur ? Pourquoi ?

2. Est-ce que dans tous vos enseignements vous fonctionnez toujours avec une consigne ? Quand vous utilisez une consigne élaborée par vous-même, comment vous la « mettez en place » ? Dans quel but vous la rédigez et quelle précaution prenez-vous ?

3. Quand vous utilisez la consigne d'un manuel, qu'est-ce que vous en faites en situation de cours ? Quelles sont les différences (et de quelle nature) entre une consigne que vous avez élaborée vous-même (avant le cours), la consigne du manuel et la consigne que vous improvisez en cours ?

4. Pouvez-vous transcrire « ce qui se passe dans votre tête » quand vous donnez une consigne en situation de cours ? (avant ou pendant, improvisée ou prédéfinie)

5. A ce niveau d'études, éprouvez-vous la nécessité de reformuler les consignes ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont les critères qui motivent cette reformulation ? Quels autres éléments accompagnent vos reformulations et pourquoi ?

6. Selon vos expériences vécues, qu'est-ce que les consignes posent comme problèmes ?

a- Pour vous.

b- pour vos apprenants.

7. Auriez-vous une ou des expériences à nous partager par rapport à une « mise en place » de consigne ? (positive et/ ou négative) ***puis justifier ces marques de présences //***

8. Selon vous, la langue française est-elle une langue étrangère ou une langue seconde pour les Gabonais ? Pourquoi ? (brièvement)

9. L'enseignement du français en tant que spécialité (FLE, FLS) en ce contexte plurilingue gabonais a-t-il un impact sur la problématique d'introduction des langues locales dans le programme scolaire ?

10. Pourquoi le département des SDL au Gabon ne s'intéresse-t-il qu'à la seule langue française ? Les langues locales gabonaises n'ont-elles pas une place au département ?

11. Est-ce que vos enseignements (cours) de SDL, le programme est-il semblable celui de France par exemple ? Faites-vous de la sociolinguistique à l'européenne ? Où sont puisés vos exemples ? Est-ce des modèles français ? Ou alors dans des contes, des livres, des histoires ou des réalités quotidiennes ?

12. A quel moment parlez-vous de la culture gabonaise ou des langues du Gabon ? Ces langues contribuent-elles à la construction de vos objectifs de travail ? A la préparation de vos cours ?

13. Selon vous, plus de la moitié des étudiants ayant déclarée avoir une langue maternelle locale, éprouvez-vous la nécessité d'intervenir en langues locales (même par un mot, une expression pendant le cours ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

14. Comme vous appelez vos étudiants par leurs noms, est-ce une manière pour vous de situer leur appartenance ethnolinguistique ?

15. Est-ce que les noms des étudiants vous aident à identifier leur groupe ethnique respectif ? Et, quand un étudiant ou une étudiante est du même groupe ethnique que vous, comment réagissez-vous ? Arrivez-vous à échanger quelques mots en votre langue maternelle commune ?

16. Comment réagissez-vous quand un étudiant (de même groupe ethnique que vous ou d'un autre groupe) vous parle en sa langue première ? Cela vous est-il déjà arrivé ? Comment réagissez-vous face à une intervention en langue ?

17. Remémorez-vous de vos séances de cours. Parlez-nous un peu d'une de vos actions en classe. (Votre pratique)

18. Vous est-il déjà arrivé de parler de votre pratique avec vos collègues de travail ? La question de la compétence linguistique fait-elle partie de vos échanges ? Et, celle de la compétence communicationnelle ? Celle de la pratique des langues locales ?

19. D'après vous, il y aurait-il une seule façon bonne d'enseigner ?

20. Faites-nous un petit récit de votre pratique d'enseignement.

21. Apprenant réflexif : est-ce qu'il vous arrive de demander aux étudiants de parler de l'action passée (parler du cours précédent par exemple, ou de la séance d'il y a quelques minutes ou heures).

22. Si vous discutez avec les étudiants (réflexivité collaborative) si vous amenez l'étudiant à participer à l'organisation de son apprentissage. Amenez par exemple les élèves à analyser ce qui se produit dans telle ou telle activité de classe.

23. Qu'évoque pour vous la langue française ? (A cette question, dites tout ce qui vous passe par la tête pour cette langue qui nous a été imposée depuis la période coloniale)

A4.1.4. Réponses au questionnaire par interview

A4.1.4.1. Réponses de P1

1-Pensez-vous que la consigne est aussi un moyen d'apprentissage même dans l'enseignement supérieur ? Pourquoi ?

3. Est-ce que dans tous vos enseignements vous fonctionnez toujours avec une consigne ? Quand vous utilisez une consigne élaborée par vous-même, comment vous la « mettez en place » ? Dans quel but vous la rédigez et quelle précaution prenez-vous ?

4. Quand vous utilisez la consigne d'un manuel, qu'est-ce que vous en faites en situation de cours ? Quelles sont les différences (et de quelle nature) entre une consigne que vous avez élaborée vous-même (avant le cours), la consigne du manuel et la consigne que vous improvisez en cours ?

5. Pouvez-vous transcrire « ce qui se passe dans votre tête » quand vous donnez une consigne en situation de cours ? (avant ou pendant, improvisée ou prédéfinie)

6. A ce niveau d'études, éprouvez-vous la nécessité de reformuler les consignes ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont les critères qui motivent cette reformulation ? Quels autres éléments accompagnent vos reformulations et pourquoi ?

7. Selon vos expériences vécues, qu'est-ce que les consignes posent comme problèmes ?

-Pour vous

-pour vos apprenants

8. Auriez-vous une ou des expériences à nous partager par rapport à une « mise en place » de consigne ? (positive et/ ou négative)

9. Selon vous, la langue française est-elle une langue étrangère ou une langue seconde pour les Gabonais ? Pourquoi ? (brièvement).

P1- Si je ne me trompe pas / le français est une langue seconde pour le gabonais / c'est une langue seconde qu'on le veuille ou non // bon / mainant pour les plus jeunes citadins qui ne parlent aucune des langues maternelles des parents / bon /ça c'est un autre problème / mais je sais qu'ils comprennent au moins // ils comprennent // mais le français / c'une langue étrangère qu'on s'est approprié // même moi-même / ma langue maternelle je ne l'utilise plus / sauf à des rares occasions //

10. L'enseignement du français en tant que spécialité (FLE, FLS) en ce contexte plurilingue gabonais a-t-il un impact sur la problématique d'introduction des langues locales dans le programme scolaire ?

P1- Vous avez bien dit enseignement du français / la spécialité c'est celle du français / rien que le français ma chère / c'est le français oh / je vois pas de programme d'enseignement de langue c'est ça la réalité / aucune allusion à nos langues / moi / ma langue je la parle parfois l'université avec des collègues de même groupe ethnique que moi / mais juste entre nous quoi // dans communications intimes c'est tout /

11. Pourquoi le département des SDL au Gabon ne s'intéresse-t-il qu'à la seule langue française ? Les langues locales gabonaises n'ont-elles pas une place au département ?

P1- Ça / c'est compliqué ça / le français c'est la seule et unique langue d'enseignement au Gabon / la problématique de l'introduction des langues du terroir dans l'enseignement est une problématique qui fait toujours débat / jusqu'ici / les mesures rigoureuses ne sont pas prises / quelques langues sont quand même enseignées dans quelques lycées et collèges / mais ici à l'université non / au département personne n'en parle /

12. Est-ce que vos enseignements (cours) de SDL, le programme est-il semblable celui de France par exemple ? Faites-vous de la sociolinguistique à l'européenne ? Où sont puisés vos exemples ? Est-ce des modèles français ? Ou alors dans des contes, des livres, des histoires ou des réalités quotidiennes ?

P1- oh /en général oui / le programme / le programme ha oui / pour ça / on va dire qu'il est pratiquement le même / ben / n'oubliez pas que nous enseignons en français / bon / on va dire les SDL du français en français / c'est le français que nous en enseignons / le français langue seconde / et puis bon / du fait que la plupart de nos étudiants poursuivent leurs études en France / on ne peut que se plier / on suit le même programme pour qu'ils soient pas déphasés arrivés là / les exemples ou certaines références bon / pour moi / c'est du sur place hein / c'est vrai que les livres aussi nous aident / mais bon / j'aime bien puiser dans le quotidien ou dans les histoires du pays / c'est plus intéressant comme ça // pour le programme / je vous renvoie à l'emploi du temps que vous avez déjà //

13. A quel moment parlez-vous de la culture gabonaise ou des langues du Gabon ? Ces langues contribuent-elles à la construction de vos objectifs de travail ? A la préparation de vos cours ?

P1- Hein / la culture // ben oui / je parle de la culture gabonaise tout au long de mon cours // oui ces langues (cultures) contribuent fortement dans mes objectifs de travail // en tout cas ça contribue // en tout cas / c'est là / y a toujours cette envie là de transmettre de la culture // de parler des coutumes par exemple / moi j'en parle / j'en parle parce que la nouvelle génération est perdue // en fin / perdue dans cet univers de l'ère de la technologie quoi // tu vois / c'est maintenant

internet qui les éduque ces jeunes là // Je fais ma part / Les parents devraient aussi y penser // En tout cas / quand je veux donner un exemple pendant le cours / je peux parler par exemple des habitudes des fangs // ou d'un autre groupe linguistique / comme les nzébis / les bakota / les tékés / c'est des ethnies dont je fais souvent référence / bon // souvent c'est pour les détendre hein / j'aime amuser la galerie / et ça les amuse / Ils aiment ça les étudiants // quand je dis par exemple tous les batékés ne sont pas encore tombés/ Ils ont encore le pouvoir en main // pas vrai, c'est un vrai téké ya Ali / Ils sont tous par terre / tu vois / je m'amuse parfois comme ça avant de continuer le cours //

14. Selon vous, plus de la moitié des étudiants ayant déclarée avoir une langue maternelle locale, éprouvez-vous la nécessité d'intervenir en langues locales (même par un mot, une expression pendant le cours ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

P1- Non pas du tout / je crois qu'il est du devoir de l'Etat d'embaucher des spécialistes pour nos langues / avant qu'elles ne meurent / c'est sérieux le problème est sérieux chez nous/ y a en a qu'on ne va même pas connaître avant qu'elles ne disparaissent // regarde à côté / au congo / au mali et au sénégal / il y a une fierté linguistique / en tout cas / je ne sais pas comment les autres font // c'est compliqué ici chez nous / c'est compliqué p'tite sœur //

15. Comme vous appelez vos étudiants par leurs noms, est-ce une manière pour vous de situer leur appartenance ethnolinguistique ?

P1- Quelque part oui // j'aime bien / j'aime bien les appeler par leur nom / parce qu'aussi / ça montre la grande diversité qu'il y a dans une seule salle de classe qui peut être représentée par 5 ou 6 provinces / tu vois / c'est ça / c'est tout ça le Gabon / tu trouves les bapunu / les Bakota / les fangs n'en parlons plus // parmi les étudiants / ici à l'université même tu rencontres plein d'étrangers, les congolais, les camerounais / et les ouestafs il y en a // hein tu vois / c'est comme ça au Gabon /

16. Est-ce que les noms des étudiants vous aident à identifier leur groupe ethnique respectif ? Et, quand un étudiant ou une étudiante est du même groupe ethnique que

vous, comment réagissez-vous ? Arrivez-vous à échanger quelques mots en votre langue maternelle commune ?

P1- *Oui / les noms des étudiants m'aident à identifier leur groupe ethnique // Quand j'ai en face de moi / un étudiant du même groupe linguistique que moi / au fond je suis très content / mais je lui montre qu'il n'est pas devant son frère / mais devant son enseignant / sauf que // je suis moins sévère par rapport à d'autres // ça c'est sûr / je n'me le cache pas // Tu vois un peu non / C'est normal hein //*

17. Comment réagissez-vous quand un étudiant (de même groupe ethnique que vous ou d'un autre groupe) vous parle en sa langue première ? Cela vous est-il déjà arrivé ? Comment réagissez-vous face à une intervention en langue ?

P1- *Quand cela se passe en classe / je ne réagis pas, je fais le sourd d'oreilles // Et quand c'est hors du cours / j'esquisse un sourire et je continue ma route // quand c'est un bonjour je réponds (en dehors de la classe) /.*

18. Remémorez-vous de vos séances de cours. Parlez-nous un peu d'une de vos actions en classe. (Votre pratique)

P1- *Après avoir écrit le titre et les sous titres au tableau / je résume souvent la partie vue précédemment / une fois cela fait / avec la gestuelle je donne le top de la nouvelle séance et je commence à dicter en lisant deux à trois fois les phrases afin que chaque étudiant prenne bien le cours / je note au tableau tous les noms d'auteurs pas connus et certains mots difficiles // A la fin de chaque partie je marque une pause explicative // S'il y a trop de bruit / je ne reviens pas je continue à dicter // et à la fin de la séance je dicte quelques références bibliographiques pour ceux-là qui voudraient approfondir le cours // s'il y a des questions de part des étudiants / je réponds aux questions /*

19. Vous est-il déjà arrivé de parler de votre pratique avec vos collègues de travail ? La question de la compétence linguistique fait-elle partie de vos échanges ? Et, celle de la compétence communicationnelle ? Celle de la pratique des langues locales ?

P1- *Oui / il m'est arrivé de parler de ma pratique de travail avec mes collègues // et le niveau de langue a toujours été au centre de nos discussions // La*

compétence communicationnelle non car cela irrite certains collègues des qu'on aborde la question // Chacun fait ce qu'il peut ou veut // voilà // La pratique des langues non

20. D'après vous, il y aurait-il une seule façon bonne d'enseigner ?

P1- Non / je ne pense pas / car a chaque public d'étudiant une méthode // selon la matière que j'enseigne aussi // bon voilà quoi / n'y a pas une méthode universelle pour enseigner / il y a autant d'enseignants qu'il y a des méthodes / chacun a sa façon de procéder //

21. Faites-nous un récit de votre pratique d'enseignement. (parler de tout, des recherches, des cours, y compris les manuels), (la préparation des cours, en salle de prof, etc. dire comment ça se passe en classe avec les étudiants, comment tu t'y prends) (discours sur l'action et stratégies identitaire : s'il t'arrive de parler de toi par exemple aux étudiants, enfin du moins de tes études, de tes origines, etc.)

P1- Mes cours / je les prépare deux semaines à l'avance // Je m'appuie sur les ouvrages spécialisés et sur les articles publiés sur internet // Et cela se passe chez moi à la maison // Il n'y a pas de bibliothèque ici / le seul endroit propice a cela était l'institut français ex ccf // Mais elle est fermée depuis mars 2014 (la bibliothèque) // En classe / je mets le titre du chapitre au tableau ainsi que les sous titres // Je dicte généralement mes cours // Et j'explique au fur et à mesure / c'est à dire //partie par partie // Pour mieux faire comprendre aux étudiants ce que je dis // il m'arrive de m'exprimer en français gabonais / c'est un peu normal // ce n'est pas la langue gabonaise / ce qui est interdit sur le plan pédagogique / en gabonais oui / ça m'arrive / c'est-à-dire des expressions françaises gabonisées comme kongossa / comme PDGiste // UPGiste / les mouflé // quand les étudiants là m'embêtent un peu // enfin / je veux dire qu'ils aiment bien me titiller / petit mabuela / parfois c'est eux qui commencent / je réponds pour leur montrer que je comprends / je suis passé par là / mais ils ont beaucoup des nouveaux mots ces enfants-là // j'utilise des expressions terre à terre et là / ça rigole un peu / En procédant ainsi / je constate que la grande majorité des étudiants saisissent mieux le cours et la participation est bonne dans le jeu de question- réponses // Je ne parle pas souvent de moi / et mon nom indique aux étudiants ma ou mes provinces d'origines (ngounié ou nyanga) / il m'arrive

souvent de préciser ma province d'origine lorsqu'ils insistent // ils aime bien ça les étudiants / ils aiment poser des questions sur leur enseignant // je réponds quand je trouve nécessaire //

22. Apprenant réflexif : est-ce qu'il vous arrive de demandez aux étudiants de parler de l'action passée (parler du cours précédent par exemple, ou de la séance d'il y a quelques minutes ou heures).

P1- Parfois / mais très rarement / pendant le cours oui / il m'arrive / de poser des questions // sur ce qui a déjà été vu / sur la notion étudiée par exemple / ça arrive / oui / ça arrive //

23. Si vous discutez avec les étudiants (réflexivité collaborative) si vous amenez l'étudiant à participer à l'organisation de son apprentissage. Amenez par exemple les élèves à analyser ce qui se produit dans telle ou telle activité de classe.

P1- Bon /oui / puis que je leur apprends à faire de la recherche / je leur distribue des thèmes et chacun va faire des recherches sur internet / dans des manuels / ben / d'autres sources

24. Qu'évoque pour vous la langue française ? (dites tout ce qui vous passe par la tête pour cette langue qui nous a été imposée depuis la période coloniale).

P1- La langue française représente pour moi / une langue d'acculturation et de déracinement culturel et identitaire // voilà ce que je pense // mais que veux-tu nous n'avons pas d'autre choix // on apprend en français / on fait tout avec le français dans l'enseignement en tout cas / c'est le français notre issue / c'est aussi un peu avec elle et même / on va dire / à travers elle / qu'on voyage / pace que l'anglais / c'est à peine quoi / le français occupe tous les espaces / même les langues du pays ne sont pas autant parlées / juste quelques expressions et mots ici et là / mais le français / bon / en tout cas / les blancs ont réussi / leur langue bien utilisée au détriment même de nos propres langues / hé / quel pays / le français c'est la langue de l'enseignement ce qui est sûr / mais le problème est que la façon dont les gabonais se l'approprient les conduit à négliger leur propres une langues / c'est pourquoi je dis que / pour moi/ c'est une langue d'acculturation / c'est une langue de déracinement culturel et même identitaire bon sens / tu vois comment nos frères et sœurs qui ne sont partis que pour un

mois en France ou même deux semaines singent le blanc / tout de là-bàs devient meilleur // même l'accent change / c'est une aliénation totale / ce n'pas de leur faute c'est ce qu'on nous a fait comprendre dès la colonisation et pire c'est que nombreux continuent à y croire // C'est vraiment dommage / c'est dure ma sœur / c'est dure de rester soi-même //

A4.1.4.2. Réponses de P2

1-Pensez-vous que la consigne est aussi un moyen d'apprentissage même dans l'enseignement supérieur ? Pourquoi ?

P2- Oui / je pense que la consigne est un moyen d'apprentissage // C'est par la consigne que l'apprenant sait quelles compétences sont sollicitées et quels savoirs sont à mobiliser pour la réussite de l'apprentissage // Si la consigne est clairement définie / il devient plus facile pour l'apprenant de comprendre ce qu'on attend de lui /

2. Est-ce que dans tous vos enseignements vous fonctionnez toujours avec une consigne ? Quand vous utilisez une consigne élaborée par vous-même, comment vous la « mettez en place » ? Dans quel but vous la rédigez et quelle précaution prenez-vous ?

P2- Oui, tous les enseignements nécessitent au préalable une consigne / en fin / je voulais dire les activités d'application surtout / les exercices quoi / Cela permet de circonscrire l'activité / et les types de connaissances à présenter // La consigne écrite peut se faire sous forme de question, de verbes à l'infinitif (justifier, expliquer) ou parfois la forme impérative carrément (expliquez, trouvez...), partir d'un rappel bref d'une règle sur une notion, contenir des informations permettant d'amener l'élève vers les objectifs visés.

3. Quand vous utilisez la consigne d'un manuel, qu'est-ce que vous en faites en situation de cours ? Quelles sont les différences (et de quelle nature) entre une consigne que vous avez élaborée vous-même (avant le cours), la consigne du manuel et la consigne que vous improvisez en cours ?

P2- La consigne du manuel est formelle / elle est adressée à un public de lecteur // En situation de cours / on la reformule pour s'assurer que les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux // La consigne élaborée par moi-même en cours est plus orientée vers la réponse exacte que j'attends des élèves // Elle peut partir d'un cours vu avant / d'une observation préalable dans le texte ou d'une situation de la vie courante // La consigne du manuel est plus directive et peut à certains égards / être imprécise // D'où la nécessité de l'explicitier aux élèves // Une consigne improvisée vient souvent d'une question imprévue / ou du fait que les élèves n'ont pas compris ce qui leur est demandé //

4. Pouvez-vous transcrire « ce qui se passe dans votre tête » quand vous donnez une consigne en situation de cours ? (avant ou pendant, improvisée ou prédéfinie)

P2-Avant / on visualise le cheminement que va suivre les consignes et quelle réponse on s'attend à avoir //

Pendant / on ajuste la consigne par différentes reformulations / éclaircissement / ou illustrations pour guider l'élève vers nos objectifs //.

5. A ce niveau d'études, éprouvez-vous la nécessité de reformuler les consignes ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont les critères qui motivent cette reformulation ? Quels autres éléments accompagnent vos reformulations et pourquoi ?

P2- Pas forcément / Certaines consignes ont l'avantage d'être claires // D'autres nécessitent une reformulation lorsqu'on sent que les élèves sont désappointés ou dubitatifs // Par exemple / une question soulevée par un élève peut donner lieu à une reformulation ou à une explication de ce qu'on attend d'eux // Il se peut aussi qu'on constate que la consigne / telle qu'on l'a présentée aux élèves ne soit pas assez précise // Il arrive aussi qu'une erreur se trouve dans le corpus et que l'élève ne peut mener à bien la consigne / Dans ce cas / on la reformule verbalement //

6. Selon vos expériences vécues, qu'est-ce que les consignes posent comme problèmes ?

a- Pour vous.

P2- Comme problème / c'est peut-être le fait que les consignes sont élaborées par d'autres personnes que ceux pour qui ils sont destinés // Par conséquent / la compréhension peut être différente de ce qu'on espérait.

b- pour vos apprenants.

P2- Certains élèves ou étudiants maîtrisent mal le sens de certains verbes // Ils s'interrogent sur le sens des mots et demandent souvent au professeur si tel mot est synonyme de tel autre mot / les consignes causes toujours de difficultés de compréhension / Ce pas forcément dans les tournures de phrases / mais /souvent dans le sens de certains mots utilisés dans la consigne //

7. Auriez-vous une ou des expériences à nous partager par rapport à une « mise en place » de consigne ? (positive et/ ou négative)

P2- Lors de l'élaboration des épreuves du baccalauréat auxquelles j'ai une fois participé / une question laissait toujours supposer que les élèves avaient à accomplir deux tâches (Ex : Montrez les marques de la présence du locuteur) Les enseignants s'attendent systématiquement à ce que les élèves justifient ces marques de présence // Mais la plupart du temps / ils ne faisaient que les identifier // Il a donc fallu préciser dans la consigne que les élèves devaient à la fois identifier puis justifier ces marques de présences //

8. Selon vous, la langue française est-elle une langue étrangère ou une langue seconde pour les Gabonais ? Pourquoi ? (brièvement)

P2- Pour moi / elle serait plus apparentée à une langue seconde même si pour les plus jeunes des zones urbaines et pour certains adultes aussi / elle soit devenue la langue maternelle du fait du recul de l'usage des langues vernaculaires // De plus / la mixité des mariages / le plurilinguisme et le brassage culturel propre au Gabon font que le français soit la seule langue véhiculaire entre les populations //

9. L'enseignement du français en tant que spécialité (FLE, FLS) en ce contexte plurilingue gabonais a-t-il un impact sur la problématique d'introduction des langues locales dans le programme scolaire ?

P2- Je ne pense pas que le français soit enseigné en tant que langue étrangère ni en tant que langue seconde au Gabon // Même vous-même madame / c'est aussi la langue d'enseignement pour toutes les disciplines // De ce fait / on ne l'enseigne pas comme on enseigne l'anglais / l'espagnol ou l'allemand // Le français est enseigné surtout pour la maîtrise des compétences langagières // Nous pouvons aussi dire que // l'enseignement du français en tant que spécialité en contexte plurilingue gabonais a un impact / dans la mesure où fort est de constater que / le petit gabonais ne connaît plus sa langue maternelle au profit du français et c'est une forme d'acculturation //

10. Pourquoi le département des SDL au Gabon ne s'intéresse-t-il qu'à la seule langue française ? Les langues locales gabonaises n'ont-elles pas une place au département ?

P2- Je ne pense pas / Mais il va sans dire que la revalorisation des langues locales s'impose tout comme la prise en compte d'un français spécifiquement gabonais // on ne nous encourage pas / Donc / c'est vrai que y a / des mots et des expressions ici là dans les langues nationales / mais je continue / je ne m'en occupe pas / Donc / c'est vrai qu'il peut y avoir intervention en langue locale / mais ce n'est pas pédagogique donc je ne les suis pas / je les écoute //

11. Est-ce que vos enseignements (cours) de SDL, le programme est-il semblable celui de France par exemple ? Faites-vous de la sociolinguistique à l'européenne ? Où sont puisés vos exemples ? Est-ce des modèles français ? Ou alors dans des contes, des livres, des histoires ou des réalités quotidiennes ?

P2- Bon pour ça / le français programme est presque le même / mais la manière / on a notre propre façon / bon / moi / j'ai ma propre façon / c'est là que je vois la compétence linguistique et interactive des étudiants / je parle des coutumes / des mariages coutumiers / comment ça se passe chez tel ou tel autre groupe ethnique / dans tous les cas / dans mon cours de sociolinguistique par exemple / il y a toujours une partie de discussion / de débats / et / je pense que ça les intéresse / c'est là que j'entends plein de langues / parfois ça discute entre eux en langue maintenant / surtout les fangs / le petit groupe des nzébi / y a des petits groupes comme ça qui se créent / les bapunu très rarement / mais j'entends plein des mots quand même /

12. A quel moment parlez-vous de la culture gabonaise ou des langues du Gabon ? Ces langues contribuent-elles à la construction de vos objectifs de travail ? A la préparation de vos cours ?

P2- Oui / l'étude des œuvres intégrales ou des extraits de textes écrits par les auteurs gabonais sont souvent l'occasion d'aborder les questions culturelles propres au Gabon // Il arrive aussi / qu'une thématique abordé dans une œuvre gabonaise soit l'occasion de proposer des recherches sur la culture gabonaise // ha ça / je les embête avec ça / ils vont se renseigner / ils vont chercher partout / chez les parents / dans les maisons de presse / ils cherchent // ce qui est sûr /

13. Selon vous, plus de la moitié des étudiants ayant déclarée avoir une langue maternelle locale, éprouvez-vous la nécessité d'intervenir en langues locales (même par un mot, une expression pendant le cours ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

P2- Non / La majorité des élèves ne comprennent pas leur propre langue vernaculaire / De plus / la classe est composée d'élèves de différentes langues // Enfin / en tant qu'enseignant de français / il ne sied pas d'intervenir dans la classe en usant de la langue locale //

Toutefois / si je me retrouve dans une zone rurale où tous les élèves partagent ma langue locale // Il se pourrait que j'intervienne en langue locale pour favoriser une bonne ambiance dans la classe //

14. Comme vous appelez vos étudiants par leurs noms, est-ce une manière pour vous de situer leur appartenance ethnolinguistique ?

P2- Cela dépend / Mais souvent / par leur nom / lorsque je suis particulièrement en désaccord avec leur rendement scolaire et que je veux qu'ils s'investissent mieux / ou lorsqu'ils sont perturbateurs ou distraits quel que soit leur appartenance ethnolinguistique // c'est vrai que le nom aide à identifier l'ethnie // mais le nom parfois ne veut rien dire / ces enfants là avec les langues / hummm / ils ne les parlent pas vraiment / mais ils donnent toujours d'être intéressés /

pour moi c'est surtout pour leur rappeler leurs origines / je le fais exprès / j'insiste bien sur les noms je le sais / et j'aime bien les appeler comme ça //

15. Est-ce que les noms des étudiants vous aident à identifier leur groupe ethnique respectif ? Et, quand un étudiant ou une étudiante est du même groupe ethnique que vous, comment réagissez-vous ? Arrivez-vous à échanger quelques mots en votre langue maternelle commune ?

P2- Ayant grandi dans un milieu plurilingue et marié à une femme qui n'appartient pas à mon origine ethnique / je n'ai pas coutume de marquer des préférences ni de m'interroger sur les ethnies des élèves sauf si cela sert dans le cadre d'un cours à titre d'illustration // c'est vrai que par le nom on peut connaître / oui c'est vrai l'ethnie ou les ethnies de leurs parents / mais je n'échange pas en langue avec eux / même s'ils sont de mon ethnie / y a des limites / ils le savent / mais ils essaient souvent / je fais comme si je n'avais rien entendu / c'est un peu ça / parler en langue / je me l'interdis devant les étudiants parce qu'il ne sont pas tous de la même langue que moi / ils ne comprennent pas tous la même langue / certains ne parlent même pas couramment en langue vernaculaire / donc voilà quoi /

16. Comment réagissez-vous quand un étudiant (de même groupe ethnique que vous ou d'un autre groupe) vous parle en sa langue première ? Cela vous est-il déjà arrivé ? Comment réagissez-vous face à une intervention en langue ?

P2- Cela ne m'est jamais arrivé / Moi-même je ne leur parle pas ma langue ethnique / Mais s'il arrivait qu'un élève intervienne en langue / je lui intimerai sur le champ de s'exprimer en français afin que tout le monde comprenne ce qu'il a à dire // je les emmènerai à parler un langage qui profite à tous / c'est notre français commun là /

17. Remémorez-vous de vos séances de cours. Parlez-nous un peu d'une de vos actions en classe. (Votre pratique)

P2- Un de mes objectifs lorsque j'enseigne est de rendre la chose intéressante / de maintenir en permanence l'intérêt de l'élève // Mes séances sont très souvent l'occasion de discussions et d'échanges libres avec les élèves // L'idée est de leur montrer que derrière l'enseignement / il y a quelque chose qui leur est

véritablement utile et qui peut faire l'objet de discussions entre eux / voilà un peu / pour moi le cours n'est pas un monologue / on échange tout le temps / le cours sur la variation linguistique par exemple / j'entends des termes que je ne connaissais pas / On parle de tout finalement / on profite, on se moquent aussi des hommes politiques / tel que le phénomène de « palatalisation » chez l'ancien président quand il prononçait le mot « institutionnellement » / et chacun essaie de prononcer à sa manière / on se rend compte ce n'est pas une particularité du président seul / ça dépend / oui / ça dépend des origines linguistiques / d'autres le prononcent bien ce mot / un autre mot c'est gare routière / chacun devrait prononcer ce mot / la prononciation n'est pas la même / la fin du mot / / le phénomène d'apocope dans ciné pour cinéma / nzenq pour le quartier Nzeng-ayong // posi pour position / plein de termes comme ça / je leur dit que ça là où la sociolinguistique devient intéressante / les linguistes s'intéressent aux phénomènes de variation de ce genre / aux néologismes comme bilangum que le groupe de rape « mauvaise haleine » emploie pour désigner le dictionnaire / l'encyclopédie / hein je crois / puis / ils posent aussi des questions / l'un d'eux a par exemple demandé « mais messieu / quel est l'objet de la sociolinguistique / je lui ai répondu que la sociolinguistique c'est ce que nous faisons là / c'est l'étude de la langue dans la société / c'est étudier la langue telle qu'elle est parlée / avant de leur dicter la définition classique / un autre a demandé « messieu est-ce qu'une langue meure/ » je leur dit que / certains linguistes considèrent qu'une langue vit 70 ans / elle change tous les 70 ans / elle dure une génération / mais je leur ai dit que / votre langue peut vivre le plus longtemps possible / des génération durant si vous en prenez conscience dès maintenant en la transmettant à votre progéniture / les langues peuvent mourir parce que nous ne les parlons pas / et le français que nous apprenons à l'école là aussi ne vient pas arranger les choses / n'oubliez donc pas vos langues / ne les ignorer pas si vous voulez voir vos petits enfants les parler /

18. Vous est-il déjà arrivé de parler de votre pratique avec vos collègues de travail ? La question de la compétence linguistique fait-elle partie de vos échanges ? Et, celle de la compétence communicationnelle ? Celle de la pratique des langues locales ?

P2- Oui / les échanges avec les collègues portent surtout sur la façon d'aborder telle ou telle notion / de discuter sur les réactions des élèves // Les compétences

linguistiques et communicationnelles / ça tous les collègues font la remarque que les étudiants s'expriment bien dans les cours / ils posent des questions pertinentes / et les questions de la pratique des langues locales n'ont jamais fait l'objet de discussions avec mes collègues /

19. D'après vous, il y aurait-il une seule façon bonne d'enseigner ?

P2- Absolument pas / Le métier d'enseignant est toujours de chercher la façon la plus adéquate de faire assimiler un cours à des élèves / Et les méthodes pédagogiques sont aussi variées que complémentaires //

20. Faites-nous un petit récit de votre pratique d'enseignement.

P2- hummmm / là / c'est qu'il y a de plus compliqué dans le métier d'enseignant / c'est un métier qui occupe beaucoup / même toi-même / moi / mes cours / en tout cas / la plupart du temps / je les prépare depuis la case ma sœur / je me concentre mieux chez moi / et / je vois bien ce que je vais faire / tout ce que je vais dire à mes étudiants voilà quoi / Il m'est parfois arrivé de parler de mon propre cursus scolaire à mes élèves pour les encourager / lorsque je sentais mes élèves découragés par leurs résultats scolaires / surtout en fin de trimestre // L'idée était de leur faire comprendre que leurs inquiétudes étaient normales // mais qu'elles devaient aboutir à un regain de dynamisme // il fallait juste qu'ils se mettent au travail en pensant à ce qu'ils veulent être demain //

21. Apprenant réflexif : est-ce qu'il vous arrive de demander aux étudiants de parler de l'action passée (parler du cours précédent par exemple, ou de la séance d'il y a quelques minutes ou heures).

P2- Tout le temps / ça / chez moi / c'est tout le temps / Au début de chaque cours / il est important de planter le décor en le mettant en lien avec un apprentissage précédent / Les enseignements ne sont pas isolés les uns des autres / Ils sont liés / L'enseignant se doit de toujours rappeler cette continuité pour montrer aux élèves l'utilité d'un enseignement //

22. Si vous discutez avec les étudiants (réflexivité collaborative) si vous amenez l'étudiant à participer à l'organisation de son apprentissage. Amenez par exemple les élèves à analyser ce qui se produit dans telle ou telle activité de classe.

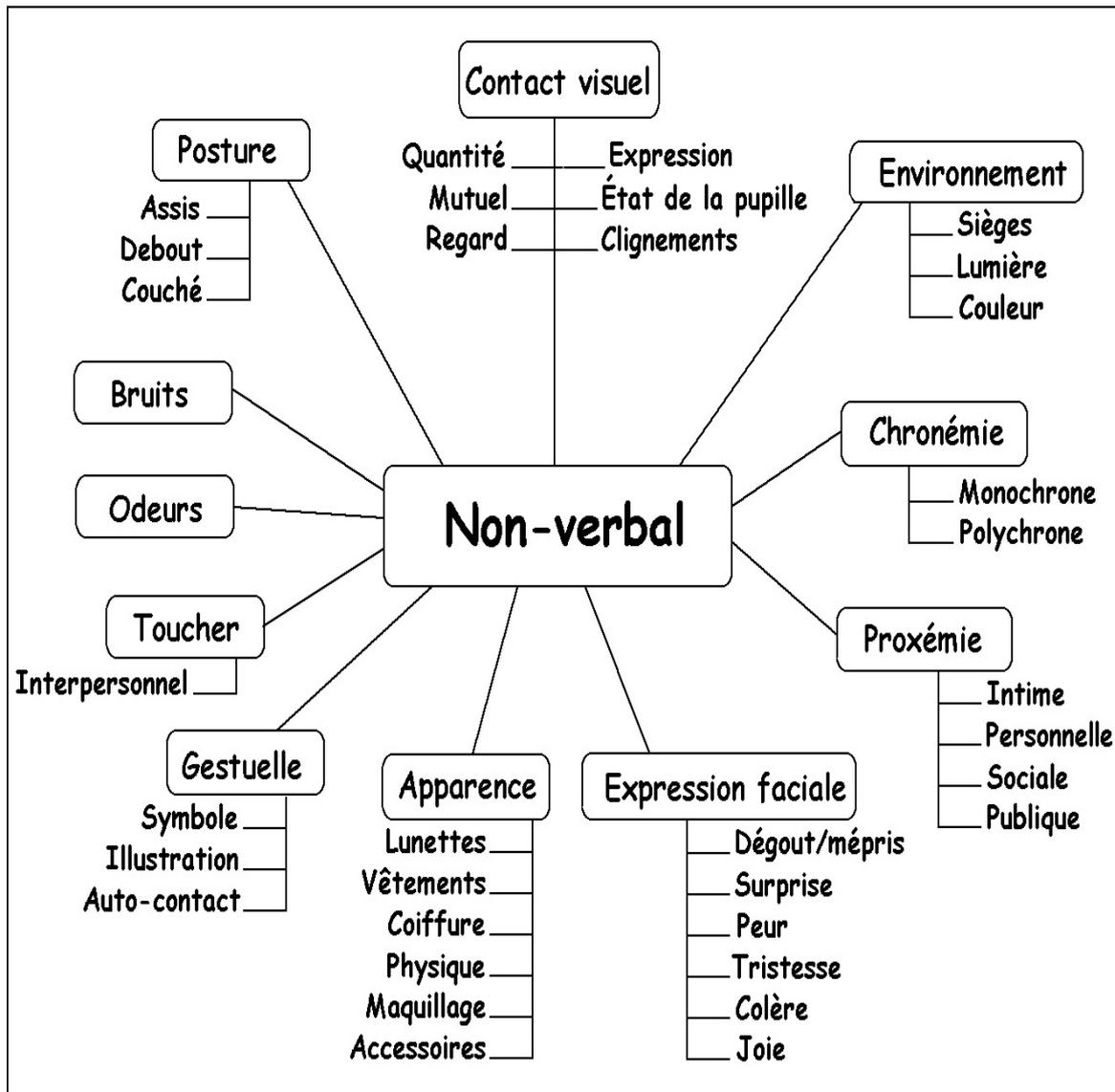
P2- Bon / pour ça/ quand même oui // Il m'arrive parfois de // de demander à un de mes élèves de / d'exposer quoi / celui ou celle que je trouve très actif surtout / ceux qui animent le cours / ceux qui aiment bien participer/ enfin / de parler d'une notion // de / de nous expliquer // d'expliquer aux autres la manière dont lui / il la comprend // cette notion / ça arrive/ ça arrive souvent d'ailleurs //

23. Qu'évoque pour vous la langue française ? (A cette question, dites tout ce qui vous passe par la tête pour cette langue qui nous a été imposée depuis la période coloniale)

P2- La langue française / bon // est un moyen de communication nationale et internationale // Elle a une valeur indéniable dans la société en ce sens que bien la manier est un signe de distinction et de positionnement social dans la société // C'est un vecteur de participation / langue que j'apprécie beaucoup même si elle vient aussi faire en sorte que je délaisse ma langue ethnique / mais bon / que voulez-vous // la beauté de cette langue / son prestige / vous voyez / et c'est aussi grâce au français aussi que je suis devenu ce que je suis aujourd'hui / donc forcément pour moi / la langue française c'est quelque chose de positive pour moi / mais / tout ce que je souhaite ce que nos langues aussi ne soient aussi ignorées comme ça / qu'elles avancent un peu en statut quand même quoi / nombreuses ont déjà des supports écrits et pourtant / mais bon / que veux-tu ma sœur / c'est les choses d

ANNEXE 3 :
SCHEMA DU NON VERBAL

Le schéma de Heljä ROBINSON (1994) ci-dessous a été repris, traduit et complété par Yves LOISEAU (2002) : De l'indice de l'espace et du temps dans l'enseignement-apprentissage des langues cultures étrangères, Thèse de doctorat de didactologie des langues-cultures, Université de Paris 3- Sorbonne nouvelle.



D'après Heljä Antola ROBINSON, 1994,
The Ethnography of Empowerment, The Transformative Power of Classroom Interaction,
London, R.U. : The Falmer Press, p.21

Table des matières

REMERCIEMENTS	8
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GENERALE	11
0.1. Explication du sujet.....	11
0.1.1. Situation générale	11
0.1.2. Constat.....	11
0.1.3. Intérêt de la recherche	12
0.1.4. Objectifs.....	12
0.1.5. Etat de l'art	13
0.1.6. Délimitation du sujet	16
0.1.7. Problématique	16
0.1.8. Hypothèses	17
0.1.8.1. Hypothèse principale :	17
0.1.8.2. Hypothèses secondaires :	17
0.1.9. Organisation des différentes parties	18
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	22
CHAPITRE 1 : NOTIONS DE L'APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE	24
1.1. Les notions de langue maternelle, langue étrangère, langue seconde	24
1.1.1. La notion de langue maternelle	24
1.1.2. La notion de langue étrangère.....	27
1.1.3. Le français langue seconde	29
1.2. La dichotomie code écrit / code oral	32
1.3. La variation linguistique	33
1.3.1. Approche définitionnelle de la variation linguistique.....	35
1.3.2. Norme linguistique et variation	37
1.3.3. Variation linguistique et notions connexes	39
1.4. Représentations linguistiques	40
1.5. Attitudes linguistiques.....	46
1.6. Bilinguisme et plurilinguisme	52
1.7. Insécurité linguistique	53
1.8. Imaginaire linguistique.....	57
1.9. La question de la norme	57
1.9.2. Normes situationnelles et théories	63

1.9.3. La norme endogène	67
1.9.3.1. Norme endogène en francophonie	69
CHAPITRE 2 : NOTIONS DE L'APPROCHE DIDACTIQUE	70
2.1. La notion d'interaction.....	70
2.1.1. Définition de l'interaction.....	71
2.1.2. Les notions liées à l'interaction	75
2.1.2.1. Dramaturgie et figuration.....	75
2.1.2.1.1. La dramaturgie	75
2.1.2.1.2 La figuration	76
2.2. De l'énonciation à l'interlocution	76
2.2.1. La notion de co-énonciateur	77
2.2.2. Le primat de l'interaction.....	78
A- L'ILLOCUTOIRE	78
B- LA DEIXIS	79
2.3. Le cadre interactif.....	80
2.3.1. Du social dans l'interaction.....	80
2.3.2. Le social et l'action	81
2.4. Particularité de l'interaction didactique	82
2.4.1. Particularité du discours de la classe.....	82
2.4.2. Action et pratique réflexive	85
2.5. La compétence de communication en rapport avec la didactique des langues.....	88
2.5.1. Posture didactique	88
2.5.2. Interaction et construction commune.....	89
2.5.2.1. Ethnométhodologie	90
2.5.2.1.1. Primauté de l'interaction	91
2.5.2.1.2. Principe de coopérativité	92
2.5.2.1.3. La séquentialité	92
2.5.2.2. Théories socioculturelles.....	93
2.5.2.3. Epistémologie sociale	94
2.5.2.4. Méthodologies.....	95
- Analyse conversationnelle	96
2.5.2.5. Perspectives.....	96
2.5.2.5.1. Construction de l'objet	97
2.5.2.5.2. Médiation	99
2.5.2.5.3. Cognition	100_Toc452155806
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	101
DEUXIEME PARTIE : LE TERRAIN DE RECHERCHE.....	102

CHAPITRE 3 : L'ENVIRONNEMENT SOCIOLINGUISTIQUE GABONAIS	104
3.1. Brève présentation géographique du Gabon	104
3.2. Aspects économiques et politiques	106
3.3. Découpage administratif et répartition provinciale	106
3.4. Migrations interrégionales et exode rural des populations du Gabon	108
3.4.1. Migrations interrégionales.....	108
3.4.2 Le phénomène de l'exode rural	109
3.5. Situation sociolinguistique du Gabon	110
3.5.1. Le multilinguisme au Gabon : langues en présence.....	112
3.5.2. Inventaire des langues du Gabon.....	114
3.5.2.1. Synthèse de l'inventaire des langues du Gabon	116
3.6. La politique linguistique au Gabon	120
3.7. Population autochtone et groupe ethnolinguistique du Gabon.....	125
3.8. Populations et langues étrangères au Gabon	128
3.8.1. Généralités.....	128
3.8.2. Cas particulier de l'implantation française au Gabon	131
3.8.3. Statut et rôle du français au Gabon	132
3.8.4. Appropriation du français par les gabonais.....	134
3.8.5. Inventaire des variétés du français au Gabon	135
CHAPITRE 4 : CONTEXTE UNIVERSITAIRE GABONAIS.....	140
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	143
TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	145
CHAPITRE 5 : CADRE DE L'ENQUÊTE EMPIRIQUE ET COLLECTE DES DONNÉES.....	147
5.1. Démarche sociolinguistique.....	147
5.1.1. La pré-enquête	147
5.1.1.1 Déroulement de l'enquête	148
5.1.1.1.1. Généralités	148
5.1.1.2. Petit récit sur la modalité d'enquête.....	149
5.1.1.3. Contacts.....	150
5.1.2. Les techniques d'enquête	150
5.1.2.1. Le questionnaire	150
5.1.2.2. L'observation.....	153
5.1.2.2.1. Le paradoxe de l'observateur	156
5.1.2.3. La transcription	158
5.1.2.4. L'entretien.....	158
5.1.2.5. Difficulté d'accès dans les classes	162

5.1.3.2. Difficultés financières.....	163
5.1.4. Description des variables sociolinguistiques	163
5.1.4.1. Variable lieu d'enquête	163
5.1.4.2. Variable niveau d'étude par institution	164
5.1.4.3. Variable lieu de naissance	165

TABLEAU N°6 : RÉPARTITION DES ENQUÊTÉS SELON LEUR LIEU DE NAISSANCE	165
5.1.4.4. Variable langue première.....	166
5.1.4.5. Variable âge	167
5.1.4.6. Variable sexe	167
5.1.4.7. Variable langue de scolarisation	168
5.1.4.8. Variable lieu d'études: primaire, secondaire, universitaire.....	168
5.1.4.9. Variable nombre d'années à Libreville	168
5.1.4.10. Variable catégorie sociale et socioprofessionnelle	168

CHAPITRE 6 : STRUCTURATION DU CORPUS..... 170

6.1. Structuration du corpus et éléments structurants	171
6.1.1. Les éléments constituant le corpus des cinq niveaux d'études	171
6.1.1.1. Explications de structuration de corpus	174
6.1.1.2. Distribution des différences.....	174
6.1.1.3. Critère d'identification	175
6.1.1.3. Explications de structuration du corpus de Licence1 et codes d'identification	176
6.1.1.4. Explication de structuration du corpus de Licence 2 et codes d'identification	177
6.1.1.5. Explication de structuration du corpus de Licence 3 et codes d'identification	178
6.1.1.3.6. Explication de structuration du corpus de CAPC	179
6.1.1.3.7. Explication de structuration du corpus de CAPES	180
6.1.1.3.8. Synthèse des éléments constituant le corpus de référence (corpus de classes concernant les étudiants)	181
6.1.2. Structuration de corpus	182
6.1.2.1. Structuration de corpus de la classe de Licence 1	182

SÉANCE 1 : COURS DE GRAMMAIRE EN LICENCE 1..... 183

A. CONTENU DU COURS

A. 1 Thème 1 : « l'accord du participe passé »	183
A. 1. 1 Consigne : « accordez le participe passé dans les places qui suivent »	184
A.2 Tours de parole en L1	184

SÉANCE 2 : COURS DE SYNTAXE EN LICENCE 1

A. CONTENU DU COURS

A. 1 Thème 2 : « la phrase »	186
A. 1. 1 Consigne : « Mettre en exergue les différents constituants de la phrase »	186

A.2 Tours de parole en L1 séance 2	186
6.1.2.2 Structuration du corpus de la classe de Licence 2.....	187
6.1.2.2.1 Cours de Linguistique	188
 A. CONTENU DU COURS	 188
A.1 Thème 2 : « Le champ Sémantique »	188
A.1.1 Consigne : « Mettre en évidence des traits sémantiques/ réfléchir sur leur organisations / et les limites d'une systématisation du lexique »	188
A.2 Tour de parole	188
6.1.2.3 Structuration du corpus de la classe de Licence 3.....	188
6.1.2.3.1 Cours de Linguistique	189
 A. CONTENU DU COURS	 189
A.1 Thème 3 : Variation linguistique	189
A. 2 Tours de parole	189
6.1.2.4 Structuration du corpus de la classe de CAPC.....	190
6.1.2.4.1 Cours de linguistique	191
 A. CONTENU DU COURS	 191
A.1 Thème 4 : La polysémie	191
A. 2 Tours de parole	191
6.1.2.5 Structuration du corpus de la classe de CAPES	191
6.1.2.5.1 Cours de linguistique	193
 A. CONTENU DU COURS	 193
A.1 Thème 5 : description des champs sémantiques	193
A. 2 Tours de parole	193
6.1.3 Synthèse des cinq niveaux d'étude.....	194
6.2. La consigne comme outil didactique en L1	194
 CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	 196
 PARTIE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	 198
 CHAPITRE 7 : ANALYSE DE PRODUCTIONS LANGAGIÈRES DANS DES INTERACTIONS À L'UOB ET À L'ENS	 200
7.1. La méthode d'analyse	200
7.1.2. L'analyse des structures morphosyntaxiques des productions orales.....	201
7.1.2.1. L'usage des syntagmes nominaux dans les productions orales	202

7.1.2.2. L'usage des déterminants dans les productions orales.....	205
7.1.2.2.1. Les déterminants spécifiques	205
7.1.2.2.2. Les déterminants complémentaires	206
7.2. Structures morphosyntaxiques en phase avec la norme standard	209
7.2.1. Productions orales des étudiants en phase avec la norme du français	212
7.2.2. Productions orales des enseignants en phase avec la norme standard du français.....	219
7.2.2.1. Quelques exemples d'énoncés des enseignants en dehors des classes et au sein de l'Université	222
7.2.3. Co-construction d'objets en classes universitaires/ traces de pression normative	223
7.2.3.1. Co-construction d'objets : Le phénomène de « l'accord du participe passé » en classe de Licence 1	224
7.2.3.2. Co-construction en L 2 dans une séquence d'interaction didactique	229
7.2.3.2.1. Analyse sémique dans le cours de sémantique en Licence 2	232
7.3. Analyse des productions dans trois domaines	234
7.3.1. Analyse des structures onomatopéiques	234
7.3.1.1. L'allongement vocalique	235
7.3.1.2. Les onomatopées.....	235
7.3.1.3. Les particules énonciatives.....	240
7.3.2. Les Structures morphosyntaxiques s'écartant de la norme.....	242
7.3.3. Analyse morpholexicosémantique.....	249
7.3.3.1. Particularités lexico-sémantiques dans le français parlé par les enseignants et les étudiants à l'université	251
7.3.3.2. Phénomène d'alternance de codes linguistiques au sein de l'Université	257
7.3.3.2.1. Alternance de codes au sein des interactions formelles	257
7.3.3.2.2. Alternance de codes au sein des interactions informelles	262
7.4. Niveaux d'analyse : position	267
CONCLUSION DU CHAPITRE	268
CHAPITRE 8 : APPROCHE DIDACTIQUE DES INTERACTIONS	269
8. 1. Analyse de discours de la classe	270
8. 1. 1. Organisation séquentielle de quelques actes de langage	270
8. 1. 1. 1 Les frontières de l'échange.....	272
8.1.1.2. L'interaction en classe universitaire comme polylogue praxéologique	273
8.1.1.3. Echange ternaire et polylogue.....	276
8.1.1.4. Intervention initiative et polylogue.....	278
8.1.2 L'organisation séquentielle des échanges	280
8.1.2.1. Trace de paire adjacente	281
8.1.2.2. Les échanges.....	282
8.1.3. Les actes de langage dans les cours.....	284
8. 1. 3.1. Vers une connaissance de l'agir professoral	285
8. 1. 3.1.1. Langue parlée : moyen de négociation en interaction didactique	290
8. 1. 3.1.2. Le non verbal : cognition située en situation didactique	293
8. 1. 3.1.3. L'interaction didactique : compétence multimodale et incorporée	294
8.2. Analyse de discours réflexifs des enseignants sur leur pratique enseignante	298

8.2.1. Qu'est-ce que c'est Tropes ? Comment l'avons-nous rencontré ?	300
8.2.1.1. Présentation du logiciel Tropes	301
8.2.2. L'analyse à partir de Tropes	303
8.2.2.1. Présentation de discours des deux enseignants	304
8.2.2.1.1. Discours de P1	304
8.2.2.1.2. Discours de P2	310
8.2.2.2. Etude de discours des enseignants	315
8.2.2.2.1. Spécificités des discours	316
8.2.2.2.1.1. Spécificité du discours de P1	316
8.2.2.2.1.2. Spécificité du discours de P2	320
8.2.2.3. Analyse et interprétation des indicateurs langagiers	325
8.2.2.3.1. Analyse et interprétation des indicateurs langagiers de P1	325
8.2.2.3.1.1. Les verbes statifs (P1)	326
8.2.4. Synthèse : représentation de l'action par les enseignants	340
8.2.4.1 Représentation de l'action par l'enseignant P1 et interprétation	340
8.2.4.2. Représentation de l'action par l'enseignant P2 et interprétation	342
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	347
BIBLIOGRAPHIE.....	365
Index des notions.....	393
Index des auteurs:.....	395
ANNEXE 1: Corpus des pratiques langagières des enseignants et des étudiants à l'Université (UOB) et à l'ENS au GABON	397
ANNEXE 2: Enquête complémentaire: Corpus de discours des enseignants sur leur propre agir professoral.....	451
ANNEXE 3: Schéma du non verbal.....	473
Tableau 1:.....	48
Tableau 2:.....	107
Tableau 3:.....	163
Tableau 4:.....	164
Tableau 5:.....	164
Tableau 6:.....	165
Tableau 7:.....	166
Tableau 8:.....	167
Tableau 9:.....	168
Tableau 10:.....	171
	480

Tableau 11:	172
Tableau 12:	177
Tableau 13:	178
Tableau 14:	184
Tableau 15:	186
Tableau 16:	189
Tableau 17:	193
Tableau 18:	212
Tableau 19:	219
Tableau 20:	233
Tableau 21:	252
Tableau 22:	256
Tableau 23:	296
Tableau 24:	317
Tableau 25:	321
Tableau 26:	338
Carte 1:	105
Carte 2:	118
Graphe 1:	339
Graphe 2:	339
TABLE DES MATIERES.....	474

Thèse de Doctorat

Elza Kogou Nzamba

Approche sociolinguistique et didactique du français des enseignants et des étudiants en contexte universitaire gabonais : variations et interactions formelles et informelles.

Sociolinguistic and didactic approach of the French language used by teachers and students in Gabonese university context: variations and formal and informal interactions.

Résumé

Notre thèse porte sur l'usage du français en contexte universitaire gabonais. Etant donné que le Gabon est l'un des rares pays francophones plurilingues en Afrique subsaharienne qui n'a aucune langue locale L1 commune à toute la population, le français est l'exclusive langue officielle qui sert aussi de langue véhiculaire et de communication entre les différents membres des groupes ethnolinguistiques. L'état des lieux des études sur le français au Gabon révèle que cette langue connaît des transformations dans les milieux de communication quotidienne. Au regard de l'ensemble des enjeux que présente notre terrain de recherche, nous orientons notre projet vers un public des francophones avérés que sont les enseignants du supérieur et les étudiants auprès de qui nous avons recueilli les données de notre corpus, pendant des enseignements de sciences du langage. Notre étude présente ainsi deux approches. D'une part, l'approche sociolinguistique qui nous a permis d'étudier les variations du français parlé par les enseignants et les étudiants et, d'autre part, l'approche didactique pour l'analyse des interactions formelles et informelles produites par ces derniers. Les résultats des analyses de notre enquête de terrain montrent que les normes s'imbriquent les unes dans les autres en contexte didactique. Les normes endogènes (variété du français et usage de langues locales) n'ont pas de limite, elles franchissent les frontières du cadre formel. Variété endogène et variété exogène du français s'imbriquent alors dans un partenariat de langues et de cultures.

Mots clés : langue française, contexte universitaire du Gabon, pays francophone plurilingue, langues gabonaises, interactions formelles et informelles en contexte didactique, normes.

Abstract

Our PhD thesis deals with the use of the French language in the Gabonese University context. Since Gabon is one of the few plurilingual francophone countries in Sub-Saharan Africa with no L1 common local language spoken by everybody, the French language is the exclusive official language. It also serves as the vernacular language and that of communication among the different members of the ethnolinguistic groups. A survey carried there on the French language in Gabon shows that it has undergone some changes in the everyday communication milieu. Given the total issues at stake that our field of research presents, we concentrate our research project on a public of proven francophones who are University professors and students from whom we collected the data of our corpus during Linguistic Science classes. Our study has therefore two approaches. On the one hand, the sociolinguistic approach which helped us to study the changes of the French language spoken by University professors and students and, on the other hand, the didactic approach for the analysis of formal and informal interactions produced by the University professors and the students. The results of the analyses of our field study carried in Gabon show that the norms are interwoven in a didactic context. The endogenous norms, that's to say a variety of the French language and the use of local languages, have no limit, they go beyond the language frontiers of the formal framework. The endogenous and the exogenous variety of the French language are then intertwined in a partnership of languages and cultures.

Key words: French language, Gabon University context, plurilingual francophone country, gabonese languages, formal and informal interactions in a didactic context, norms.