



HAL
open science

La diversité linguistique au service de l'apprentissage de la phonétique du français : le cas d'étudiants Sud-africains plurilingues

Marie Cunchon

► **To cite this version:**

Marie Cunchon. La diversité linguistique au service de l'apprentissage de la phonétique du français : le cas d'étudiants Sud-africains plurilingues. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03798814

HAL Id: dumas-03798814

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798814v1>

Submitted on 5 Oct 2022

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.

La diversité linguistique au service de l'apprentissage de la phonétique du français

Le cas d'étudiants Sud-africains plurilingues

**Marie
CUNCHON**

Sous la direction de Laura Abou Haidar

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES)

Année universitaire 2021-2022

La diversité linguistique au service de l'apprentissage de la phonétique du français

Le cas d'étudiants Sud-africains plurilingues

**Marie
CUNCHON
Née le 21 novembre 1997**

Sous la direction de Laura Abou Haidar

**UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE**

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES)

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Premièrement, je remercie ma directrice de mémoire Mme Laura Abou Haidar, pour ses conseils précieux et sa disponibilité tout au long de ce mémoire.

Je tiens à remercier mon tuteur de stage, Mr Emmanuel Ndour, mais aussi Mme Fiona Horne qui m'ont accueillie chaleureusement en Afrique du Sud et ont su m'accompagner dans mes diverses missions à l'Université du Witwatersrand.

Merci à mes amis, mes proches et mes colocataires qui, en plus d'avoir été des ressources linguistiques indispensables pour la création de mes ateliers, ont été un soutien durant toute la durée de mon stage. Je pense particulièrement à Munshia, Mattis, Lynn, Alice, Alexis et mes parents.

Enfin, je remercie Jérôme et Benoît, mes collègues et amis de l'Alliance française, sans qui mon stage en Afrique du Sud n'aurait pas été le même. Merci d'avoir rendu cette expérience aussi spéciale et mémorable.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Marie

NOM : CUNCHON

DATE : 28/03/2022

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 7 |
| PARTIE 1 - CONTEXTE DU TERRAIN DE STAGE | 9 |
| Chapitre 1. L’Afrique du Sud : genèse d’une diversité unique | 10 |
| 1. Généralités : L’Afrique du Sud en résumé | 10 |
| 2. Point historique : De la colonisation à la nation arc-en-ciel | 15 |
| 3. L’Afrique du Sud sur l’échiquier politique | 18 |
| Chapitre 2. Politiques éducatives : entre valorisation et tensions linguistiques | 19 |
| 1. La promotion de la pluralité linguistique | 19 |
| 2. Les limites de la politique multilingue | 21 |
| 3. Etat de l’enseignement du français en Afrique du Sud..... | 24 |
| Chapitre 3. Le cadre institutionnel de stage : l’Université du Witwatersrand, Johannesburg..... | 27 |
| 1. La province du Gauteng et Johannesburg..... | 27 |
| 2. L’institution : l’Université du Witwatersrand | 28 |
| 3. Les apprenants..... | 30 |
| PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE : DU REPERTOIRE PLURILINGUE DES APPRENANTS A LA PHONETIQUE DU FRANÇAIS A TRAVERS LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME | 33 |
| Chapitre 4. Apprendre une langue étrangère lorsque l’on est bi/plurilingue | 34 |
| 1. Qu’est-ce qu’une personne bi/plurilingue ?..... | 34 |
| 2. La « langue maternelle » : un concept à réinventer | 36 |
| 3. La place de nos langues dans l’acquisition d’une langue étrangère | 38 |
| Chapitre 5. La didactique du plurilinguisme dans un contexte multilingue | 42 |
| 1. Utiliser les acquis des apprenants : développer la compétence plurilingue..... | 43 |
| 2. L’éveil de la conscience linguistique : capacités cognitives et métalinguistiques..... | 45 |
| 3. Valoriser la diversité, positiver l’altérité | 47 |
| Chapitre 6. Intégrer le plurilinguisme dans l’enseignement de la phonétique : processus et intérêts51 | |
| 1. Comparer les systèmes phonétiques en classe : vers une facilitation de la perception et de la production | 51 |
| 2. La didactique du plurilinguisme au service de l’affect : entre décentration et affirmation de l’identité dans l’apprentissage de la phonétique | 55 |
| 3. Prise en compte de quatre langues en contact : le français, le zulu, l’afrikaans et l’anglais..... | 59 |
| PARTIE 3 - ANALYSE D’ATELIERS DE PHONETIQUE INTEGRANT LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : PERTINENCE ET INTERET DANS LE CAS D’ APPRENANTS DEBUTANTS SUD-AFRICAINS | 62 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre 7. Description sociolinguistique du public | 63 |
| 1. La biographie langagière à travers le questionnaire | 63 |
| 2. Présentation du répertoire langagier des apprenants | 64 |
| 3. Leurs représentations..... | 67 |
| Chapitre 8. Mes ateliers de phonétique : présentation, modélisation | 70 |
| 1. Présentation des ateliers | 70 |
| 2. Partir des sons connus des apprenants | 73 |
| 3. Façonner une attitude positive pour l'apprentissage, relativiser les représentations du français.. | 74 |
| Chapitre 9. Bilan et retours sur l'intervention pédagogique | 76 |
| 1. La comparaison : un meilleur accès à la perception et à la production | 77 |
| 2. Partager ses acquis : entre motivation et mise en danger | 79 |
| 3. Développer une attitude positive sur la prononciation du français : de multiples facteurs..... | 81 |
| Conclusion | 87 |
| Bibliographie | 89 |
| Sitographie | 92 |
| Table des illustrations..... | 93 |
| Table des annexes | 94 |
| Table des matières | 107 |

Introduction

« Les élèves ne sont pas des pages blanches ». Depuis mes études dans l'enseignement et même auparavant, j'ai entendu cette phrase un nombre incalculable de fois, telle une formule sacrée que tout bon enseignant se doit d'intérioriser. Comprendre ses apprenants, leur parcours, leurs besoins mais aussi leur bagage linguistique et culturel s'avère indispensable pour proposer des cours adaptés. De plus, faire appel aux connaissances de la classe pourrait suggérer un enseignement davantage horizontal dans lequel les apprenants deviennent actifs et partagent le statut de détenteur de savoirs avec l'enseignant. Ces concepts m'ont toujours intéressée, mais je n'ai jamais eu l'occasion de les mettre en place au sein d'un cours. Dans mon expérience en tant qu'enseignante, une certaine frustration est alors née de mon ignorance concernant leurs acquis : mobiliser leurs connaissances linguistiques sur des points précis aurait été possible si j'avais eu connaissance de leur répertoire langagier.

Pour le choix de mon stage de M2, j'ai donc décidé de me tourner vers un pays étranger réputé pour posséder une diversité linguistique et culturelle particulièrement forte : l'Afrique du Sud. Une offre du programme FLE pour la coopération culturelle, proposé par la Direction Générale de la Mondialisation (DGM) du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) proposait en effet plusieurs postes sur le territoire mêlant enseignement en université et travail au sein de l'Institut français pour la coopération culturelle. Fin juin 2021, j'apprends que je suis choisie pour le poste à Johannesburg à l'Université du Witwatersrand pour enseigner le français à des grands-débutants.

Ainsi, l'Afrique du Sud a attiré ma curiosité de par sa richesse linguistique que je voulais expérimenter en classe : le challenge serait encore plus intéressant et même pertinent dans ce contexte. Avant même de commencer mon stage, mon objectif était alors très clair : exploiter les multiples langues des apprenants comme pivot principal de mon sujet de mémoire. Pourquoi ne pas se concentrer sur les sons de toutes ces langues en contact ? J'ai alors choisi le champ de la phonétique comme objet d'étude, et ce pour une raison bien précise : ma très faible aisance à l'enseigner. En effet, la didactique de la phonétique me fascine et me passionne autant qu'elle m'intrigue. Dans le contexte de l'Afrique du Sud avec des sons issus de langues africaines ou germaniques par exemple, cela sera l'occasion de me lancer dans cette branche de la didactique tout en mettant à l'honneur la diversité sonore de ce pays.

Après plusieurs lectures, je me suis rendue compte que mettre à contribution les acquis langagiers des apprenants rejoint les notions propres à la didactique du plurilinguisme. J'ai exploré plusieurs questionnements : comment exploiter les langues des apprenants en classe ? Quels seraient les bienfaits d'une telle approche dans l'apprentissage de la phonétique ? Cette approche est-elle pertinente pour un public d'apprenants plurilingues ? J'en suis venue à l'élaboration de ma problématique : dans quelle mesure la prise en compte de la diversité linguistique des apprenants peut améliorer l'apprentissage de la phonétique du français dans un contexte plurilingue ? Cette question sous-tend trois hypothèses sur lesquels je vais me focaliser. Selon moi, intégrer la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement de la phonétique pour des apprenants ayant un répertoire langagier plurilingue pourraient avoir trois bénéfices principaux :

- Faciliter la perception et la production des éléments sonores du français.
- Susciter la motivation en valorisant les acquis des apprenants (notamment leurs langues).
- Développer des attitudes positives concernant la prononciation du français.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai conçu des ateliers de phonétique intégrant la didactique du plurilinguisme. Mettre en avant la diversité langagière des apprenants et l'exploiter au service de l'apprentissage de la phonétique sera l'objectif principal de ce dispositif. C'est grâce à un questionnaire et des entretiens semi-directifs que je recueillerai des données indispensables pour interpréter les résultats et vérifier mes hypothèses, mais aussi afin de concevoir mes ateliers basés sur les acquis de mes apprenants.

En premier lieu, je présenterai rapidement l'histoire de l'Afrique Sud, sa politique linguistique, ses forces et ses faiblesses au niveau de l'enseignement mais aussi l'Université du Witwatersrand, constituant mon terrain de stage. Dans un second temps, le cadrage théorique nous permettra de mieux cerner plusieurs notions, notamment celles autour du locuteur « plurilingue » et de la « langue maternelle ». Je présenterai la didactique du plurilinguisme, pierre angulaire de mon intervention pédagogique, pour finir avec une comparaison des sons des français avec ceux des trois langues les plus parlées dans ma classe : l'anglais, l'afrikaans et le zulu. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'analyse et au traitement des données, en commençant par une description sociolinguistique de mes apprenants, puis une présentation des ateliers conçus. Je terminerai en exposant les retours sur ces ateliers et leur intérêt par rapport à mes trois hypothèses, que j'articulerai avec le traitement des données et le cadre théorique.

Partie 1

-

Contexte du terrain de stage

Chapitre 1. L’Afrique du Sud : genèse d’une diversité unique

Pour comprendre mes motivations et les choix qui ont orienté mon mémoire, il me paraît indispensable de parler du pays dans lequel j’ai effectué mon stage : l’Afrique du Sud.

1. Généralités : L’Afrique du Sud en résumé

1.1. Données géographiques et démographiques

Située en Afrique australe, bordée par l’océan Indien et l’océan Atlantique, l’Afrique du Sud, avec son 1,2 million de km², fait partie des dix plus grands pays du continent africain (Leclerc, 2021). Malgré une superficie supérieure à deux fois celle de la France, elle compte moins d’habitants que la métropole : plus de 59 millions d’âmes ont été recensées en 2020 et ce chiffre continue d’augmenter¹. Le pays partage ses frontières avec quelques états membres de l’Afrique australe : la Namibie, le Botswana, le Zimbabwe, le Mozambique et l’Eswatini. Ajoutons le pays enclavé à l’intérieur de l’Afrique du Sud suite à la colonisation : le Lesotho (*Ibid.*).



Figure 1-Le positionnement de l’Afrique du Sud sur le continent africain

La capitale administrative du pays est Pretoria, la capitale législative est Le Cap, et la capitale économique est Johannesburg, la ville la plus peuplée d’Afrique du Sud avec ses 5,6 millions d’habitants (*Ibid.*).

¹ (La Banque mondiale, 2022).

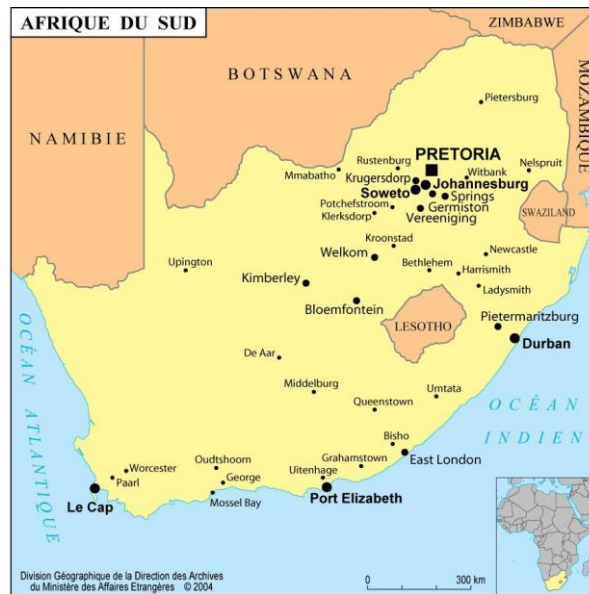


Figure 2-Les principales villes d'Afrique du Sud

1.2. Données administratives et politiques

L'Afrique du Sud née officiellement en tant que nation en 1910, originellement nommée « Union d'Afrique du Sud » (*Ibid.*). En 1994, la Constitution instaurée par Nelson Mandela divise le pays en neuf Provinces : le Gauteng, le Limpopo, le Mpumalanga, le Nord-Ouest, l'Etat Libre, le Kwazulu-Natal, le Cap-Est, le Cap-Nord et le Cap Occidental (*Ibid.*) :

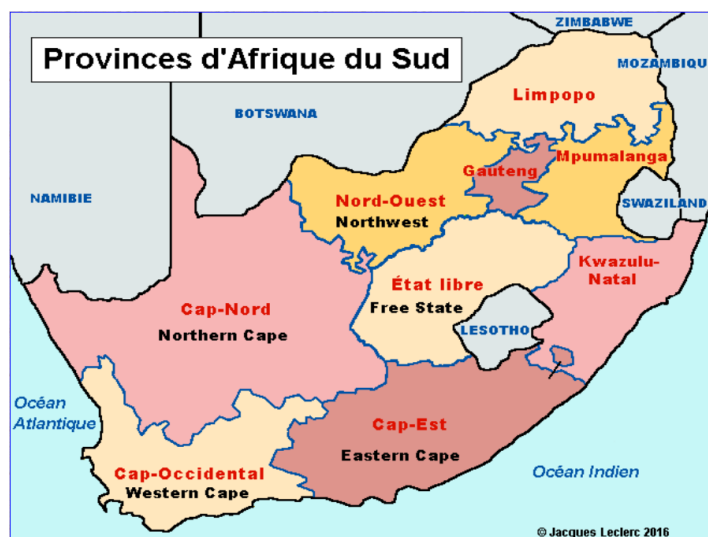


Figure 3-Les neuf provinces d'Afrique du Sud

L'Afrique du Sud est ainsi une fédération composée de neuf provinces. Le président actuel, Cyril Ramaphosa, détient le pouvoir exécutif (*Ibid.*). Le pouvoir législatif est aux mains du Parlement d'Afrique du Sud : dix députés par provinces sont élus par les

citoyens Sud-africains tous les cinq ans (*Ibid.*). Chaque province est autonome dans le sens où elle possède un conseil exécutif présidé par un « Prime Minister » qui gère les affaires internes (*Ibid.*). La population totale est répartie de manière inégale dans les neuf provinces.

1.3. Données ethniques et démographiques

La population noire (« Black African ») représente 80% de la population totale. Les Blancs (« Whites »), les Métis (« Coloured ») représentent une minorité puisqu'ils comptent chacun pour 8,9% de la population sud-africaine. Les Asiatiques représentent quant à eux un peu plus de 2% de la population (*Ibid.*). De plus, le pays compte un nombre important d'ethnies :

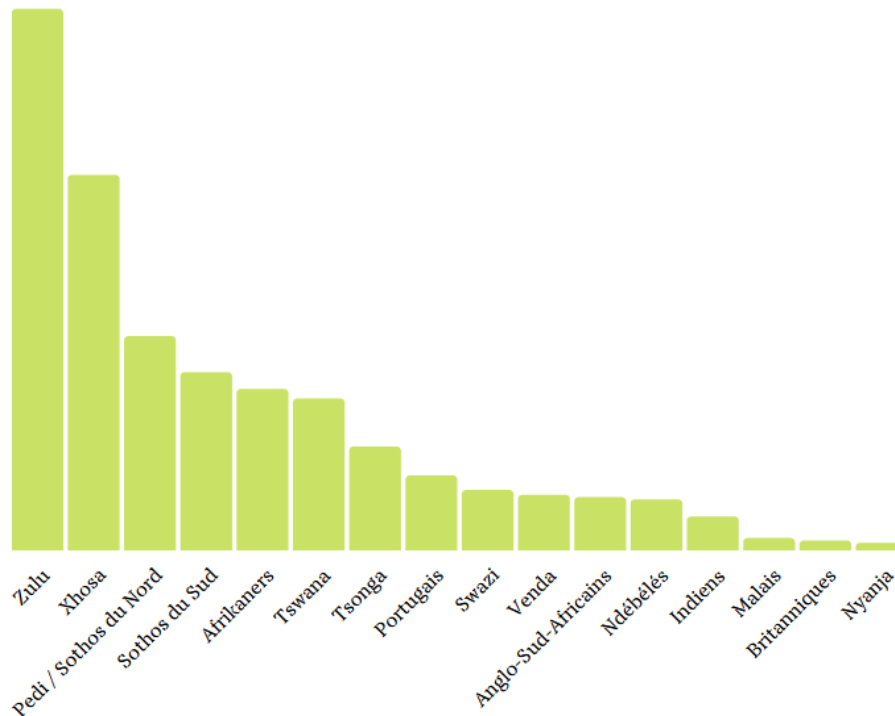


Figure 4-Les différentes ethnies en Afrique du Sud

L'ethnie la plus présente en Afrique du Sud est donc le peuple Zulu (22,5%), suivi par les Xhosas (15,6%), tous deux issus de peuples africains présents dans le territoire il y a plus de 3000 ans (Fauvelle, 2006 : 10). La répartition de ces groupes ethniques dans le pays est plutôt inégale, notamment suite aux occupations des différents peuples dans le passé. C'est le cas des Zulus par exemple, qui occupent principalement la province du Kwazulu-Natal car ce territoire, avant d'être nommé ainsi, était considéré comme la terre des Zulus il y a plus de 300 ans (*Ibid.*, : 11).

Qui dit diversité ethnique, dit diversité linguistique : l’Afrique du Sud compte ainsi onze langues officielles depuis l'article 6 de la Constitution de 1996 : « Les langues officielles de la République sont le sèpédi, le sotho, le tswana, le swati, le venda, le tsonga, l'afrikaans, l'anglais, le ndébélé, le xhosa et le zoulou » (Constitution, 1996 : 4).

Ainsi, dans un tel « paysage multilingue », il n’est pas rare que les Sud-Africains manient deux ou plusieurs langues (Billiez et al., 2010 : 211). En effet, le plurilinguisme est courant en Afrique du Sud, d’autant plus que les langues africaines parlées dans le pays partagent des similarités évidentes, autant au niveau phonétique que syntaxique (*Ibid.*). Le graphique ci-dessous montre que le zulu est la première langue maternelle des Sud-africains, suivi par le xhosa puis les deux langues européennes : l’afrikaans et l’anglais.

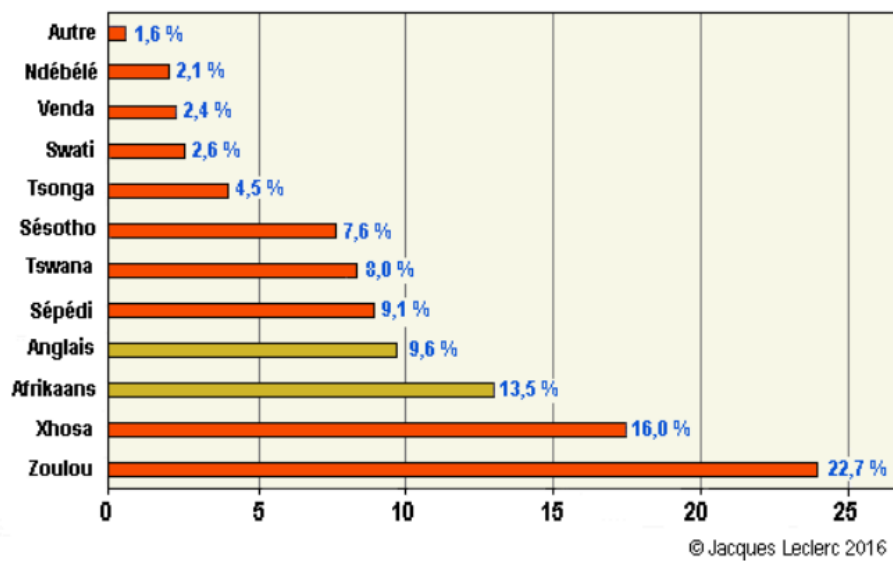


Figure 5-Population sud-africaine selon la langue maternelle

Parmi ces onze langues, seuls l’anglais et l’afrikaans sont des langues germaniques, toutes les autres sont des langues bantoues et donc d’origine africaine. Voici un organigramme qui présente brièvement l’origine de ces neuf langues africaines :

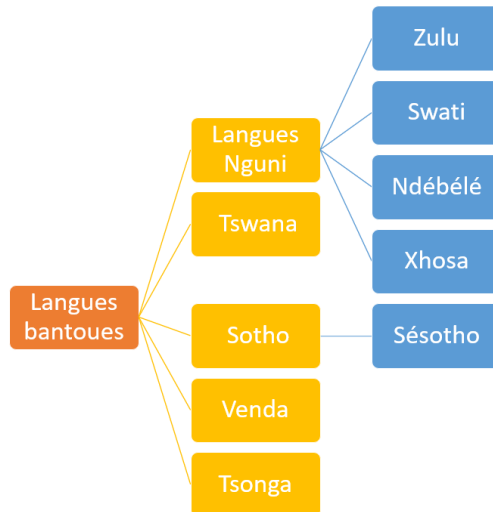


Figure 6-Classement des langues africaines parlées en Afrique du Sud (Fauvelle, 2010 : 11)

Les différents locuteurs à travers le pays et les provinces sont également répartis inégalement comme en témoigne cette carte :

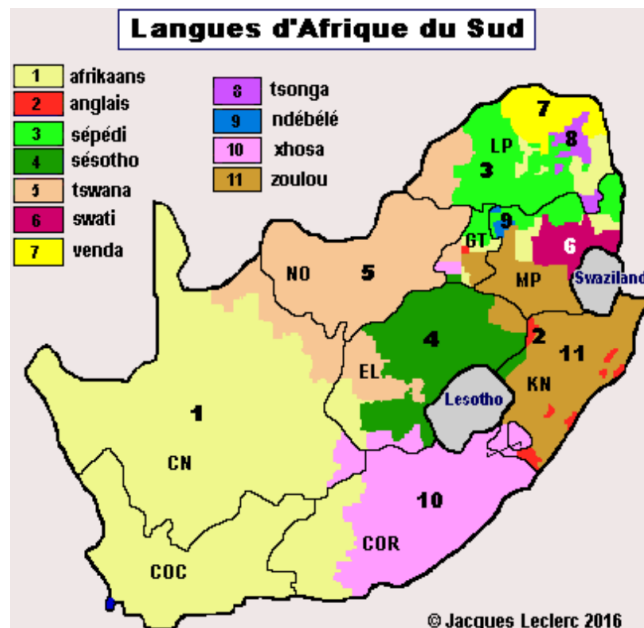


Figure 7-La répartition des langues d'Afrique du Sud

Il faut aussi savoir que les organismes administratifs et politiques ne reconnaissent que deux langues officielles concernant le traitement des affaires parlementaires, ministérielles etc. : l'anglais et l'afrikaans (Leclerc, 2021). Quant aux provinces, elles choisissent trois ou quatre langues officielles qui seront utilisées dans l'administration et la communication dans toute la province (Leclerc, 2021). Les choix des provinces se tournent principalement vers l'anglais et l'afrikaans.

Ainsi, pour mieux comprendre l'origine de ce système politique, de cette diversité mais aussi de la situation actuelle, la connaissance du passé de l'Afrique du Sud s'avère indispensable. C'est ce que la partie suivante de ce premier chapitre tentera d'effectuer.

2. Point historique : De la colonisation à la nation arc-en-ciel

Il serait illusoire de prétendre raconter l'Histoire de l'Afrique du Sud en seulement quelques pages, tant ce pays a traversé des événements complexes mêlant migrations, colonisations, réconciliations et tensions. Ainsi, je m'efforcerai de résumer les événements marquants qui ont construit l'Afrique du Sud et qui permettront de mieux comprendre mon terrain de stage.

2.1. L'arrivée des Européens : une double colonisation

Avant d'être nommé « Afrique du Sud », le territoire a subi la colonisation des Européens à deux reprises au cours de son histoire.

La première est celle des Néerlandais en 1652 : la ville du Cap devient alors la première colonie d'Afrique dans laquelle est envoyé le peuple colonisateur (Michel, 2021 : 29). Ceux que l'on appelle désormais les « Afrikaners » centralisent le marché aux esclaves venus d'Asie au Cap et enrôlent les peuples indigènes pour servir les cultures (*Ibid.*, : 31). Les agriculteurs afrikaners sont appelés les « Boers » et s'entourent d'esclaves noirs ou asiatiques dans un but bien précis : conquérir les terres de ce territoire d'Afrique australe (*Ibid.*, : 29).

A la fin du XVIIIème siècle, l'empire Afrikaners continue de s'étendre au-delà de l'Ouest du pays entraînant guerres et conflits avec les peuples indigènes comme les San ou les Xhosa (*Ibid.*). De cette colonisation naîtra un créole néerlandais : l'afrikaans, encore parlé aujourd'hui dans le pays comme nous avons pu le voir précédemment.

En 1806, les Britanniques colonisent à leur tour le Cap : les Boers sont forcés de fuir et migrent ainsi vers le Nord-Est (Fauvelle, 2021 : 35). La création de républiques par les Afrikaners ajoutée à la découverte des diamants et de l'or sur le territoire représente une menace pour les royaumes africains à cette époque qui voient leurs terres se faire envahir petit à petit par les deux colonisateurs (Alexandre, 2019 : 41). Des conflits éclatent, des territoires sont annexés et des peuples africains voient leur population se faire massacrer. Ces migrations et ces conflits constituent les bases de la répartition démographique et démolinguistique aujourd'hui en Afrique du Sud (*Ibid.*).

L'abolition de l'esclavage en 1833 n'empêche pas l'empire britannique d'imposer une suprématie blanche dès le début du XXème siècle (Ndiaye, 2019 : 48). En 1910, la création de l'Union Sud-Africaine par les Britanniques scelle la réconciliation entre Blancs et donc avec les Afrikaners. Cet évènement marque le début de la ségrégation entre Blancs et Noirs, constituant un terreau fertile pour une période bien connue de tous : l'Apartheid (Fauvelle, 2006 : 57).

En 1948 est ainsi instauré le régime de l'Apartheid (« séparation » en afrikaans) : totalitarisme et racisme d'Etat seront les maîtres mots pendant près d'un demi-siècle (*Ibid.* : 56). Une politique « d'afrikanérisation » est instaurée, principalement dans le milieu scolaire, dans lequel l'afrikaans devient la langue d'enseignement obligatoire à l'école (de Oliveira, 2010 : 113).

La création des Bantoustans (venant de « Bantou » en référence au peuple africain) en 1951 confirme le désir du gouvernement d'isoler la population noire. Ces vrais « réservoirs de main-d'œuvre » dans les zones rurales surpeuplées du pays ont pour but d'éloigner les « non-Blancs » du pouvoir économique et politique mais aussi pour mieux les contrôler (Fauvelle, 2019 : 58).

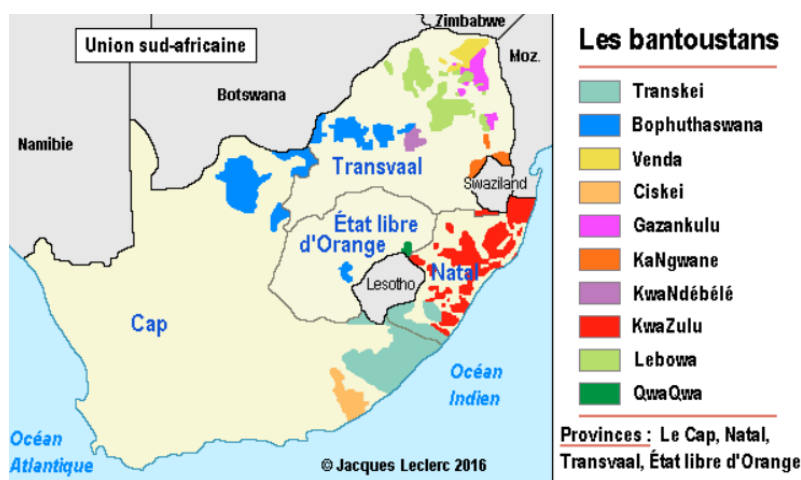


Figure 8-Carte des Bantoustans en 1951

A cette époque, plus de la moitié de la population vit dans les Bantoustans alors que d'autres habitent dans les « townships », bidonvilles en périphérie des grandes villes du pays (Leclerc, 2021). Cette ségrégation spatiale a eu des conséquences sur l'actuelle Afrique du Sud : même si les bantoustans ont disparu, ces zones ont hérité du manque d'accès à l'emploi et aux premières nécessités et peinent à se développer autant que les zones urbaines (*Ibid.*). Jusqu'au début des années 90, le pays est ainsi marqué par des

tensions et des révoltes entre la minorité blanche aux manettes du pays, et la majorité noire soumise et écartée de toutes décisions.

2.2. La naissance de la nation arc-en-ciel : la réconciliation

J'ai lutté contre la domination blanche et j'ai lutté contre la domination noire. Mon idéal le plus cher a été celui d'une société libre et démocratique dans laquelle tous vivraient en harmonie et avec des chances égales. (Nelson Mandela, discours du 11 février 1990)

Dans ce contexte tendu, une figure iconique apparaît : Nelson Mandela. Considéré comme « l'apôtre de la paix », il dirige la lutte armée contre l'Apartheid et apaise le peuple grâce à ses célèbres discours (Guiloinéau, 2019 : 70). L'archevêque anglican Desmond Tutu au Cap sera le premier à prôner un concept inédit : la réconciliation. En 1995, l'Afrique du Sud fait ainsi le choix de la paix et de l'union entre « victimes et perpétrateurs » : c'est la naissance de la nation arc-en-ciel (Salazar, 2019 : 78).

La nouvelle devise « en !xam : *!ke e: !xarra !ke* » (« L'unité dans la diversité » en langue khoisan) résume bien la nouvelle politique du pays (Leclerc, 2021). S'ajoute à cela des symboles forts comme la Constitution de 1996 instaurée par le président Mandela, qui promeut entre autres la diversité linguistique avec les onze langues officielles (*Ibid.*). Il est de la responsabilité de l'Etat de faire table rase du passé et de revaloriser les peuples et les langues « minorées antérieurement dans l'histoire du pays » (Billiez et al., 2010 : 211).



Figure 9-Le drapeau Sud-africain

Ce drapeau, officiel depuis 1994, représente l'union des peuples et donc de la nation arc-en-ciel : le noir, le jaune et le vert représentent les couleurs du drapeau de l'ANC (parti politique dirigé autrefois par Nelson Mandela) tandis que le rouge, le blanc et le bleu font référence aux drapeaux des Pays-Bas et du Royaume-Uni (Gervais-Lambony, 2021 : 95).

3. L’Afrique du Sud sur l’échiquier politique

3.1. Un « lion » africain²

Première économie subsaharienne, membre du G20 et de l’OMC, l’Afrique du Sud étonne par son développement économique malgré un passé chaotique (Aldon, 2010 : 83).

L’Afrique du Sud est là ; l’Afrique du Sud existe ; elle est sur la carte du monde et se crée ou s’approprie, pour cela, les outils de ses ambitions. (Aldon, 2010 : 83)

Considérée désormais comme un « acteur économique majeur », l’Afrique du Sud attire des migrants du monde entier de par ses ressources et sa position géographique idéale pour le commerce (*Ibid.*). En effet, l’or et le diamant ont contribué dès le XIX^{ème} siècle au développement de solides infrastructures aéroportuaires et maritimes (Alexandre, 2019 : 41). Aujourd’hui, le tourisme et la production de vins attirent plusieurs millions de visiteurs chaque année (Gervais-Lambony, 2019 : 88).

3.2. Le « miracle » sud-africain : une illusion ?

Longtemps appelée le « miracle » sud-africain de par l’union des peuples post-Apartheid et de son essor économique, l’Afrique du Sud reste malgré tout une terre d’inégalités (Gervais-Lambony, 2019 : 87).

Tout d’abord, la crise économique de 2008 suivi de l’élection de Jacob Zuma un an après ont impacté fortement l’emploi et l’économie du pays (*Ibid.* : 87). L’Afrique du Sud se voit tomber de plus en plus dans la corruption, renforçant ainsi des inégalités désormais plus fortes que dans les années 90 (*Ibid.*, : 86). Aujourd’hui, 30% des actifs sont au chômage ; c’est 10% de plus qu’en 1990 (*Ibid.*, : 89). De plus, l’héritage de l’Apartheid renforce les inégalités spatiales entre zones urbaines et zones rurales et maintient « l’exclusion [...] des plus démunis » et donc de la population noire (*Ibid.*, : 90).

Enfin, la xénophobie envers les migrants des pays africains fait empirer le climat social du pays ; s’ajoute à cela la piètre condition des femmes sud-africaine (*Ibid.*).

La tentation est grande de relire le « miracle » sud-africain comme un mirage. (Ibid., : 86)

² Expression utilisée par Philippe Gervais-Lambony (2019 : 89).

Chapitre 2. Politiques éducatives : entre valorisation et tensions linguistiques

La grande diversité de langues parlées en Afrique du Sud en fait une « société multilingue » (Billiez et al., 2010 : 213). Nous verrons dans ce chapitre que, malgré une politique volontairement intégratrice, toutes les langues n'ont pas le même statut dans le pays. Enfin, nous aborderons l'état actuel ainsi que le rôle de la langue française en Afrique du Sud.

1. La promotion de la pluralité linguistique

1.1. Défendre la diversité : une priorité pour l'Etat

La politique linguistique d'Afrique du Sud affiche clairement le désir de « favoriser la communication et la compréhension entre les diverses communautés linguistiques » (Leclerc, 2016). Ce « multilinguisme de stratégie » aurait pour but le respect de la pluralité des langues afin de maintenir la paix au sein de cette nation arc-en-ciel (*Ibid.*) La création du Conseil linguistique pan-sud-africain après l'Apartheid marque officiellement cet objectif à travers l'article 6 de la Constitution de 1996 :

Le Conseil linguistique pan-sud-africain est chargé :
(a) *de promouvoir et créer des conditions pour le développement et l'usage de toutes les langues officielles ;*

Ainsi, les onze langues officielles devront être traitées sur un pied d'égalité. Ce principe est renforcé avec la création de « la loi sur la Commission pour la promotion et la protection des droits des communautés culturelles, religieuses et linguistiques » en 2002 :

Objectifs de la Commission

Les objectifs de la Commission sont les suivants:

(a) *promouvoir le respect et la protection accrue des droits des communautés culturelles, religieuses et linguistiques ;*

(b) *promouvoir et développer la paix, l'amitié, l'humanité, la tolérance et l'unité nationale au sein des communautés culturelles, religieuses et linguistiques, sur la base de l'égalité, de la non-discrimination et de la libre association;*

(c) *favoriser le respect mutuel entre les communautés culturelles, religieuses et linguistiques;*

(d) *promouvoir le droit des communautés de développer leur patrimoine historique diminué;*

Le respect et la promotion de la diversité culturelle, religieuse et linguistique sont alors mis en avant. Concernant l'administration, le gouvernement oblige la traduction des documents officiels dans au moins six des onze langues officielles du pays, comprenant au

moins une traduction en langue du groupe Nguni (zulu, xhosa, ndébèlé, swati) et au moins une du groupe Sotho (sépédi, tswana, sésoto) (Leclerc, 2016). Le but étant de ne pas promouvoir une langue plus qu'une autre.

Dans cette optique de protection de toutes les langues parlées, le pays a créé des comités, des Instituts et même des ministères chargés de la valorisation des langues d'Afrique du Sud. Nous pouvons citer l'exemple du « South African Translators Institute » (SATI) qui a pour mission la centralisation de traducteurs professionnels afin d'aider les administrations dans la traduction des textes officiels (*Ibid.*).

C'est un fait : « l'Afrique est multilingue » (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007 : 37). L'Afrique du Sud a ainsi fait le choix non seulement d'en prendre conscience, mais aussi de promouvoir cette diversité linguistique à travers une politique de valorisation et de « non-discrimination » (Leclerc, 2016). Ces principes s'observent à travers des textes de lois et la création d'organismes qui vont influencer directement la gestion administrative du pays, mais aussi sa politique éducative.

1.2. Un système d'éducation multilingue

Le gouvernement national a prévu un système d'éducation bilingue basé sur l'enseignement dans la langue maternelle tout en favorisant le multilinguisme individuel plutôt que de recourir exclusivement à une seule langue véhiculaire. (Leclerc, 2016)

L'Afrique du Sud compte plus de 13 millions d'élèves répartis en trois groupes : le primaire (« General Education and Training »), le secondaire (« Further Education and Training ») et le supérieur (« Tertiary and Higher Education ») (*Ibid.*). Toutes les écoles (du primaire au supérieur) sont payantes et l'équivalent du baccalauréat est appelé « Matric » (*Ibid.*).

Dès la primaire, la langue maternelle des élèves (« home language ») est utilisée comme la langue d'enseignement ; c'est trois ans après qu'une langue supplémentaire (« additional language ») est introduite, tout en maintenant l'utilisation de la langue du foyer (*Ibid.*). La plupart du temps, les parents choisissent ainsi les écoles en fonction de la langue d'enseignement.

Si un élève ne parle pas la même langue maternelle que la langue d'enseignement, « une aide spéciale » est mise en place par l'établissement (*Ibid.*). En effet, l'article 27 de la loi sur l'enseignement supérieur (1997) oblige les établissements scolaires à établir une « politique linguistique » prenant en considération les langues des élèves (*Ibid.*). Cet article fait écho à l'article 6B de la loi sur les écoles sud-africaines :

Article 6B

Non-discrimination à l'égard des langues officielles

La direction d'une école publique doit veiller à ce que:(a) il n'y ait pas de discrimination injuste à l'égard de toutes les langues officielles qui sont offertes en option, sous réserve de l'article 21,1 (b) ; et (b) la première langue supplémentaire et toute autre langue officielle offerte, comme il est prévu dans le programme, sont offertes au même niveau.

L'objectif ici est clair : enseigner dans la langue maternelle des élèves tout en favorisant « le multilinguisme individuel » (*Ibid.*). D'ailleurs, l'apprentissage des langues à l'école est règlementé. En effet, de la 10^{ème} à la 12^{ème} année (équivalent du lycée en France), deux autres langues d'apprentissage doivent être choisies par les élèves sud-africains, comprenant au moins une langue officielle (*Ibid.*). La protection des langues officielles du pays passe visiblement par leur enseignement.

En outre, il est important de mentionner que même si l'alphabétisation des enfants se fait en langue maternelle, l'enseignement passe progressivement aux « langues officielles nationales », qui sont l'anglais et l'afrikaans (*Ibid.*). Un test de niveau dans l'une de ces deux langues est d'ailleurs nécessaire pour entrer à l'Université, où les cours sont dispensés uniquement en anglais ou en afrikaans (*Ibid.*). Alors, nous sommes en droit de nous demander si le statut des onze langues officielles est réellement égal dans l'éducation en Afrique du Sud.

2. Les limites de la politique multilingue

La politique multilingue de l'Afrique du Sud montre sur le papier une nation centrée sur le respect et la promotion des onze langues officielles. Néanmoins, la réalité témoigne d'inégalités dans l'enseignement de ces langues et ce pour différentes raisons.

2.1. Un défi logistique sans précédent

Valoriser onze langues différentes à l'échelle nationale dans la sphère politique, administrative et éducative : « c'est là un défi que peu de pays seraient capable de relever » (*Ibid.*). Cela peut s'expliquer par les enjeux logistiques et économiques que représentent cette politique.

Tout d'abord, au niveau administratif, la traduction en onze langues des documents édités par les députés s'avère être extrêmement chronophage en plus de représenter un coût économique non négligeable (*Ibid.*). Par exemple, un préavis de sept jours est nécessaire si une audience a été prévue dans une autre langue officielle que celle utilisée par la plaidoirie (*Ibid.*). En voulant favoriser la communication, la politique multilingue semble au contraire ralentir la compréhension entre les citoyens dans certains

cas. Ainsi, dans un souci de praticité, le personnel administratif et judiciaire a souvent recours à l'anglais ou l'afrikaans, participant à « l'élimination des langues bantoues dans le système judiciaire » (*Ibid.*).

En effet, beaucoup de municipalités ignorent les politiques linguistiques du pays. Par exemple, les patients dans les hôpitaux ne peuvent pas toujours s'exprimer dans leur langue maternelle et doivent avoir recours à l'anglais, alors que la majorité de la population parle une langue bantoue (*Ibid.*). Cela peut s'expliquer par un manque de moyens mais aussi de traducteurs dans toutes les sphères du pays (*Ibid.*). Il y a une évidente « pénurie de professionnels de la langue », ayant ainsi pour conséquence l'usage d'une seule langue, ici, l'anglais : « les villes unilingues n'existent pas, mais l'unilinguisme administratif est fréquent » (*Ibid.*).

Au niveau de l'école, ceci s'observe à travers le manque de personnels qualifiés étant capables d'enseigner dans une langue bantoue (*Ibid.*). De plus, il n'existe aucun manuel scolaire en langue bantoue ou sotho : le nombre de langues appartenant à ces groupes linguistiques étant important, le coût serait trop élevé (*Ibid.*).

En somme, la promotion du multilinguisme rencontre des difficultés pour des raisons économiques et pratiques. L'anglais tend à être la langue dominante, au détriment des langues africaines qui paraissent « invisibles » sur bien des plans (Leclerc, 2016). Pourquoi l'anglais est-il mis en avant par rapport aux autres langues ? Dans la partie suivante, nous parlerons des inégalités sociales propres aux différentes langues parlées en Afrique du Sud, lourd héritage de l'Apartheid.

2.2. La triste réalité : « langues indigènes » et « langues de pouvoir »³

Pour comprendre le statut des langues en Afrique du Sud, il serait inconcevable de ne pas parler des inégalités sociales que subissent les locuteurs des langues africaines dans le pays.

En effet, malgré la position intégratrice et égalitaire affirmée par la politique linguistique du pays, la réalité montre des inégalités flagrantes dans l'enseignement des langues africaines (Leclerc, 2016). Une enquête de 1998 montre ainsi que seulement 6% des écoles sud-africaines utilisaient le zulu comme langue d'enseignement, alors qu'elle est

³ Expressions utilisées par Michel Leclerc (2016).

la langue la plus parlée en Afrique du Sud (*Ibid.*). L'anglais et l'afrikaans restent ainsi les langues privilégiées dans l'enseignement et l'administration en général.

L'héritage de l'Apartheid a évidemment un rôle à jouer dans cette inégale répartition et utilisation des langues en Afrique du Sud. En premier lieu, les textes officiels et toute l'administration du pays étant basés uniquement sur l'anglais ou l'afrikaans sous l'Apartheid, il est apparu plus simple de conserver ces deux langues pour simplifier la logistique (*Ibid.*).

De plus, les Bantoustans, anciennes zones rurales surpeuplées et destinées à isoler la population noire, ont laissé un lourd fardeau à la population qui reste éloignée des zones urbaines (Fauvelle, 2019 : 58). Les écoles dans ces zones défavorisées sont bien souvent des « écoles noires » qui parlent des langues africaines (Leclerc, 2016). Ainsi, elles n'ont pas les moyens de promouvoir leurs langues maternelles dans leurs propres écoles. La répartition géographique des écoles favorisées et défavorisées trouve ses racines dans l'Apartheid et a donc des conséquences directes sur la réussite scolaire des élèves sud-africains : 57% des élèves noirs obtiennent leur « Matric » contre 99% d'élèves blancs (*Ibid.*). Ces inégalités forment un cercle vicieux, dans le sens où les parents préfèrent placer leurs enfants dans des écoles anglophones afin de bénéficier d'un enseignement et d'équipements de meilleure qualité (*Ibid.*).

En outre, l'anglais a longtemps été considéré comme la « langue de la libération » du peuple sud-africain car en plus de remplacer l'afrikaans, la langue du premier colonisateur, elle représente l'opportunité de s'élever socialement grâce à l'accès au pouvoir et aux relations internationales qu'elle peut permettre (Billiez et al., 2010 : 212). L'insertion dans le monde du travail devient ainsi plus facile pour les Sud-africains qui parlent anglais : elle reste définitivement une « langue de pouvoir » (Leclerc, 2016). Nous assistons ainsi à une « marginalisation » consciente des langues de la population noire par la population noire (*Ibid.*).

Les conséquences les plus importantes de cette situation, créée par les politiques linguistiques, ont été le confinement des langues africaines indigènes aux sphères domestiques et communautaires, la diabolisation de l'afrikaans et l'intériorisation de l'idée selon laquelle la maîtrise de l'anglais est la clé du développement de l'Afrique du Sud. (de Oliveira, 2010 : 114)

En résumé, les « écoles noires » et par extension les locuteurs de langues africaines sont mis de côté « en raison des politiques ségrégationnistes du passé », disposant d'établissements scolaires de moindre qualité par rapport aux « écoles blanches » et donc anglophones (Leclerc, 2016). L'anglais tend à « dominer partout » de par son

statut de langue internationale, symbole de réussite financière et sociale contre les « langues indigènes » comme le zulu ou le sésotho qui manquent de moyens, de « prestige » mais surtout d'intérêts économiques pour être réellement valorisées (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007 : 41). Le risque est donc que ces langues africaines deviennent des « langues de décoration » dans un pays qui tend à basculer dans un « unilinguisme anglais » (Leclerc, 2016). Ainsi, l'objectif de cohésion défendu par les politiques linguistiques multilingues du gouvernement reste compliqué à mettre en place pour des raisons logistiques, économiques mais aussi sociales qui trouvent leurs origines dans le passé colonial du pays.

3. Etat de l'enseignement du français en Afrique du Sud

Désormais, nous en savons plus sur les politiques linguistiques de l'Afrique du Sud concernant ses langues officielles. Mais qu'en est-il de l'enseignement du français ? Cette langue attire beaucoup de Sud-africains, cependant elle doit faire face à des difficultés de différents ordres.

3.1. Le statut du français : une langue qui séduit

Vu le rôle que nous jouons en Afrique, il est nécessaire de connaître le français. (Nomfanelo Kota, ancienne porte-parole du ministère des Affaires étrangères d'Afrique du Sud pendant un discours de 2006⁴)

En 2009, un séminaire à Johannesburg affirme la volonté de revaloriser les langues étrangères à l'école dans un but d'ouverture à l'international (Billiez et al., 2010 : 218). Avec une estimation de plus 40 000 apprenants, le français est la langue étrangère la plus enseignée en Afrique du Sud : la langue française attire les Sud-africains pour plusieurs raisons, mais la principale est d'ordre socio-économique (*Ibid.*, : 217).

En tant que « leader économique » mais aussi politique et diplomatique sur le continent africain, l'Afrique du Sud se doit de répondre au besoin de l'apprentissage du français (*Ibid.*, : 215). En effet, onze pays africains sont francophones et neuf ont le français comme langue officielle, ce qui représente un total de 440 millions de locuteurs, faisant de l'Afrique le continent abritant le plus de locuteurs français au monde (Aldon, 2010 : 89). Son réseau diplomatique s'étend dans 43 pays de la francophonie et 48 ambassades francophones sont présentes à Pretoria (*Ibid.*). Le pays observe donc un réel

⁴ Discours rapporté par Valérie Hirsch (2006 : 7) lui-même rapporté par Billiez et al. (2010 : 215).

intérêt voire une nécessité dans l'obtention de « compétences en français » compte tenu de son positionnement géopolitique (Billiez et al., 2010 : 216).

La langue française constitue pour l'Afrique du Sud, un sésame d'accès, un masque de reconnaissance, une plateforme de liberté d'action dans les sphères d'obédience et les réseaux d'influence africains, francophones et multilatéraux [...]. (Aldon, 2010 : 87)

Par ailleurs, la langue française séduit également pour la représentation que se font les apprenants de la culture française (Castelloti, 2010 : 336). En effet, le « français culturel » dépeint par beaucoup de Sud-africains correspond à « l'art de vivre » à la française avec la littérature par exemple (*Ibid.* : 337). Une étude menée par Ruth de Oliveira de 2007 à 2009 à l'Université du Cap montre ainsi que 59,7% des étudiants de français avaient choisi d'apprendre cette langue pour « la beauté / le romantisme de la langue » (de Oliveira, 2010 : 115). Cela représente la raison principale pour laquelle les apprenants ont choisi cette langue. Loin derrière, on constate « l'intérêt socioculturel/touristique » ou encore « les liens affectifs (parentaux ou autres) » (*Ibid.*).

Actuellement, nous assistons à bon nombre de partenariats et d'évènements autour de la langue française en Afrique du Sud. Nous pouvons citer la création du Master en didactique du FLE en 2007 au Cap en collaboration avec l'Université Grenoble-Alpes, ou même le festival de la francophonie qui a lieu tous les ans dans la province du Gauteng, et auquel j'ai participé cette année à Johannesburg (Aldon, 2010 : 89). Ces mises en place témoignent de l'intérêt du gouvernement pour la langue française qui souhaite l'intégrer davantage dans le « secteur public » (*Ibid.*). De plus, la ville de Johannesburg comprend la plus grande bibliothèque en français d'Afrique australe, qui se trouve dans l'Alliance française de Johannesburg, elle-même la plus grande Alliance française d'Afrique australe.

Cet engouement pour la langue française dessert le projet politique « d'ouverture sur le monde » de l'Afrique du Sud, participant ainsi à la revalorisation de l'enseignement des langues étrangères, dans laquelle le français semble en être le « chef de file » (*Ibid.*). Aujourd'hui, l'Afrique du Sud compterait plus de 100 000 francophones africains et plus de 50 000 franco-européens sur son territoire (*Ibid.*, : 91).

3.2. Un enseignement en difficulté

Malgré un intérêt indéniable pour le français, l'Afrique du Sud doit faire face à des difficultés sur plusieurs niveaux, à savoir sur le plan politique mais aussi économique et sanitaire.

En premier lieu, l'importance accordée au français ne se reflète pas nécessairement au niveau des chiffres : 24 élèves/ 10 000 apprennent le français en Afrique du Sud, ce qui est plutôt faible (Aldon, 2010 : 84). Les dirigeants préfèrent mettre un point d'honneur sur l'enseignement des langues officielles du pays que sur celles des langues étrangères : ce débat encore d'actualité oppose la valorisation des onze langues du pays et donc de la diversité culturelle, à l'ouverture sur le monde que propose les langues étrangères (*Ibid.*, : 85). La question des rôles et des priorités des politiques éducatives à propos de l'enseignement des langues reste donc un sujet brûlant encore aujourd'hui.

Dans un second temps, la fin de l'Apartheid marque l'arrivée massive de nouveaux étudiants avec des profils différents dans les universités : le pays a donc dû faire face à une forte demande concernant l'apprentissage du français (*Ibid.*). Les enseignants de français se sont alors rapidement retrouvés en sous-effectif : le français étant longtemps considéré seulement à travers la littérature, les enseignants manquaient de formation pour espérer pouvoir former les étudiants à la communication en langue française (*Ibid.*, : 86). L'adaptation rapide de l'enseignement du français exigée par ce changement drastique, tant au niveau du public que des objectifs d'apprentissage, a ainsi entraîné une pénurie de professeurs qualifiés, visible encore de nos jours (*Ibid.*).

Enfin, récemment le pays a dû faire face, comme tous les autres, au virus de la COVID, ayant des conséquences importantes sur l'enseignement du français. En effet, bon nombre d'écoles du primaire et du secondaire ont dû fermer à cause de l'impact économique que l'absence d'élèves pendant une longue période a engendrée (Duby et al., 2022 : 2). L'enseignement du français se retrouve directement affecté par ces fermetures, en plus du décrochage scolaire dû à une année où l'apprentissage s'est vu complètement bouleversé, notamment avec l'enseignement en ligne (*Ibid.*). Ce fait s'observe par exemple avec la chute du nombre d'inscrits dans les Alliances françaises, qui après une longue période de fermeture et de cours en ligne ont constaté une baisse de motivation de la part des apprenants et donc une baisse d'inscriptions. Nous pouvons également citer la fermeture du département de français de l'Université de Johannesburg annoncée en 2022 à cause du manque d'inscrits, dû probablement à la baisse de motivation des élèves générée par les cours en ligne également. Qu'en est-il de l'Université du Witwatersrand à Johannesburg ? Dans le troisième chapitre de cette partie, nous allons ainsi aborder avec précision l'environnement de mon terrain de stage.

Chapitre 3. Le cadre institutionnel de stage : l'Université du Witwatersrand, Johannesburg

1. La province du Gauteng et Johannesburg

Dans ce chapitre, je présenterai en détail les lieux de mon stage, en commençant par la province dans laquelle je travaille et j'habite, pour ensuite parler de la ville de Johannesburg, puis de l'Université du Witwatersrand. Enfin, je finirai en m'attardant sur la condition des étudiants et du français à la « Wits ».

1.1. Le Gauteng : le cœur économique de l'Afrique du Sud

Malgré sa petite superficie comparée à ses huit autres sœurs, le Gauteng est bien la province la plus peuplée d'Afrique du Sud avec plus de douze millions d'habitants (Leclerc, 2021). Sa population compte pour 23,7% de la population sud-africaine (*Ibid.*). Les quatre langues officielles du Gauteng sont l'anglais, l'afrikaans, le zulu et le sésoto. Mais le zulu est la langue la plus parlée dans la province avec ses 20% de locuteurs, suivi par l'anglais (13,3%) et l'afrikaans (12,4%) (*Ibid.*).

Principalement urbaine, la province du Gauteng concentre la majorité des activités économiques du pays et même de l'Afrique australe (Gervais-Lambony, 2019 : 87). Elle génère à elle seule plus de 30% du PIB national, ce qui s'explique notamment par la « conurbation » entre Johannesburg, Pretoria et Ekurhuleni qui concentre la majorité des emplois mais aussi des « fonctions de commandement » dans le pays (*Ibid.*).

Quelles sont les caractéristiques de la ville de Johannesburg et quel est son rôle dans la province et plus largement en Afrique du Sud ?

1.2. Johannesburg, eGoli, Jozi

*No other place in Southern Africa contained such a varied cultural mix. It was this robust blade of nations, races, cultures and languages that gave Johannesburg his unique character.*⁵

« Joburg », « eGoli » ou encore « Jozi » : la ville de Johannesburg possède presque autant d'appellations différentes que de profils parmi ses habitants (Gervais-Lambony, 2019 : 87). En effet, la découverte des gisements d'or dans le secteur à la fin du

⁵ Citation écrite sur un mur à l'intérieur du Musée de l'Apartheid à Johannesburg, 2022.

XIXème siècle a engendré une vague d'immigration à Johannesburg, qui compte désormais une population diverse venue des quatre coins d'Afrique du Sud mais aussi des pays limitrophes comme le Zimbabwe (Fauvelle, 2019 : 6). Encore aujourd'hui, « la ville de l'or » attire les travailleurs en quête d'un marché économique plus développé et d'un niveau de vie plus satisfaisant que dans les autres provinces (Gervais-Lambony, 2019 : 87). En effet, avec ses six millions d'habitants, Johannesburg est la ville la plus riche d'Afrique du Sud : elle doit ce titre notamment au quartier d'affaires « Sandton », qui grâce à sa concentration de filiales financières, demeure le quartier le plus fortuné du continent africain (*Ibid.*).

Au niveau démographique, Johannesburg compte une majorité de locuteurs de zulu, suivi de près par l'anglais (Annexe 1). La grande partie des habitants sont des « Black Africans » (76,4%), 12,3% sont « Whites », les « Coloured » représentent 5,6% de la population et 4,9% sont indiens (*Ibid.*).

2. L'institution : l'Université du Witwatersrand

2.1. Aux origines d'une université centenaire

J'effectue mon stage à l'Université du Witwatersrand à Johannesburg. Université récente fondée d'abord dans le but de former les Sud-Africains à travailler dans les mines d'or et de diamants, elle a fêté ses cent ans cette année et compte désormais cinq facultés différentes avec 41 000 étudiants venant du monde entier.⁶

Fréquentée par Nelson Mandela, « Wits » est une université publique qui, en 2021, a été classée deuxième au classement des meilleures universités en Afrique du Sud⁷. Elle est actuellement dirigée par le principal Ziblo Vilakazi. Ses objectifs et ses valeurs se résument à travers sa citation: « Wits will seek to use all its assets - both human and physical - to serve the intellectual, professional and educational needs of South African society⁸ ».

⁶ Informations disponibles dans le document « WITS Facts & Figures 2020/2021 » p.4.

⁷ Information disponible dans le document « WITS Facts & Figures 2020/2021 » p.23.

⁸ Wits University (2022). :*About*. En ligne, consulté le 02/04/2022, URL : <https://www.wits.ac.za/about-wits/>

Ce principe d'« empowerment »⁹ national se retrouve dans le logo de l'Université, représentant le fleuve du Witwatersrand (« la crête des eaux blanches » en afrikaans) et la tête d'un Kudu, une antilope typique d'Afrique du Sud, symbole de puissance :



Figure 10-Logo de l'université du Witwatersrand

2.2. L'enseignement du français à « Wits »

Concernant le département de français, il fait partie de l'école de « Literature, language and media », faisant lui-même partie de la faculté « Humanities »¹⁰. Le département est aujourd'hui dirigé par la Doctoresse Fiona Horne. Il offre ainsi des cours de FLE répartis en trois années : « First year », qui comporte des cours de langue française et de culture. « Second Year » qui offre des cours plus avancés de français se rapprochant du niveau A2 appelés « French Language and Text production ». Enfin, « Third Year » comporte des cours plus avancés (A2/B1) comme des cours de littérature par exemple. Il existe aussi les « Honours » (plus ou moins un équivalent du Master 1 en France) et le Master.

Selon la cheffe du département de français Fiona Horne, pour l'année 2022, environ 53 étudiants sont inscrits dans les cours de français : 35 en « First year », 10 en « Second Year » et 8 en « Third Year ». Il n'y a pas d'élèves étudiant le français en « Honours » ou en Master.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Wits University (2022). :*About*. En ligne, consulté le 02/04/2022, URL : <https://www.wits.ac.za/about-wits/>.

Par ailleurs, elle constate une baisse considérable des inscrits depuis ces deux dernières années. En effet, il y a quinze ans, le département comptait plus de 80 inscrits. Toujours selon Fiona Horne, cette diminution serait due à la nouvelle politique linguistique de la « Wits » visant à favoriser l'étude des langues africaines et donc le multilinguisme, obligeant les étudiants à apprendre au moins une langue africaine. Ainsi, le département a fait face à de nombreuses désinscriptions d'étudiants qui sont redirigés vers l'apprentissage d'une ou plusieurs langues africaines. De plus, étant donné que le français est une option à la « Wits », la plupart des étudiants de « First Year » abandonnent et ne poursuivent pas en « Second Year » car ils jugent le français trop difficile et demanderait une trop grande implication par rapport à leur cursus principal.

En somme, l'Université du Witwatersrand a tendance à privilégier l'enseignement des langues africaines par rapport aux langues étrangères et donc au français. Malgré un intérêt certain pour cette langue, la cheffe du département de français Fiona Horne l'affirme : le français reste une discipline mineure à la « Wits » et dans toutes les universités d'Afrique du Sud.

3. Les apprenants

3.1. Être étudiant en Afrique du Sud

Avant de présenter le profil des apprenants de l'Université du Witwatersrand, il me paraît important de parler du statut d'étudiant et de l'état de l'enseignement universitaire en Afrique du Sud.

Tout d'abord, il faut savoir que l'Afrique du Sud est réputée pour posséder un enseignement universitaire de qualité sur le continent (Leclerc, 2016). Elle compte vingt-trois universités publiques considérées comme des « organismes indépendants » mais toutefois régies par un « multilinguisme égalitaire » qui correspond à la politique linguistique établie par le pays (cf. 1.2) afin de lutter contre la discrimination des langues de chaque étudiant au sein du campus (*Ibid.*). Toutefois, cette politique s'avère être une illusion, car les langues de la population noire subissent une « marginalisation » dans les universités (*Ibid.*). En effet, comme expliqué dans le chapitre 2, tous les cours des universités sont dispensés en anglais ou en afrikaans seulement : les langues telles que le zulu ou le sésotho se retrouvent isolées, au risque de passer pour des langues de « décoration » (*Ibid.*). Il y a quelques années, nous l'avons vu, la « Wits » a ainsi mis en place une politique linguistique obligeant les étudiants à choisir au moins une langue

africaine comme option linguistique. Le but est de participer à la revalorisation des langues africaines sur le campus et participer au respect de la diversité culturelle¹¹. Les langues dites « noires » sont donc bien présentes dans l'université, mais seulement en tant que langue d'apprentissage, à défaut de servir de langue de communication et de transmission du savoir.

En outre, les universités en Afrique du Sud sont le reflet des inégalités présentes dans le pays : environ 5% des étudiants noirs réussissent leur cursus contre 50% d'étudiants blancs (*Ibid.*). L'écart est considérable et surtout révélateur des disparités socio-économiques sur le territoire sud-africain. En effet, ces chiffres montreraient les inégalités économiques au sein des familles noires qui, la plupart du temps, n'ont pas assez de moyens pour subvenir aux études de leurs enfants, creusant ainsi le manque d'équité entre Noirs et Blancs (Rudler 2013). Les universités publiques étant payantes en Afrique du Sud, cela n'arrange en rien ce problème. Selon les établissements, le prix peut varier : les simples frais d'inscription pour l'Université du Witwatersrand peuvent atteindre les 47 000 ZAR (un peu plus de 2 800 euros), une somme colossale pour un pays dont le salaire minimum est fixé à 1,43\$ de l'heure (*Ibid.*). Nous pouvons supposer que la COVID et ses conséquences sur les revenus des familles ont pu aggraver la situation. Même si les universités d'Afrique du Sud font parties des meilleures du continent africain, elles n'échappent pas à la discrimination et aux inégalités, qu'elles soient d'ordre raciales, économiques ou linguistiques.

3.2. Les étudiants de la Wits

Concernant les étudiants de l'Université du Witwatersrand, communément appelés les « Witsies », 91% sont Sud-africains : la majorité des étudiants est donc Noir Sud-africain (« African ») et une minorité est blanche (14,8%) selon l'Université elle-même. Au niveau des réussites du cursus universitaire, la majorité des étudiants diplômés sont Noirs sud-africains. Ainsi, 55,4% des étudiants diplômés sont noirs sud-Africains en 2020 : un chiffre en augmentation depuis 2016. Néanmoins, nous pouvons observer un certain écart entre les réussites. En effet, les étudiants Noirs sud-africains (« African ») représentent 55,4% des diplômés dans l'université, ce qui représente un pourcentage

¹¹ Wits University (2022). :*About*. En ligne, consulté le 02/04/2022, URL : <https://www.wits.ac.za/about-wits/>.

inférieur au nombre total d'étudiants Noirs Sud-africains dans la « Wits » (60%). À l'inverse, les étudiants blancs (« White ») sont 18,2% à obtenir leur diplôme : c'est 4% de plus que le pourcentage total d'étudiants blancs inscrits à l'Université du Witwatersrand. Ainsi, même si les résultats de ces statistiques sont encourageants concernant le pourcentage de diplômés Noirs Sud-africains, un écart de réussite est notable entre les étudiants blancs (Sud-africains ou non) et les étudiants Noirs Sud-africains. Rappelons que sur les quatre détenteurs de prix Nobel ayant étudié à la « Wits », seulement un seul est Noir Sud-africain.¹²

Notons également que les langues officielles déclarées par la « Wits » sont l'anglais, le zulu et le sésotho¹³. Cependant, tous les cours sont dispensés en anglais, comme dans presque toutes les universités sud-africaines¹⁴.

Enfin, les apprenants que j'ai à charge au sein du département de français de la « Wits » font uniquement partie de la « First Year » et sont donc grands-débutants. Mes missions consistaient alors à l'enseignement du FLE à hauteur de deux séances d'une heure et quarante-cinq minutes par semaine. La première était le lundi en visioconférence (8h00 – 9h45) et le mardi en présentiel (10h15 – 12h00). Je présenterai en détail le profil de ces étudiants tout en analysant mes interventions pédagogiques dans la troisième partie de ce mémoire. Pour l'heure, passons au cadrage théorique qui expliquera les différentes notions liées à ma problématique : les bénéfices de la didactique du plurilinguisme à travers l'enseignement de la phonétique.

¹² Informations dans ce paragraphe accessibles dans le document « WITS Facts & Figures 2020/2021 ».

¹³ Informations disponibles dans le document « WITS Facts & Figures 2020/2021 ».

¹⁴ Informations disponibles dans le document « Language Policy Survey Report 2014 ».

Partie 2

-

Cadre théorique : du répertoire plurilingue des apprenants à la phonétique du français à travers la didactique du plurilinguisme

Chapitre 4. Apprendre une langue étrangère lorsque l'on est bi/plurilingue

1. *Qu'est-ce qu'une personne bi/plurilingue ?*

Bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme, langue maternelle, diglossie, transfert... Tant de terminologies qui méritent une définition appropriée pour commencer l'état de l'art de ce mémoire.

1.1. *La réalité du bi/plurilingue*

Dans les mentalités du début du XIX^{ème} siècle en Europe, le bilingue était une personne porteuse d'un handicap, souffrant de « défaillances intellectuelles » mais aussi « identitaires », puisque qu'à cette époque, l'idéologie de la nation-état et du monolinguisme comme symbole de patriotisme était très puissant (Riley, 2003 : 12). Dans les années 1930, le bilingue était considéré comme un individu avec une maîtrise parfaite de deux langues, proche de celle du natif (Dabène, 1994 : 83). Cette définition extrême, qui persiste encore parfois, ne rend pas compte de la réalité des locuteurs qui la plupart du temps, manient plusieurs langues mais à différents niveaux de compétences (Riley, 2003 : 12). Ainsi, « est bilingue toute personne qui emploie deux langues (deux variétés linguistiques) au cours de sa vie quotidienne, même s'il y a une asymétrie entre ses compétences » (*Ibid.*). D'ailleurs, la définition de « bilinguisme » donnée par la politique éducative de Johannesburg rejoint ce constat : « The practice of using two languages (not necessarily with equal competence in both)¹⁵ ».

En partant de cette définition plus réaliste, il apparaît que la majorité des locuteurs soit bilingue : 60% de la population mondiale serait au moins dans une situation de bilinguisme, si ce n'est de plurilinguisme (Riley, 2003 : 12). « Le bilinguisme est la règle, le monolinguisme est l'exception¹⁶ ».

Cette affirmation est applicable particulièrement au continent africain, qui avec ses plus de 2000 langues vernaculaires, représente un espace de contacts entre différentes

¹⁵ Définition de « *Bilingualism* » dans la partie « Glossaire » de la *Language Policy for the Metropolitan Municipality of Johannesburg*, publié par la ville de Johannesburg en 2016.

¹⁶ Weinreich (1968 : 648).

langues. Pour ne citer qu'un exemple, le Nigeria possède à lui seul 400 langues parlées, où les locuteurs manient régulièrement deux à quatre langues, confirmant la tradition de plurilinguisme de l'Afrique. S'ajoutent à cela les langues étrangères d'Europe issues de la colonisation qui se sont mélangées avec les langues africaines, faisant de ce continent un espace multilingue complexe où « la plurilingualité devient la norme » (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007 : 37).

Mais que signifie réellement « plurilingue » et « multilingue » ? Il existe une forte ambiguïté entre ces deux termes, tantôt considérés comme synonymes, tantôt comme opposés (Riley, 2003 : 8). Ainsi, le CECR fait une distinction bien précise entre plurilinguisme, qui renvoie au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur », et multilinguisme qui définit « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 30). Le plurilinguisme insisterait donc sur le caractère inégal et évolutif de l'utilisation des langues de l'apprenant : « les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche » (*Ibid.*).

1.2. La dimension socioculturelle

On évoque ainsi le plurilinguisme lorsqu'un individu jongle entre plus de deux langues en fonction des différentes situations auxquelles il est exposé au quotidien.

Notons ici la dimension socioculturelle de l'usage des langues dans laquelle les locuteurs plurilingues vont piocher dans leur répertoire langagier en fonction des situations, des environnements et des contextes. Ainsi, il serait plus approprié de parler d'un « éventail de compétences » plutôt qu'une « addition » des langues parlées par les personnes plurilingues (Deprez, 1994 : 26).

Ce concept peut être illustré par le principe de diglossie ou de polyglossie, se définissant par une utilisation « fonctionnelle et complémentaire » des langues qui façonnent une société (deux langues pour la diglossie, trois langues ou plus pour la polyglossie) (Riley, 2003 : 11). En d'autres termes, le choix des langues utilisées dépend d'un « répertoire fixe de situations », cloisonnant ainsi les langues au sein d'une société qui se voient attribuer un rôle bien précis (*Ibid.*). Nous pouvons citer l'exemple de certains pays arabophones qui utilisent l'arabe littéraire pour la littérature ou les études, et l'arabe dialectal dans les conversations informelles à la maison ou entre amis (Deprez, 1994 : 35). C'est un phénomène qui s'observe dans beaucoup de sociétés diglossiques ou

polyglossiques : une langue est souvent considérée comme plus prestigieuse de par son utilisation officielle dans le milieu institutionnel ; les langues dites « locales » qui renvoient aux langues « acquises en famille, dans la conversation » correspondraient donc à un niveau de prestige bas (Riley, 2003 : 11). En somme, les représentations sociales comptent pour beaucoup dans l'attitude envers les variétés linguistiques d'une société, et donc dans l'attribution ou non du statut de « plurilingue » : toutes les langues ne se vaudraient pas, au point qu'elles ne seraient pas comptabilisées dans le répertoire langagier (Riley, 2003 : 13). La plupart du temps, les langues dites « informelles » comme le patois ou les langues exclues des sphères « prestigieuses » auraient tendance à posséder des « connotations péjoratives » (Deprez, 1994 : 34).

En résumé, il existerait autant de personnes bi/plurilingues différentes que d'individus, tant les réalités aussi bien communicationnelles, socioculturelles que situationnelles sont diverses. Toutes ces variétés linguistiques peuvent avoir des fonctions bien particulières au sein de sociétés diglossiques ou polyglossiques, créant bien souvent une hiérarchie entre les langues dans un même territoire. Quelle est la place de la langue maternelle dans les répertoires plurilingues ? Est-elle nécessairement la langue la plus souvent utilisée par les locuteurs ? Nous développerons ce point dans la partie suivante.

2. La « langue maternelle » : un concept à réinventer

2.1. Une définition ambiguë

Au niveau étymologique, la langue maternelle est la « langue de la mère » (Dabène, 1994 : 8). Néanmoins, Dabène tient à remettre en question l'appellation de langue maternelle, qui selon elle, ne rend pas compte de la pluralité des situations et des réalités des locuteurs (*Ibid.*, : 15). Au-delà des définitions simplistes comme « langue de la mère », « langue acquise naturellement » ou encore « langue la mieux connue », Dabène, parle ainsi d'une « constellation de notions » relative à ce concept de langue maternelle (*Ibid.*, : 25).

D'autres dénominations comme le « parler vernaculaire », qui désigne le « dialecte utilisé au contact du groupe le plus proche », seraient alors plus appropriées car elles représenteraient davantage le vécu de ces personnes (*Ibid.*, : 19). Cette définition s'avère pertinente dans un « contexte multilingue », où les locuteurs sont en lien avec les variétés linguistiques parlées au sein d'un « groupe primaire » qui peut aller de la famille à la « tribu » (*Ibid.*). Dans la sphère scolaire, ces dernières sont toujours considérées de

manière « négative », renvoyant à des erreurs grammaticales ou des « tournures familières » comme c'est le cas pour certains patois en France métropolitaine (*Ibid.*, : 25).

En parallèle, Dabène évoque le concept de « langue de référence » en tant qu'intermédiaire formel et normé utilisé pour la transmission des savoirs, notamment dans le milieu scolaire (*Ibid.*, : 19). Cette différenciation entre la langue utilisée à l'école ou à l'université et la langue parlée à la maison est intéressante dans le sens où parfois, ces deux langues s'avèrent être distinctes (*Ibid.*, : 21). C'est le cas dans beaucoup de pays d'Afrique ou d'Asie comme le Nigeria où l'anglais est la langue de référence alors que le parler vernaculaire est une langue africaine (*Ibid.*). Par ailleurs, une société peut comporter plusieurs langues de référence : c'est le cas de l'Afrique du Sud qui possède principalement l'anglais mais aussi l'afrikaans comme langues de transmission des savoirs (Leclerc, 2016).

2.2. La « langue du cœur¹⁷ » : quand l'affect passe avant la communication

Enfin, la « langue d'appartenance » rend compte de l'aspect identitaire et affectif que représente une variété linguistique pour un individu (Dabène, 1994 : 22). En effet, plus qu'un simple moyen de communication et d'échange, la langue fait partie de l'identité culturelle des locuteurs, symbole d'une « appartenance ethnique » (*Ibid.*) :

Le concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience des affiliations identitaires des sujets de la société. Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre à travers un terme général [...] comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction¹⁸.

La langue se définit donc bien au-delà d'un simple agrégat d'éléments lexicaux, syntaxiques et phonétiques : elle endosse une réelle « fonction identitaire », qu'elle soit nationale, religieuse, ou ethnique (*Ibid.*, : 23). C'est cette dimension que Dabène tente de mettre en exergue à travers cette appellation de « langue d'appartenance ». Il arrive même parfois qu'un locuteur revendique une langue d'appartenance alors qu'il n'en a qu'une « connaissance lacunaire », renforçant cette idée que l'identité peut parfois être plus forte que l'objectif de communication (*Ibid.*, : 24). Ce témoignage illustre parfaitement ce

¹⁷ Expression utilisée par Charles Aznavour pour parler de l'arménien, citée par Dabène (1994).

¹⁸ Verma-Shivendra (1990 : 82) traduit par Dabène, (1994 : 22).

constat : « ma langue c'est l'arabe mais je ne la parle pas¹⁹. » Il montre que le langage peut être un vrai symbole identitaire et un reflet culturel (*Ibid.*).

Presque dix ans après Dabène, l'UNESCO évoque la langue maternelle en tant que réel attribut de l'identité culturelle des locuteurs (UNESCO, 2003 : 16). Au cœur des discussions autour des droits linguistiques, la langue maternelle fait parfois l'objet de débats et de revendications dans lesquels les individus défendent leur appartenance et donc leur identité (*Ibid.*, : 17). L'UNESCO évoque alors la langue maternelle comme un « attribut fondamental de l'identité et de l'autonomisation » de l'individu (*Ibid.*, : 16). Ce concept est considéré comme un droit par le Conseil de l'Europe, qui affirme vouloir garantir « le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire » (langues souvent considérées comme « langue d'appartenance ») dans le quotidien de chacun (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003 : 33). Ainsi, les plus hautes institutions reconnaissent le poids culturel et symbolique des variétés linguistiques parlées dans le monde, et s'engagent à leur protection.

En outre, certains chercheurs ont pu constater un certain « comportement négatif » de la part de locuteurs qui tentaient d'apprendre une langue étrangère (Pillot-Loiseau, 2020 : 3). En effet, la potentielle mise en danger de leur identité à travers, par exemple, une intonation différente de la langue apprise peut parfois développer une méfiance chez l'apprenant (*Ibid.*). Nous reviendrons sur ce point plus tard dans le mémoire.

En somme, le concept de « langue maternelle » apparaît comme imprécis et parfois même incorrect. Il serait pertinent d'utiliser des appellations différentes pour caractériser les langues des locuteurs, tant pour des raisons de précision, de description des différentes réalités que pour la reconnaissance des identités de chacun. Sachant tout cela, nous sommes en droit de nous questionner sur le rôle de nos langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère : est-ce un frein ou un avantage de se référer aux langues que nous connaissons ? Qu'en est-il des personnes possédant un répertoire langagier plurilingue ?

3. La place de nos langues dans l'acquisition d'une langue étrangère

Aujourd'hui encore, le rôle que joue notre ou nos langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère demeure plutôt flou. Les chercheurs doivent faire face à un réel « foisonnement » des réalités de chaque apprenant et les facteurs qui pourraient expliquer

¹⁹ Témoignage d'un jeune d'origine algérienne rapporté par Dabène et Billiez (1984).

les processus d'acquisition d'une langue sont divers, rendant les hypothèses difficilement applicables à toute la population (Esch, 2003 : 18). Néanmoins, plusieurs stéréotypes persistent à l'égard des bi/plurilingues concernant l'acquisition d'une langue. Nous verrons ainsi dans cette partie que le recours à leur répertoire langagier peut être un réel avantage dans ce contexte.

3.1. Parler plusieurs langues : une source de confusion ?

Cette idée partagée par certaines personnes pensant que le bi/plurilingue souffre continuellement de confusion entre ses langues viendrait de la crainte du « mélange, de l'hybride, du métissage, de la bâtardise » et même de « la perte de la pureté originelle de la langue » (Deprez, 1994 : 112). Des clichés teintés de méconnaissance psycholinguistique et socioculturelle en soi. En effet, les personnes bilingues ou plurilingues semblent au contraire jouir de certains atouts de par la richesse de leur répertoire langagier.

Tout d'abord, le mécanisme de transfert entre les variétés linguistiques des locuteurs plurilingues est courant, comme nous l'avons vu précédemment. Il semblerait que ce processus puisse aussi s'appliquer à une langue étrangère en apprentissage, favorisant ainsi la compréhension et l'entrée dans la grammaire, la morphosyntaxe ou encore la phonétique d'une autre variété linguistique (Esch, 2003 : 25). Si peu d'études ont été réalisées à propos de l'acquisition d'une langue étrangère par des locuteurs de plusieurs langues, il apparaît que le rapprochement fait entre une langue connue et une langue cible est un mécanisme naturel qui permet d'accéder plus facilement à un nouveau système linguistique. Il serait suggéré que « l'ensemble est plus complexe » concernant le répertoire des bi/plurilingues qui vont établir davantage de transferts, étant donné leur richesse linguistique (*Ibid.*, : 24).

En outre, selon plusieurs études les locuteurs bilingues/plurilingues pourraient bénéficier d'une « souplesse cognitive » de par la richesse de leur répertoire langagier (Riley, 2003 : 12). En effet, le fait de jongler quotidiennement entre plusieurs langues leur offrirait une certaine prise de conscience de leurs différents systèmes linguistiques qui cohabitent dans leur cerveau. Au-delà (mais aussi grâce à) la maîtrise d'un répertoire langagier divers et unique, les locuteurs bilingues jouiraient de dispositions neurologiques leur permettant de mieux différencier les langues entre elles et donc d'identifier les éventuelles interférences qu'ils pourraient effectuer (Deprez, 1994 : 130).

« Ce qui est différencié n'est pas confondu »²⁰ : les « jeux de langues » et la « créativité lexicale » (exemple : le transfert) effectués par les locuteurs bilingues/plurilingues seraient ainsi rendus possible par cette conscience d'une pluralité des variétés linguistiques dans leur répertoire langagier (*Ibid.*). Cette capacité offrirait aux plurilingues une certaine « flexibilité cognitive » constituant un atout non négligeable pour l'acquisition d'une langue étrangère dans le sens où le locuteur bi/plurilingue va plus facilement reconnaître le caractère « arbitraire » des langues (Deprez, 1994 : 130). On parle alors d'une « économie cognitive et didactique » pour l'apprentissage d'une langue (Rolland, 2013 : 4). Ainsi, passer d'un système linguistique à un autre quotidiennement favoriserait cette capacité métalinguistique qui va elle-même engendrer un certain avantage pour l'entrée dans une nouvelle variété linguistique (Deprez, 1994 : 130).

3.2. Relativiser ses identités pour mieux apprendre

Nous l'avons évoqué plus haut : la langue peut être synonyme d'identité et correspondre à un attribut affectif puissant chez le locuteur, aussi bien monolingue que plurilingue. Les apprenants peuvent parfois sentir leur identité en danger face à un nouveau système linguistique et donc culturel (Pillot-Loiseau, 2020 : 3) qui s'éloigne des sons, de la construction morphosyntaxique ou encore de l'intonation qu'ils connaissent : éléments fondateurs de leur langue et donc de leur identité. Ainsi, nous allons voir que si les bi/plurilingues peuvent bénéficier de compétences (méta)linguistiques et communicatives grâce aux atouts que leur confèrent leur utilisation de leurs langues, ils peuvent également jouir d'une certaine flexibilité identitaire : « l'atout stratégique des locuteurs plurilingues réside dans une souplesse et une compétence stratégique » (Rolland, 2013 : 3).

Dans la recherche en psycholinguistique, on parle de « perméabilité de l'égo linguistique » (Pillot-Loiseau, 2020 : 3). Ce terme désigne l'attitude positive de l'apprenant envers l'apprentissage d'une langue étrangère : il est prêt à mettre son identité de côté et à accepter les différences linguistiques de la langue cible (*Ibid.*). Encore une fois, les personnes plurilingues seraient plus souples concernant la reconnaissance d'un système linguistique différent, dû à leur habitude d'effectuer des va-et-vient entre plusieurs variétés linguistiques : l'apprenant plurilingue aurait ainsi plus d'aisance pour déconstruire son appartenance liée à ses langues, pour mieux « relativiser la réalité » (*Ibid.*, : 4). Autrement

²⁰ Deprez (1994 : 111).

dit, pour un locuteur possédant plusieurs langues et donc plusieurs identités, l'acceptation serait facilitée et avec elle l'apprentissage de nouveaux systèmes linguistiques (*Ibid.*). Ce constat nous confirme la flexibilité de l'identité du plurilingue, qui face à l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple, va façonner ses représentations au niveau de la langue cible mais aussi au niveau de ses propres langues : « une identité plurilingue n'est pas une donnée statique, mais elle peut être évolutive, traversée tout au long de la vie par des restructurations en fonction des situations et des relations sociales »²¹.

Evidemment, d'autres facteurs interviennent dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les représentations de la langue cible peuvent avoir un impact qui peut « moduler » l'apprentissage (*Ibid.*). S'opposant à l'expérience, les stéréotypes ou les représentations sur une langue étrangère peuvent développer une certaine réticence chez l'apprenant qui ne sera pas ouvert à des changements au niveau du système linguistique, pouvant ainsi entraver l'apprentissage (*Ibid.*). De plus, l'anxiété peut aussi gêner l'apprentissage : un « choc de la langue » peut être ressenti et l'apprenant peut alors éprouver un certain stress vis-à-vis de son assurance à parler ou comprendre la langue cible (*Ibid.*). Nous développerons ces concepts plus en détail en incluant la phonétique dans le chapitre 6.

En résumé, si peu d'études évoquent ce sujet, il apparaît tout de même que les locuteurs bilingues et plurilingues pourraient éprouver des facilités concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment grâce à leur « souplesse cognitive » et identitaire concernant le système linguistique de la langue cible (Riley, 2003 : 12). Notons que d'autres facteurs notamment affectifs peuvent entrer en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, pourquoi ne pas exploiter ces richesses, ces capacités et ces stratégies langagières en classe de FLE ? Et si les langues des apprenants plurilingues pouvaient servir de point de départ ? Nous développerons ces points à travers la didactique du plurilinguisme, qui représente la pierre angulaire de ce mémoire.

²¹ Stratilaki (2010 : 7).

Chapitre 5. La didactique du plurilinguisme dans un contexte multilingue

La didactique du plurilinguisme n'est pas un « ajout », plus ou moins marginal, à la didactique des langues. Elle traverse toute la didactique des langues en intégrant les démarches entreprises pour favoriser les développements des compétences dans chacune d'entre-elles. (...): n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable didactique des langues sans didactique du plurilinguisme et que de ce fait la didactique du plurilinguisme est la didactique des langues véritable. (Candelier & Castellotti, 2013 : 212)

Dans les années 80/90, de nombreuses recherches menées sur le bilinguisme introduisent le concept de plurilinguisme avec le répertoire « holistique » des locuteurs plurilingues, leurs capacités et leurs stratégies, comme évoqué dans les chapitres précédents (Conseil de l'Europe, 2021 : 31). Les années 2000 marquent officiellement l'entrée de ce terme dans le CECR. Une décision née de la volonté d'encourager « l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » : l'objectif principal étant de sauvegarder les variétés linguistiques en Europe tout en valorisant cette même richesse (Conseil de l'Europe, 2000 : 11). A travers la classe de langues, cela passe par un « décloisonnement » des variétés linguistiques afin d'être plus proche des réalités du terrain, à savoir le bilinguisme voire le plurilinguisme des apprenants (Huver & Macaire, 2021 : 7). De nos jours, la didactique du plurilinguisme occupe une place de plus en plus centrale dans l'enseignement et renvoie davantage aux démarches intégrant plusieurs langues au sens large à l'intérieur de la classe, privilégiant ainsi la « dimension transversale » dans l'apprentissage (*Ibid.*). Dans cette partie, je tenterai donc d'expliquer les bénéfices que peut apporter la compétence plurilingue aux apprenants, pour ensuite me focaliser sur les capacités cognitives et métalinguistiques créées par une telle approche. Enfin, j'évoquerai le changement des représentations et le regard nouveau sur l'altérité que peut susciter la didactique du plurilinguisme en classe de FLE.

1. Utiliser les acquis des apprenants : développer la compétence plurilingue

1.1. « Il n’y a pas de table rase »²²

Si l’on avait coutume autrefois de penser qu’un enfant rentrant à l’école était une sorte de page blanche sur laquelle l’enseignant se devait d’y inscrire connaissances et savoirs, la tendance aujourd’hui est davantage à la prise en compte du bagage social, culturel et donc linguistique des apprenants. La didactique du plurilinguisme consiste entre autre à « prendre appui » sur les compétences des apprenants en classe de langues (Levet et al., 2021 : 3). En effet, nous parlons de la « compétence initiale » des locuteurs qui vont naturellement se référer à leurs acquis lorsqu’ils apprennent une nouvelle langue (*Ibid.*, : 5). Ce constat transcende tous les champs disciplinaires : par exemple, un violoniste puisera ses connaissances dans ses compétences musicales s’il veut apprendre à jouer du piano. Ainsi, la didactique du plurilinguisme rejoint ce constat en préconisant la prise en compte des langues des apprenants en classe : connaître les acquis de ses apprenants, c’est assurer un meilleur accompagnement et donc un meilleur enseignement de la langue cible (*Ibid.*)

En outre, certains auteurs vont plus loin en prônant l’entrée des langues des apprenants dans la classe de langue, favorisant ainsi une « alternance des codes » au sein des cours (Rolland, 2013 : 5). Ces concepts mêlant les acquis, les compétences mais aussi les identités plurielles des apprenants forment un ensemble complexe réuni sous le terme de « compétence plurilingue » (Conseil de l’Europe, 2021 : 129). Mais que désigne exactement cette compétence ?

1.2. Entre compétences communicatives et socioculturelles : la compétence plurilingue

Selon le CECR, la compétence plurilingue se développe par la mise à contribution des acquis langagiers mais aussi culturels des apprenants (2021 : 31). Ainsi, au-delà de l’exploitation de son propre répertoire langagier, la compétence plurilingue se définit par une exploitation mais aussi une compréhension interculturelle (Annexe 2). Cette compétence désigne une « capacité dynamique » dans laquelle la connaissance des langues familières de l’apprenant est exploitée au même titre que son expérience socioculturelle

²² (Launey, 2014 : 65).

(Conseil de l'Europe, 2021 : 130). Une telle compétence implique une habilité à « utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique » dans lequel l'apprenant est acteur dans son propre apprentissage (Ibid. : 30). Le CECR a d'ailleurs établi une liste détaillée répertoriant les différents objectifs de cette compétence :

- *passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;*
- *s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;*
- *faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variétés de langues ou de dialectes) pour comprendre un texte ;*
- *reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;*
- *assurer le rôle de médiateur entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui ne possèdent que des notions d'une d'elles ;*
- *mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant une série d'expressions possibles ;*
- *exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (Ibid.)*

Cette compétence englobe donc un large éventail de notions, allant des compétences linguistiques aux compétences communicative en passant par la compétence socioculturelle : « la compétence plurilingue passe par la mise en relation des langues impliquant le développement d'aptitudes, d'attitudes et de stratégies de portée transversale » (Rolland, 2013 : 12).

Lorsqu'un apprenant entre dans la classe, il détient déjà des stratégies et des habilités spécifiques à son expérience et son vécu, comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents. Il est du ressort de l'enseignant de les mobiliser, « s'il autorise leur rencontre » en classe (Lezouret & Chatry-Komarek 2007 : 30). Une telle « approche par les compétences » préexistantes pourrait ainsi favoriser la compétence plurilingue et donc l'apprentissage d'une langue étrangère (Rolland, 2013 : 12). En outre, en s'appuyant sur les connaissances et les compétences stratégiques des apprenants, l'enseignant décroïsonne les variétés linguistiques et participe à une certaine « prise de conscience métalinguistique » tout en comparant leurs systèmes (Conseil de l'Europe, 2021 : 30.). Attardons-nous sur les bénéfices que peut apporter un tel phénomène sur l'acquisition d'une langue par l'apprenant.

2. L'éveil de la conscience linguistique : capacités cognitives et métalinguistiques

2.1. Décloisonner les langues : quels bénéfices ?

Faire entrer les variétés linguistiques des apprenants dans la classe de langue a pour effet le décloisonnement des langues et donc la prise de conscience de leur propre répertoire langagier. Cette conscience linguistique se définit par une capacité à « poser son propre langage comme objet » et donc être conscient de ses caractéristiques linguistiques comme la syntaxe ou la prononciation, formant un système complexe et unique (Deprez, 1994 : 123). On parle alors de « conscience métalinguistique » (Dabène, 1992 : 17).

Inclure les variétés linguistiques des apprenants suppose en effet un éclairage sur leur fonctionnement puisque cela incite à des comparaisons avec la langue cible, créant des « processus associatifs » entre les différentes variétés linguistiques de la classe (Rolland, 2013 : 8). En effet, faire des liens entre l'acquis et le nouveau pourrait être source de « comparaisons fructueuses » en contexte bi/plurilingue (Dabène, 1994 : 161). Par exemple, le phonème /ʃ/ qui se retrouve en français, en anglais et en allemand peut être comparé à travers ses différents graphèmes selon ces langues : <ch> en français, <sh> en anglais et en allemand (entre autres). De cette manière, l'apprenant plurilingue prend conscience des similarités entre ce qu'il connaît et ce qu'il apprend, mais aussi des différences pour mieux les assimiler et éviter les interférences (Rolland, 2013 : 8). L'apprenant développe ainsi une « compétence stratégique » grâce à la comparaison des systèmes, en s'appuyant sur l'acquis pour mieux tisser des liens avec le fonctionnement de la langue cible (*Ibid.*, : 4).

Le CECR l'affirme : le plurilinguisme offre de nombreux intérêts cognitifs pour l'apprentissage, dus à un « contrôle exécutif cérébral renforcé » de la part de l'apprenant, qui va ainsi mieux identifier les distracteurs dans une tâche par exemple (2021 : 31). Cela peut s'expliquer par les comparaisons et les va-et-vient effectués en classe entre les langues des apprenants et la langue cible : en étant actif dans leur apprentissage, les apprenants seraient alors plus sensibles au « repérage », développant ainsi un certain « dynamisme intellectuel » (Dabène, 1994 : 162). Dabène souligne d'ailleurs l'importance des « activités méta-langagières » dans lesquelles les apprenants vont prendre en compte la proximité linguistique entre les systèmes, tout en « faisant le tri » entre les langues pour se faire une idée plus claire de leurs propres fonctionnements, et avec eux celui de la langue cible (1994 : 99). Des interactions avec les apprenants s'avèrent alors indispensables pour

cerner leur vécu et leurs connaissances pour les mettre à contribution au service de l'apprentissage de la langue cible : « les élèves et les enseignants doivent participer ensemble, par leur comportement, à la formation de l'identité plurilingue, qui résulte des intentions et des projets plutôt que des conditionnements et des schèmes prescrit » (Stratilaki, 2011 : 9).

En résumé, prendre conscience du système de ses propres langues apporte une décentration nécessaire pour les comparer avec la langue cible et ainsi faire des rapprochements ou au contraire différencier clairement des points de langue, pouvant être bénéfique pour l'apprentissage. D'un point de vue cognitif, faire entrer les langues des apprenants dans la classe permet de tisser des liens, de croiser les stratégies méthodologiques tout en prenant conscience de leurs représentations sur leurs langues mais aussi celle de la langue cible. Néanmoins, pour connaître tous ces paramètres, l'enseignant peut avoir besoin de méthodes bien spécifiques.

2.2. Identifier le vécu et les représentations : la biographie langagière

Prendre conscience des caractéristiques et de l'usage de ses propres variétés linguistiques nécessite parfois une opération précise hors cours de langue, surtout si l'apprenant est plurilingue. Le concept de biographie langagière se prête alors parfaitement à cet objectif.

En effet, nous l'avons vu, l'individu plurilingue puise dans ses ressources langagières qui contiennent un « éventail de compétences » utilisées en fonction des situations de communication (Deprez, 1994 : 26). L'accent est mis non pas sur le degré de compétences dans ces langues mais sur l'usage que les locuteurs plurilingues en font dans leur environnement. C'est précisément ce que la biographie langagière de l'apprenant tente de décrire : elle raconte « l'expérience individuelle » à travers un « regard rétrospectif » sur l'utilisation de ses langues (Domp martin, 2020 : 372). Faisant écho aux recherches sur le bilinguisme dans les années 90, la biographie langagière instaure un « travail profond sur les relations aux langues » qui permet de faire prendre conscience aux individus de l'usage de leurs langues au quotidien, renforçant ainsi cette idée de compétence communicative évolutive et asymétrique que possède le locuteur plurilingue (*Ibid.*, : 366). L'apprenant se rend compte de sa relation face à son répertoire langagier mais aussi aux langues apprises durant son parcours, tout en pensant les variétés linguistiques comme des « éléments inter-reliés » (Molinié, 2006 : 6) : « si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement » (Morin, 1991 : 10).

Entre éveil métalinguistique et prise de conscience des enjeux socioculturels, la biographie langagière contribue à « nourrir » les réflexions menées aujourd’hui sur la didactique du plurilinguisme (*Ibid.*, : 8). L’apprenant construit du sens, se rend compte de la dimension « ethnolinguistique » et donc identitaire derrière son répertoire langagier, tout en prenant conscience des « processus cognitifs sollicités » par l’acquisition d’une nouvelle langue (*Ibid.*). Du côté de l’enseignant, il pourra mieux connaître le vécu de ses apprenants, autant au niveau de leur répertoire langagier que de leurs représentations concernant la langue cible. Ce dernier paramètre peut s’avérer utile puisque, comme nous l’avons abordé précédemment, les représentations des apprenants peuvent avoir un effet direct sur leur apprentissage. Quels sont les avantages pour l’enseignant de prendre en compte l’environnement langagier et culturel de l’apprenant ? Pourquoi valoriser les langues des apprenants ?

3. Valoriser la diversité, positiver l’altérité

3.1. Gérer la différence pour mieux apprendre

Avant tout, la didactique du plurilinguisme se veut être une approche au service de la promotion de la diversité linguistique et socioculturelle. Le CECR évoque un moyen de s’ouvrir à la différence pour développer un « savoir-apprendre » mais également un certain savoir-être (Conseil de l’Europe, 2021 : 31) :

L’une des raisons de mettre en avant le plurilinguisme et le pluriculturalisme est que, par expérience, leur développement (...) est de nature à affiner les connaissances sur le savoir-apprendre ainsi que les capacités à entrer en relation avec d’autres personnes et de nouvelles situations (Ibid.).

En intégrant les langues des apprenants dans la classe, ces derniers se retrouvent inévitablement confrontés à des « langues-cultures » (Huver & Macaire, 2021 : 2). En effet, les langues faisant inévitablement référence à des réalités socioculturelles et affectives comme nous avons pu le voir précédemment, les apprenants vont s’ouvrir à différents systèmes linguistiques et identitaires. Dabène parle d’une « indispensable diversification linguistique » en classe de FLE dans laquelle les apprenants vont être sensibilisés à la diversité des langues, favorisant l’ouverture à l’altérité (1994 : 166). D’ailleurs, cette capacité est décrite dans le CECR comme un bon moyen d’ « identifier les ressemblances et les différences » entre les systèmes linguistiques (Conseil de l’Europe, 2021 : 130). Dabène utilise un exemple de séquence didactique qui illustre cet objectif de « sensibilisation à la diversité des langues » (1994 : 162) : un enseignant fait écouter la

traduction de la phrase « Je vais à l'école » dans trois langues différentes à des enfants. Ils repèrent rapidement les caractéristiques de ces langues qu'ils ont reconnues. Une partie des enfants non-francophones d'origine étaient familiers avec certaines langues enregistrées, ils étaient donc valorisés du même coup (*Ibid.*).

Ainsi, l'ouverture à l'altérité fait partie intégrante du CECR et du plurilinguisme, qui tentent de prôner un regard bienveillant sur les différences entre les langues et va en même temps contribuer à un meilleur apprentissage de la langue cible. Dans l'exemple cité par Dabène, les enfants sont exposés à diverses réalités linguistiques, favorisant la comparaison mais également la valorisation des langues de certains des apprenants. En quoi cette valorisation du répertoire langagier des apprenants peut être bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

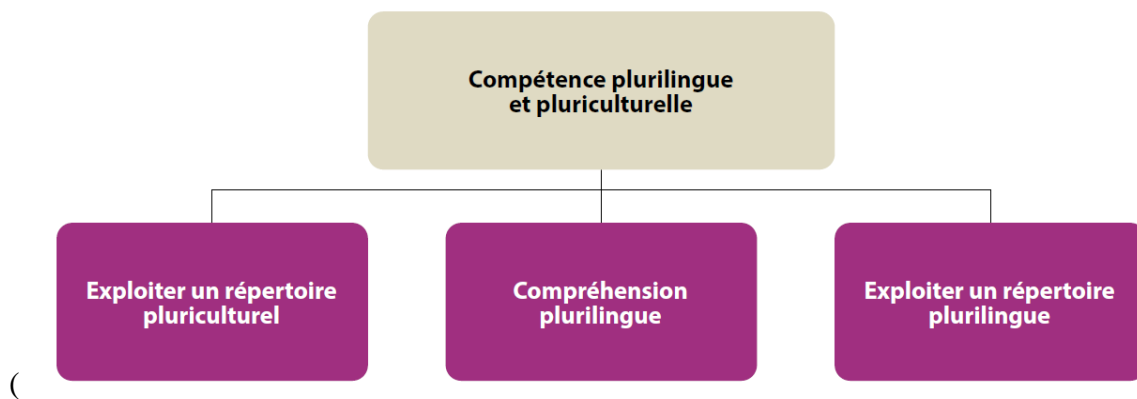
3.2. La place de l'environnement de l'apprenant : la dimension affective

Tenir compte de l'environnement « extra-éducatif » des apprenants demeure incontournable dans la didactique du plurilinguisme (Dabène, 1994 : 150). Les langues de la maison utilisées en contexte informel sont des données indispensables pour se rapprocher le plus possible de « l'univers quotidien » de l'apprenant (*Ibid.*). L'objectif étant de se focaliser sur le parler « vernaculaire » afin de valoriser les langues premières des apprenants, trop souvent minorisées dans la sphère éducative (*Ibid.*). En effet, la prise en compte de la « dimension sociale et affective » de l'apprentissage doit être prise en compte tant elle a des effets sur l'acquisition (Rolland, 2013 : 12). L'alternance des variétés linguistiques dans la classe prend ainsi tout son sens si les langues mobilisées correspondent aux langues d'appartenance des apprenants qui se voient valorisés et donc motivés davantage pour apprendre (*Ibid.*, : 5). Au-delà du développement de compétences communicatives, faire entrer les langues des apprenants en classe peut aussi participer à l'affirmation de leur « identité plurilingue » (*Ibid.*) : « plus une langue est minorisée, plus elle doit être scolairement développée » (Dabène, 1994 : 151).

Dès 1953, L'UNESCO évoque ainsi les avantages cognitifs et émotionnels liés au recours aux langues des apprenants en classe (UNESCO, 1953 : 14). Le respect des « valeurs culturelles » des apprenants aurait un effet sur la qualité de l'éducation des langues puisqu'il touche à l'appartenance et donc à l'affect (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007 : 18). Les langues « informelles » des apprenants utilisées comme « medium » pour l'apprentissage sont ainsi hissées à un rang plus respectueux et égalitaire face à la langue

de référence, rendant compte davantage des réalités sociales et communicatives des locuteurs plurilingues (*Ibid.*, : 19).

A échelle plus globale, la didactique du plurilinguisme prône un détachement du français « franco-centré » parlé en métropole, afin de rendre compte des réalités plurielles dans les pays francophones à travers le monde (*Ibid.*). Toujours dans une optique de connaissance du terrain des apprenants pour mieux utiliser leurs acquis en classe, une « adaptation au contexte environnant » s'avère indispensable (Dabène, 1994 : 151). Un manuel en Polynésie française



Annexe 3) a tenté d'adapter les références culturelles au contexte de ce pays francophone, en utilisant des prénoms typiques ou encore des termes utilisés pour désigner des fruits présents en Polynésie (*Ibid.*, : 151).

En somme, prendre en compte l'environnement des apprenants, c'est valoriser leurs variétés linguistiques et adapter les cours en fonction du contexte d'enseignement afin de toucher et respecter l'affect de ces locuteurs, qui seront susceptibles de ressentir un effet positif sur l'apprentissage. L'exemple du manuel en Polynésie française nous éclaire sur la pluralité de la francophonie et la diversité linguistique qu'elle suggère. Ainsi, pour clore cette deuxième partie, je propose d'évoquer la pertinence dans la création de parallèles entre la valorisation des langues africaines en Afrique et la francophonie.

3.3. La promotion des langues africaines et la francophonie : faire converger les luttes

De par son passé colonial, le continent africain fait souvent face à une dévalorisation des langues africaines, observant une « diglossie malheureuse » (plutôt une polyglossie dans le cas de l'Afrique du Sud) entre la langue de référence qui est généralement une langue européenne comme l'anglais ou le portugais, et la langue d'appartenance (ou les langues) quasiment toujours africaine et cantonnée à la sphère familiale (Agresti, 2019 : 126). Concernant le contexte francophone, les valeurs véhiculées prônent un français non-normé qui s'est adapté aux différents contextes comme le français parlé au Québec, au Congo ou encore en Polynésie française : « l'internationalisation tout en luttant contre l'uniformisation » (Castelloti, 2010 : 337). Ainsi, enseigner le FLE serait la possibilité de communiquer ces valeurs autour du français parlé dans le monde entier comme un symbole de tolérance s'opposant à la norme et la vision de la langue comme « unifiée et monolithique » (*Ibid.*, : 339). Un parallèle peut en effet être fait entre la lutte linguistique en Afrique avec la reconnaissance des langues africaines et les principes de promotion de la diversité avec la francophonie (Billiez et al., 2010 : 226). Le français représenterait alors une sorte de catalyseur de « cohésion sociale » dans le sens où cette langue n'est pas nécessairement associée à une seule culture, ethnie ou pays (Castelloti, 2010 : 338) :

Il²³ s'agit à la fois d'une langue européenne et africaine (notamment), d'une langue « de Blancs » et d'une langue « de Noirs », d'une langue du Nord et d'une langue du Sud. (Castelloti, 2010 : 339)

Par une approche rendant compte de la pluralité du français parlé dans les pays francophones dans l'enseignement du FLE, les apprenants en contexte africain pourront

²³ Le français.

alors tisser des liens entre leurs intérêts personnels et « les dimensions humaines » que défend la francophonie (*Ibid.*) Encore une fois, la didactique du plurilinguisme peut faire appel aux sentiments et à l'affect des apprenants, et ainsi susciter un « développement plurilingue » propice à l'apprentissage (*Ibid.*, : 208). Ce parallèle peut s'avérer particulièrement pertinent dans le contexte sud-africain compte tenu du statut des langues africaines face à l'anglais ou l'afrikaans (Castelloti, 2010 : 337).

En résumé, la didactique du plurilinguisme permet de rendre compte des réalités de la plupart des locuteurs qui sont dans un cas de bi/plurilinguisme en intégrant le répertoire langagier mais aussi culturel des apprenants dans la classe de langue. Comparer les langues entre elles permettrait à la fois de prendre conscience de ses propres systèmes linguistiques, ses capacités stratégiques et de tisser des liens utiles entre langues sources et langue cible. Cette didactique « décloisonnée et décloisonnante » des langues comporte des apports cognitifs grâce aux compétences métalinguistiques qu'elle implique, mais également grâce à la valorisation des langues des apprenants et de la promotion de la diversité linguistique en général (Huver & Macaire, 2021 : 10). L'affect et les sentiments positifs nés de l'adaptation des cours en fonction du contexte d'apprentissage favoriseraient alors l'acquisition de la langue cible. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous aborderons l'enseignement de la phonétique à travers le prisme de la didactique du plurilinguisme. Comment et pourquoi concilier ce vaste champ de la didactique des langues à celui du plurilinguisme ?

Chapitre 6. Intégrer le plurilinguisme dans l'enseignement de la phonétique : processus et intérêts

Considérée comme le « parent pauvre » dans la didactique des langues, la phonétique occupe une place peu importante en classe de langue, souvent noyée dans la didactique de l'oral (Miras, 2021 : 18). Pourtant, son acquisition est primordiale dans la mesure où elle constitue la « porte d'entrée de toute langue vocale » (Levet et al., 2021 : 8). La phonétique est une discipline qui étudie les éléments sonores du langage qui composent la « substance de l'expression » (Léon, 1992 : 6).

Associer la didactique de la phonétique à celle du plurilinguisme me semble être un pari intéressant et pertinent pour l'acquisition des sons du français. Dans ce chapitre, je commencerai par évoquer les bienfaits de la comparaison des systèmes sonores sur la perception et la production des apprenants, pour ensuite expliquer la place de l'affect et sa mise à contribution dans l'apprentissage de la phonétique. Enfin, je mettrai en parallèle d'une manière synthétique les caractéristiques des systèmes phonétiques du français et des langues les plus parlées dans mon terrain de stage : le zulu, l'anglais et l'afrikaans.

1. Comparer les systèmes phonétiques en classe : vers une facilitation de la perception et de la production

1.1. Rappel des mécanismes de base

Pour commencer, il paraît indispensable d'expliquer les divers mécanismes qui s'opèrent au niveau neurologique et physiologique lorsqu'un son est émis mais aussi reçu par un locuteur.

Tout d'abord, pour produire un message sonore, tout individu passe par la phase « cérébrale » qui définit l'encodage réalisé par le cerveau, qui va à son tour envoyer les commandes à réaliser aux organes de la phonation (Léon, 1992 : 12). La deuxième phase peut alors débiter : la phase « physiologique » (*Ibid.*). Le message de l'interlocuteur est alors articulé via l'appareil phonatoire. Dans la production d'un son, les poumons, les cordes vocales et différentes cavités (exemple : nasales) sont utilisés (Guimbretière, 1994 : 13). La phase « acoustique » correspond ainsi à la « réalisation sonore des phones » comprenant un aspect supra-segmental, tel que la mélodie et l'accentuation, mais aussi segmental avec la production des phonèmes (Léon, 1992 : 12). Les êtres humains produisent des phonèmes différents des uns des autres grâce à des articulations différentes.

En faisant résonner nos cordes vocales et sans obstruer l'air, nous produisons des voyelles : « le noyau audible » de la chaîne parlée (Léon, 1992 : 95). A l'inverse, les consonnes sont des phonèmes nécessitant un obstacle tels que les dents ou les lèvres et ont la particularité de presque toujours sonner avec les voyelles (Briet et al., 2014 : 142).

Concernant la réception du message sonore, l'interlocuteur passe d'abord par deux phases : « auditive » (réception des sons par l'oreille), « perceptive » avec le décodage du message reçu qui sera transformé en image mentale porteuse de sens (Léon, 1992 : 12). La prosodie (rythme, mélodie et intonation) est perçue en premier, suivie des consonnes, des voyelles puis des syllabes formant ainsi des « segments sonores combinés » (Levet et al., 2021 : 9). D'ailleurs, étudier la prosodie en premier avant les autres éléments sonores serait privilégié par les phonéticiens, convaincus que les sons viennent « se poser sur la musique de la langue » (Briet et al., 2014 : 4). Enfin, la troisième phase dite phase « cérébrale » envoie les commandes au cerveau pour répondre à l'interlocuteur en reproduisant les étapes de production comme évoqué précédemment (Léon, 1992 : 12). Nous assistons alors à un « savoir conceptuel » créant une image mentale qui se transforme en message sonore porteuse de sens grâce à un « fonctionnement musculaire » (Guimbretière, 1994 : 59). Ainsi, comment s'effectue l'acquisition des sons d'une langue étrangère pour un locuteur qui possède déjà un répertoire de sons propres à sa ou ses langues ?

1.2. Dans la tête des apprenants : le « paysage sonore »²⁴

Avant d'apprendre une langue, l'apprenant possède déjà des connaissances et des savoirs phonétiques propres à son environnement : le « paysage sonore » (Lhote, 1987 : 32). Les locuteurs sont perçus désormais comme des auditeurs confrontés à un « processus global » comprenant la perception et la production mais aussi la dimension culturelle (*Ibid.*, : 30). Vincent l'affirme (2015) :

Le soubassement de cette démarche est l'acceptation de la relativité de la perception auditive. Bien qu'un son existe en soi, en tant que phénomène physique, il ne devient objet de connaissance que s'il est perçu. Or, si les données de la perception ont une réalité physique (...), leur interprétation par chaque individu, avant même le discours qu'il peut être appelé à construire dessus par la suite, est un phénomène culturel, mélange de construction sociale et d'histoire personnelle. Le son pur (...) n'existe pas dans le

²⁴ Terme initié par Elisabeth Lhote (1987).

monde social. Il ne trouve de possibilité d'existence que dans sa relation avec le sujet qui le perçoit : il est un processus en acte et non un état figé. (Vincent, 2015 : 21)

Véritable appui pendant l'apprentissage, l'apprenant va s'orienter dans son paysage sonore pour comprendre mais avant tout percevoir les messages qui lui sont destinés (Lhote, 1987 : 32). Il utilisera alors plusieurs stratégies différentes pour accéder au sens telles que les « stratégies perceptives » qui sont déterminées par la ou les langues premières (Guimbretière 2014 : 58). La place des sons des langues des apprenants s'avère ainsi être importante dans l'acquisition de nouveaux sons. C'est un véritable système mental qui va influencer notre apprentissage phonétique d'une langue étrangère. Certains spécialistes parlent de « surdité phonologique » lorsque les apprenants en viennent à ne pas entendre les particularités sonores qui n'existent pas dans leurs propres langues (Levet et al., 2021 : 10). Une sorte de filtre déterminé par nos langues ne laisseraient pas passer certains sons inconnus à travers l'oreille : « un son (...) ne peut être perçu que s'il peut être produit c'est-à-dire que s'il existe dans la langue maternelle » (*Ibid.*, : 58).

Néanmoins, cette théorie est contestée par certains auteurs. Il serait possible de traiter les sons inconnus, mais seulement grâce à un réel travail sur l'apprentissage pour percevoir ce que nous ne sommes pas capable de produire (Miras, 2021 : 50). En effet, les apprenants développeraient une « vigilance auditive » accrue grâce à la comparaison effectuée entre les sons connus et inconnus : la discrimination, la construction de sens, la mémorisation ainsi que la reproduction de sons seraient alors facilitées (Rolland, 2013 : 3). Cela augmenterait la capacité de segmenter les sons de la langue cible (*Ibid.*). Ce travail sur la « conscientisation plurilingue » des apprenants favoriserait le développement d'une « accommodation phonologique plurilingue » dans laquelle l'assimilation des nouveaux sons devient plus facile grâce à une identification des différences entre les langues connus et la langue cible (*Ibid.*, : 5). Des méthodes existent pour reproduire un son inconnu. Par exemple, faire appel à une voyelle ou une consonne proche peut faciliter un début d'assimilation (Levet et al., 2021 : 26).

En outre, nos capacités à percevoir un son et le produire ne vont pas nécessairement de pair : il est possible d'être capable de discriminer un son sans pouvoir le reproduire (Miras, 2021 : 50). Ainsi, les comparaisons seraient indispensables en phonétique pour que les apprenants trouvent eux-mêmes les « clés » de l'accès à la bonne production d'un son jusque-là inconnu (*Ibid.*, : 78). De cette manière, les apprenants pourront procéder à une « association des mots connus » en utilisant leur propre répertoire de sons : confronter l'acquis et l'inconnu, c'est développer de nouvelles stratégies pour la

compréhension (Guimbretière, 2014 : 58) : « le travail de comparaison qui s’effectue alors, permet de s’appropriier le matériau linguistique, telle la pâte à modeler ou la glaise travaillée par les mains du potier » (*Ibid.*, : 78).

Un travail de terrain serait ainsi utile pour connaître les langues des apprenants et anticiper les sons sur lesquels ils pourraient avoir des difficultés, réaffirmant le besoin de s’attarder sur leurs acquis (réservoir sonore et stratégies perceptives) et de les utiliser. Enseigner la phonétique, c’est prendre en compte le « paysage sonore » des apprenants pour mieux accompagner leur apprentissage.

1.3. La place de la variation dans l’enseignement de la phonétique

Intégrer la comparaison en classe de FLE peut aussi passer par une comparaison intralinguistique et donc à travers la variation au sein d’une même langue. On parle de variation lorsque l’on aborde l’usage pour se détacher de la « norme », d’une forme standardisée d’une langue donnée en intégrant les « variations diatopiques » (Miras, 2021 : 32). L’objectif est de se rapprocher davantage de la réalité des locuteurs tout en repensant le mythe du « locuteur natif » et de son parler irréprochable et inatteignable (*Ibid.*). La langue possédant sensiblement une dimension identitaire, négliger la variation serait une négligence de l’identité des locuteurs. Faire prendre conscience de ce rapport à la norme aux apprenants pourrait être bénéfique pour l’apprentissage dans la mesure où il « conditionne » le processus d’appropriation (Abou Haidar, 2018 : 134). Concernant la langue française, cela concernerait le parler du « français de France » face la diversité de la francophonie, tels que les manières de produire des sons en Belgique, au Sénégal ou au Québec (Miras, 2021 : 35). Ces normes reposent sur des systèmes de pouvoir où l’on va juger les « bonnes » prononciations souvent associées au français de la métropole, négligeant la reconnaissance des parlers constituant la francophonie (*Ibid.*).

En classe de FLE, aborder la pluralité de prononciations du français aiderait à construire « un pont entre de nombreuses langues » renforçant ainsi les bienfaits de la comparaison dans l’enseignement de la phonétique (*Ibid.*, : 36). De plus, intégrer la variation fait partie des principes de la didactique du plurilinguisme et du CECRL qui prône la valorisation de la diversité mais aussi une volonté de se rapprocher de la réalité des locuteurs. Nous aborderons la variation sous un angle différent un peu plus loin.

2. La didactique du plurilinguisme au service de l'affect : entre décentration et affirmation de l'identité dans l'apprentissage de la phonétique

« Ce qui est différencié n'est pas confondu » : cette affirmation de Deprez (1994 : 111) semble alors s'appliquer au champ de la phonétique. Autrement dit, si un son de la langue cible est comparé et identifié clairement comme différent d'autres sons des langues connus, il sera plus facilement acquis et même reproduit, faisant écho à la « conscience métalinguistique » évoquée plus haut (Conseil de l'Europe, 2021 : 30). Néanmoins, les éléments sonores qui forment nos langues possèdent une particularité et même un pouvoir non négligeable. Nous parlons d'une réelle « dimension sociale et affective » inhérente au système phonétique de nos langues (Rolland, 2013 : 12). Ainsi, comment la didactique du plurilinguisme peut-elle toucher à cette dimension et s'en servir comme d'un facilitateur dans l'apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère ?

2.1. Le pouvoir affectif des sons : un facteur à prendre en compte

La prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que dans n'importe quel autre aspect de la langue (Krashen, 1985 : 35).

Comme l'affirme Krashen, l'apprentissage de la phonétique d'une langue nouvelle ne s'arrête pas à la dimension linguistique, puisque l'apprenant va développer une nouvelle conscience « physique et identitaire » qui va toucher à sa personnalité (Rolland, 2013 : 4). C'est en ça que la prononciation se différencie des autres éléments du langage : évoquer la prononciation en classe de langue étrangère, c'est inévitablement toucher à l'identité des apprenants. Parler une langue étrangère serait un passage dans une « zone sociale sensible » dans laquelle l'apprenant peut risquer son « image » (Briet et al. 2014 : 10). L'intonation est un bon exemple puisqu'elle est très spécifique selon les variétés linguistiques et peut être un réel marqueur identitaire (*Ibid.*, : 25). L'accent marseillais fait directement référence à une zone géographique et une culture bien particulière, comme peut l'être le parler en Martinique également. L'apprenant peut alors se retrouver en danger lorsqu'il doit prononcer des mots et des phrases d'une différente manière, étant donné que la prononciation fait partie intégrante de sa personnalité. Il développerait ainsi une sorte de désir de « préserver son univers familier » afin de ne pas mettre son identité en danger (Rolland, 2013 : 4).

Sachant cela, la didactique du plurilinguisme prône (comme vu plus haut) une entrée des langues maternelles des apprenants dans la classe afin de ne pas négliger cette « identité initiale » propre à la prononciation qu'ils connaissent et qui les définissent

(Pillot-Loiseau, 2020 : 13). Au-delà d'une simple valorisation des prononciations dans la classe, intégrer les langues des apprenants peut leur permettre d'affirmer leur identité plurilingue, jouant ainsi sur l'affect et les « stratégies métaphonologiques » (Rolland, 2013 : 9). Passer d'un code à un autre dans la classe serait le moyen de ne pas nier l'identité des apprenants, tout en affûtant leur acuité auditive grâce à la comparaison.

En outre, le pouvoir des émotions dans l'apprentissage n'est pas à négliger. En effet, l'engagement affectif peut être un vrai catalyseur de motivation mais également un facilitateur dans la construction de réseaux neuronaux²⁵ :

Être attentif aux facteurs affectifs pourra aider les étudiants à comprendre comment leur prononciation est liée à leur langue maternelle mais aussi à leur motivation, leur personnalité et à leur vision de la culture cible. (Pillot-Loiseau, 2020 : 13)

En somme, en plus de développer une conscience métaphonologique, l'apprenant sera confronté à une prononciation différente qui peut mettre en danger son identité et donc son apprentissage de la langue cible. Cette forte charge affective que possède la prononciation doit être prise en compte en faisant entrer les langues des apprenants dans la classe. De cette manière, ils prennent conscience de ce rapport avec leurs propres langues et se servent des émotions créées par l'utilisation de ces prononciations (constitutives de leur identité) pour faciliter l'apprentissage. Dans la citation ci-dessus, Pillot-Loiseau évoque aussi la « vision de la culture cible » (*Ibid.*). Ainsi, les représentations concernant la prononciation de la langue apprise est très importante dans l'apprentissage : une décentration par rapport à son identité peut s'avérer nécessaire.

2.2. Travailler la perméabilité de « l'égo phonétique »²⁶ grâce au plurilinguisme

Si apprendre la prononciation d'une nouvelle langue, c'est potentiellement mettre en danger sa personnalité, une relativisation de l'identité des apprenants mais aussi des représentations de la langue cible peuvent être utiles dans l'apprentissage.

Le concept « d'égo phonétique » définit bien ce rapport qu'a l'apprenant entre les prononciations de ses langues et celle de la langue apprise (Briet et al., 2014 : 10). En effet, « l'égo phonétique » fait appel à une certaine souplesse concernant l'acceptation d'une prononciation différente de celles déjà connues (*Ibid.*). Adopter cette capacité pourrait permettre à l'apprenant d'accepter plus facilement une nouvelle « identité rythmique,

²⁵ Damasio (1995) cité par Miras (2021 : 122).

²⁶ Expression utilisée par Briet et al. (2014).

mélodique et sonore » en plus de celle qu'il possède (*Ibid.*). De cette façon, l'apprenant « relativise la réalité » et aura moins de difficulté à se décentrer de son identité, favorisant ainsi l'acquisition de la prononciation de la langue cible (Rolland, 2013 : 4). C'est pourquoi il paraît inévitable de confronter les langues des apprenants en classe et les comparer aux caractéristiques sonores de la langue cible afin de briser la glace et participer à une « relativisation de la position du système de la langue première » par rapport au nouveau système (Pillot-Loiseau, 2020 : 13). Les apprenants se familiarisent avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs langues et relativisent leur identité pour mieux intégrer les nouveaux sons propres à la langue cible. Même si peu de recherches ont été faites à ce sujet, soulignons le potentiel des locuteurs bi/plurilingues qui, grâce à leur répertoire pluriel pourrait plus facilement se décentrer et relativiser leur(s) identité(s) (*Ibid.*).

En outre, prendre en compte les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue cible est indispensable, car elles « conditionnent » leur comportement et donc leur apprentissage (Pillot-Loiseau, 2020 : 12). En effet, si encourager les apprenants à se familiariser avec le rapport à leurs langues est bénéfique pour la motivation et la décentration, connaître leurs « représentations subjectives » de la langue apprise l'est tout autant (*Ibid.*, : 9). Si un apprenant a des représentations négatives concernant la prononciation de la langue cible, son acquisition de sons nouveaux risque d'être entravée (*Ibid.*). À l'inverse, si un apprenant ne possède aucune « réticence » à l'égard de la langue cible, l'apprentissage de sa prononciation ne sera pas mis en difficulté et sera même facilité s'il a des représentations positives (*Ibid.*, : 13). Ainsi, prendre en compte ce paramètre pourrait éclairer l'enseignant et tenter de véhiculer des représentations positives concernant la langue enseignée. Du côté de l'apprenant, prendre conscience de ses propres représentations pourra leur permettre de les déconstruire petit à petit à travers des séances de phonétique incluant la variation, par exemple (Miras, 2021 : 154).

En effet, la variation est un bon moyen de repenser la langue française en proposant un enseignement de la prononciation plus inclusif et moins normé (*Ibid.*, : 36). Miras va plus loin en affirmant qu'enseigner la variation en cours de phonétique permettrait aux apprenants de se former un égo phonétique plus « malléable » (*Ibid.*, : 161). En abordant la dimension sociale et identitaire de la prononciation du français à travers les pays de la francophonie, les apprenants pourraient ainsi relativiser plus facilement leurs représentations du français, souvent influencées par le parler standard de la métropole (*Ibid.*). Bien sûr la comparaison des langues des apprenants en classe et l'intégration de la

variation dépend entièrement du bon vouloir de l'enseignant. Ainsi dans la partie qui suit, nous allons nous pencher sur le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la phonétique ainsi que la nécessité d'intégrer des pratiques de classe adaptées, s'intégrant dans le prolongement de la didactique du plurilinguisme.

2.3. « L'inévitabilité des émotions »²⁷ : le rôle de l'enseignant

Intégrer les langues des apprenants, les comparer entre elles, déconstruire les représentations pour favoriser l'apprentissage de la prononciation... Tous ces concepts propres au plurilinguisme n'ont que peu d'intérêt si l'enseignant n'arbore pas des pratiques de classe adéquates. En effet, la « posture de l'enseignant » a une influence directe sur le dispositif mis en place : négliger le contexte d'enseignement et l'importance de l'atmosphère au sein de la classe pourrait mettre en péril l'enseignement de la phonétique (Miras, 2021 : 158).

Premièrement, il faut savoir que l'anxiété et le stress sont des facteurs déterminants dans la mise en péril de l'apprentissage de la phonétique : « l'anxiété est plus corrélée à la prononciation qu'à toute autre capacité » (Pillot-Loiseau, 2020 : 3).

C'est pourquoi la création d'une « atmosphère plaisante et décontractée » est indispensable dans un cours de phonétique (Ibid., : 13). Un réel espace de confiance est nécessaire pour créer un « engagement vocal et corporel » de la part des apprenants, et ainsi favoriser la motivation (Ibid.). Plusieurs pratiques de classe existent alors pour encourager ce climat de bienveillance bénéfique pour l'apprentissage.

Par exemple, l'utilisation de techniques « globalisantes » est de plus en plus recommandée en cours de phonétique (Ibid., : 13). De plus, le recours aux activités collaboratives serait un moyen pour apaiser les angoisses, partager ses représentations et donc participer à l'égo phonétique qui va s'assouplir au contact de la mise en commun des idées de chacun (Miras, 2021 : 161). Ces interactions orales seraient à ancrer dès le début de l'apprentissage, puisqu'elles peuvent être un véritable « déclencheur » mais aussi un « régulateur » de l'acquisition langagière (Ibid.).

L'objectif est donc le partage des opinions, l'ouverture à l'autre qui, en fonction des apprenants peut radicalement changer l'activité dans laquelle ceux-ci sont acteurs de leur propre apprentissage. Un lien peut alors être fait avec la didactique du plurilinguisme

²⁷ Expression utilisée par Rolland (2013 : 8).

qui partage des valeurs similaires (Rolland, 2013 : 10). Rappelons d'ailleurs que le principe de médiation entre pairs est inscrit comme un objectif dans la compétence plurilingue décrit par le CECR : « (...) assurer le rôle de médiateur entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui ne possèdent que des notions d'une d'elles » (Conseil de l'Europe, 2021 : 30).

Le Conseil de l'Europe évoque le « paralinguistique » comme partie intégrante de la construction de la compétence plurilingue (*Ibid.*). Exploiter une « approche multisensorielle » avec l'utilisation des mimiques, des gestes ou encore des mimes dans un cours de phonétique participerait au développement de la compétence stratégique et serait donc bénéfique sur le plan cognitif (Rolland, 2013 : 8). En effet, les stratégies métacognitives seraient amplifiées grâce à l'utilisation du corps, indivisible de l'esprit (*Ibid.*). La kinesthésie intégrant naturellement les émotions et le ressenti (*Ibid.*, : 10), son exploitation et la prise en compte des sensations pourraient ainsi aider les apprenants à prendre conscience plus facilement des spécificités concernant la prononciation de leur langue mais aussi de celles de la langue cible (*Ibid.*, : 8). Ces affirmations confirment l'importance de l'affect et des sentiments dans l'apprentissage, qui ne peuvent être abordés en classe sans avoir recours au corps.

En somme, l'enseignant a un rôle déterminant dans l'intégration du plurilinguisme en cours de phonétique. L'apprenant doit être considéré dans son intégralité : ses acquis langagiers, ses représentations et ses ressentis par rapport à ses propres langues ainsi qu'à celles de la langue cible (Pillot-Loiseau, 2020 : 2). Prendre en compte tous ces paramètres, c'est inscrire les apprenants dans une dynamique plurilingue motivante dans laquelle ils pourront découvrir/comparer les éléments sonores qu'ils connaissent et leurs représentations dans une atmosphère détendue propice à l'apprentissage. La dimension affective s'avère centrale dans l'apprentissage de la prononciation, et la didactique du plurilinguisme tente de l'intégrer pour en faire une force : « prononcer une autre langue, c'est aussi une aventure affective » (Briet et al., 2014 : 10).

3. Prise en compte de quatre langues en contact : le français, le zulu, l'afrikaans et l'anglais

Pour clôturer la partie théorique de ce mémoire, j'aimerais revenir d'une manière synthétique sur les caractéristiques sonores de quatre langues en contact : le français, le zulu, l'afrikaans et l'anglais. L'une est latine, l'autre bantoue, et les deux autres

germaniques : ces langues n'ont pas été choisies au hasard, puisqu'elles correspondent au contexte de mon terrain de stage. Le français représente bien sûr la langue cible que j'enseignais à mes apprenants, et le zulu, l'anglais et l'afrikaans sont les langues les plus parlées dans ma classe, selon un questionnaire que j'ai fait passer aux étudiants au début de l'année. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai été amenée à comparer ces quatre langues afin de comprendre les potentielles difficultés mais aussi représentations que pourraient avoir mes apprenants vis-à-vis de la prononciation du français. Ces informations me permettront après coup de concevoir un dispositif adapté. Je comparerai la prosodie de ces quatre langues pour ensuite montrer les différences et les similarités concernant les voyelles et les consonnes. Le but n'est pas de présenter en détail la phonétique de ces trois langues, mais de simplement établir leurs caractéristiques pour les comparer aux éléments sonores du français, pour pouvoir dégager les points de phonétique sur lesquels je me focaliserai dans les ateliers.

3.1. La prosodie

L'anglais est populaire pour la présence d'accent lexical, autrement dit l'accentuation s'entend au sein même du mot, et non de la phrase comme en français. Il a même une valeur distinctive parfois (Levet et al. 2021 : 13) :

PERmit (le nom commun « permis »)

PerMIT (le verbe « permettre »)

La musique de l'anglais est donc sensiblement différente de celle du français, les anglophones auront tendance à produire un accent de mot en français. L'afrikaans aussi possède un accent lexical mais est plus régulier que l'anglais car souvent sur la première syllabe du mot. Concernant le zulu, cette langue étant tonale, les mots changent de sens en fonction de l'accentuation, en plus de posséder un accent tonique sur l'avant-dernière syllabe.

Pour l'intonation, elle s'avère moins nécessaire en anglais pour marquer l'interrogatif par exemple, puisque c'est une langue souvent marquée grammaticalement, ce qui est moins courant en français. Ainsi, deux éléments sonores caractéristiques de la prosodie du français sont intéressants à étudier pour mon public d'apprenants :

- L'accent tonique sur la dernière syllabe de la phrase (présent uniquement en français).
- L'intonation montante et descendante.

3.2. *Les voyelles et consonnes*

L'afrikaans est la seule langue parmi le zulu et l'anglais à posséder des voyelles nasales. Néanmoins, elles se font entendre dans un seul cas précis : lorsque l'union des consonnes <ns> est juste avant les voyelles /a/, /ɛ/, and /ɔ/ : « kans » (« chance » en afrikaans) se prononce ainsi [kã:s]. Enfin, la voyelle /y/ n'existe dans aucune de ces trois langues. Rendant sa prononciation difficile et interprété comme la voyelle qui s'en rapproche le plus : /u/.

En nous appuyant sur un tableau (Annexe 4) résumant les voyelles du français susceptibles de poser le plus de problèmes pour ces différents types d'apprenants (les plus intéressants dans le cadre de ce mémoire étant les anglophones, les langues africaines et néerlandophones), nous pouvons établir les voyelles à travailler en particulier dans les ateliers :

- La différenciation entre /u/ et /y/ (ce dernier étant caractéristique du français).
- Les trois voyelles nasales /ẽ/ ; /ĩ/ et /ã/ (le zulu et l'anglais ne possèdent aucune de ces voyelles dans leur système phonétique. Seul l'afrikaans utilise le son /ã/ mais dans des situations très particulières).

En somme, ces quatre langues présentent une grande richesse phonologique de par leurs origines et leur histoire. Si plusieurs aspects du français diffèrent avec ces trois langues, quelques similarités sont notables, parfois avec seulement une des langues des apprenants. Notons que je ne parle pas de la variation concernant ces trois langues, qui pourtant existent. Maintenant que les notions relatives au bilinguisme, à la didactique du plurilinguisme, la dimension affective de la prononciation ont été expliquées et qu'un éclairage sur le système phonétique du français, du zulu, de l'anglais et de l'afrikaans a été effectué, nous pouvons analyser mon intervention pédagogique que j'ai mise en place pendant mon stage. Dans cette troisième partie, je présenterai et j'expliquerai alors les ateliers de phonétique que j'ai conçus en prenant appui sur la didactique du plurilinguisme.

Partie 3

-

Analyse d'ateliers de phonétique intégrant la didactique du plurilinguisme : pertinence et intérêt dans le cas d'apprenants débutants sud-africains

Chapitre 7. Description sociolinguistique du public

Dans une démarche basée sur la didactique du plurilinguisme, concevoir une séquence sans connaître ses apprenants paraît impensable. Je me suis donc inspirée de la biographie langagière, prônée par beaucoup de didacticiens. Les objectifs étant le recueil d'informations sur le public visé avant le début de mes ateliers, que ce soit au niveau de leurs langues parlées, leurs identités ou de leurs représentations concernant la langue cible, ici le français. De cette manière, je pourrai adapter mes ateliers en fonction de ces informations, ce qui me permettra de rentrer dans les détails dans l'explication du contenu de mes ateliers. Ainsi, j'ai choisi un outil en particulier pour diffuser cette biographie langagière à l'ensemble de mes apprenants avant l'animation de mes ateliers : le questionnaire en ligne.

1. La biographie langagière à travers le questionnaire

Pourquoi le questionnaire en ligne ? Deux raisons expliquent ce choix. D'abord, la praticité et la simplicité de cet outil autant dans la diffusion que le remplissage m'ont séduite. Ma classe étant relativement grande, le recours à Google Forms s'est avéré bénéfique au niveau du gain de temps et de la clarté des réponses obtenues. De plus, le questionnaire étant un outil souvent utilisé dans la méthodologie quantitative, il me permettait de récolter les informations générales sur mes apprenants (âge, sexe) et me faire une idée générale de leur profil²⁸.

Si la première partie du questionnaire est réservée au recueil de données chiffrées et donc quantitatives, la seconde partie est dédiée à des questions ouvertes ayant pour but de recueillir l'avis subjectif des apprenants. J'emploie donc ici une méthodologie qualitative dans laquelle je tente de comprendre les ressentis de mes apprenants concernant l'utilisation et les représentations de leur(s) langue(s) ainsi que celles du français. Ici, le but n'est pas d'obtenir une validation statistique en fonction des résultats, mais plutôt de proposer une interprétation subjective à travers des expériences uniques et individuelles²⁹. Le recours à ces deux méthodologies m'a permis d'avoir un aperçu complet sur les données concernant mes apprenants, aussi bien à un niveau chiffré (sexe, âge, langues

²⁸ Cours de méthodologie quantitative et qualitative (Mugnier, 2021 : 3).

²⁹ *Ibid.*

parlées etc.) qu'à un niveau subjectif et personnel (rapport aux langues, représentation du français). Cette double approche au sein d'un même outil me sera utile pour la conception de mes ateliers puisque je me baserai sur les acquis et les ressentis de mes apprenants partagés dans leurs réponses à ce questionnaire. Les 19 questions constituant le questionnaire sont présentées en annexe (Annexe 5).

2. Présentation du répertoire langagier des apprenants

2.1. Informations générales

Le questionnaire a révélé qu'une écrasante majorité de mes apprenants est d'origine sud-africaine, avec seulement un apprenant Congolais, un apprenant Kenyan et un apprenant Zimbabwéen. Les apprenants avaient entre 17 et 25 ans lors de la passation. La majorité des apprenants a 19 ans (11 personnes) et la moyenne d'âge est de 19,26 ans. Sur 35 élèves, seulement 8 sont des hommes.

Les formations suivies par les apprenants varient. La plupart sont étudiants en droit, en psychologie ou encore en arts visuels. Un étudiant était externe puisqu'il était professeur d'espagnol à la « Wits ». Pour tous ces apprenants, l'apprentissage du français était une option en parallèle de leur cursus universitaire.

2.2. Les langues de la classe et leurs usages

Grâce au questionnaire j'ai également pu recueillir des données concernant le répertoire langagier des apprenants et de leur utilisation dans différents contextes. Nous expliquerons ici à partir du questionnaire, comment les apprenants utilisent leurs langues et dans quelles mesures celles-ci font partie de leur identité.

En m'inspirant de la biographie langagière, j'ai créé des questions focalisées sur l'expérience de l'apprenant, l'utilisation de ses variétés linguistiques mais aussi son rapport avec elles. Mon but était de questionner leurs identités en relation avec leurs langues, tout en recueillant l'usage qu'ils en font au quotidien. J'ai tenté de mettre en exergue la dimension affective qui est nécessaire pour pouvoir ensuite l'exploiter dans mes ateliers.

Tout d'abord, afin de me faire une idée globale des langues présentes dans la classe, j'ai opté pour des questions fermées à choix multiples avec plusieurs réponses possibles, sachant pertinemment qu'étant donné le contexte, les apprenants allaient cocher plusieurs langues en fonction de la question. Ainsi, à la question « What language do you speak in your everyday life? », voici les réponses obtenues:

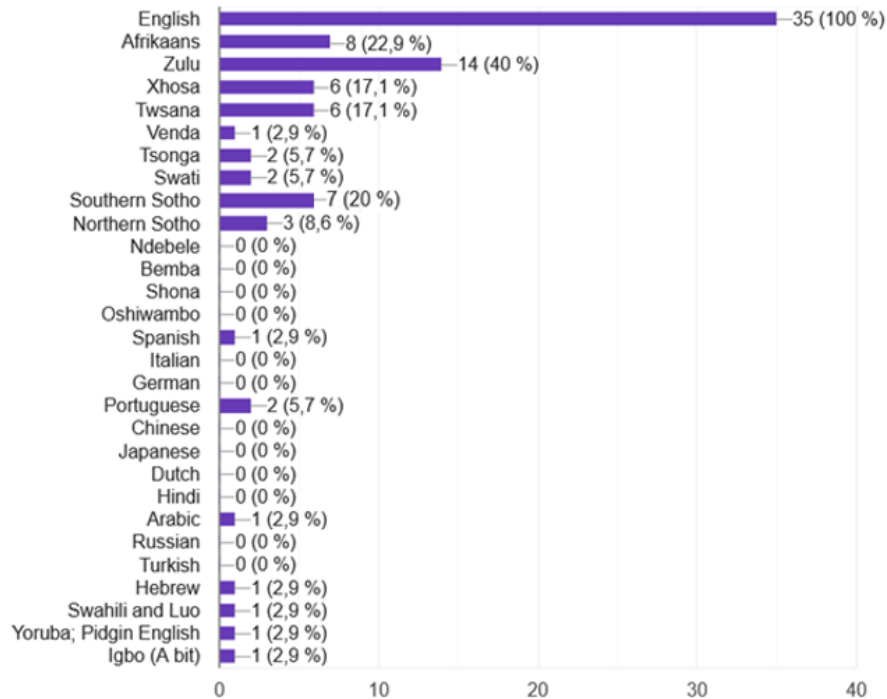


Figure 11-Les langues utilisées quotidiennement par les apprenants de ma classe

Ainsi, nous pouvons observer que l’anglais est utilisé par 100% de mes apprenants, suivi par le zulu avec 14 locuteurs. Vient ensuite l’afrikaans suivi de très près par le southern sotho. Nous pouvons souligner l’impressionnante diversité linguistique de ces locuteurs qui réunissent un total de 19 langues ou variétés linguistiques différentes au sein de ma classe.

Le fait que l’anglais l’emporte largement sur le zulu alors que Johannesburg est une ville comptant une majorité de locuteurs zulu est assez surprenant. Je m’attendais en effet à une utilisation quotidienne du zulu de leur part pour au moins plus de la moitié des mes apprenants. Je pense qu’on peut relier ce constat avec le manque d’intégration des langues africaines dans les institutions, comme nous avons pu le voir la première partie avec l’uniformisation de l’anglais dans beaucoup de sphères de la vie en Afrique du Sud (Leclerc, 2016). De plus, sur ces 19 langues, 10 font partie des 11 langues officielles déclarées par l’Afrique du Sud. Cela signifie que près de la moitié des langues utilisées par mes apprenants ne figurent pas dans la liste des langues officielles du pays, renforçant ainsi l’idée que l’usage des locuteurs diffère des langues institutionnelles.

Pour avoir davantage de précision concernant l’utilisation de ces nombreuses langues, je leur ai demandé dans quelles situations ils les utilisaient précisément. Les réponses étaient variées mais surtout impressionnantes pour moi tant le répertoire de certains de mes apprenants est diversifié. J’ai réuni dans ce tableau toutes les réponses

concernant la ou les langues que les apprenants utilisent dans les différentes sphères de leur environnement. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de réponses :

| | |
|---|---|
| <p>Sphère privée (amicale/ familiale/ médias)</p> | <p>Anglais (31), Zulu (10), Afrikaans (6), Xhosa (5), Sesotho (3), Southern sotho (2), Tswana (2), Yoruba (1), Pidgin English (1), Igbo (1), Portugais (1), Setswana (1), Sepedi (1).</p> |
| <p>Sphère institutionnelle (université/ travail)</p> | <p>Anglais (26), Afrikaans (2), Zulu (2), Xhosa (2), Portugais (1), Arabe (1), Setswana (1), Sepedi (1).</p> |

Figure 12-Répartition de l'utilisation des langues des apprenants dans la sphère privée ou institutionnelle

Plusieurs éléments sont visibles dans ces résultats. D'abord, l'anglais semble être la langue privilégiée pour les différents contextes de la vie quotidienne, qu'ils touchent à la famille, aux amis ou au travail et l'université. Concernant la sphère institutionnelle avec le travail et l'université par exemple (ce sont les réponses qui sont revenues le plus souvent), nous pouvons remarquer que les langues utilisées sont beaucoup moins diversifiées, avec seulement six apprenants qui utilisent une langue vernaculaire dans ce contexte. La sphère privée comptant alors une utilisation de neuf langues africaines différentes pour 26 des apprenants. Voici l'exemple d'une réponse d'un apprenant:

English- school, friends and family / Afrikaans- school and in public / Northern Sotho (Sepedi)- family and friends / Southern Sotho- in public / Zulu- friends

Cet apprenant utilise donc quotidiennement cinq langues. Ses langues africaines comme le southern sotho ou le zulu sont utilisées uniquement dans la sphère privée avec les amis et la famille. Il est difficile d'établir un constat à partir de quelques témoignages, néanmoins il semble qu'une polyglossie entre « langues blanches » et « langues noires » est notable, comme énoncé dans la deuxième partie de ce mémoire (Agresti, 2019 : 126).

En résumé, les 35 apprenants que constituent ma classe sont pour la plupart plurilingues et manient jusqu'à cinq langues quotidiennement, parfois non présentes dans les onze langues officielles de l'Afrique du Sud. L'anglais est définitivement la langue parlée le plus au quotidien et ce dans toutes les sphères confondues. Cependant, il semble qu'un même schéma revienne dans l'utilisation de ces langues au quotidien, réduisant bien souvent les langues africaines aux langues parlées dans la famille ou entre amis uniquement. Comment les apprenants se positionnent au niveau de leur identité et leurs représentations de leurs langues mais du français ? Dans le questionnaire, une partie était

dédiée à la dimension affective et les sentiments ressentis par les apprenants par rapport à leur répertoire langagier.

3. Leurs représentations

3.1. Les identités des apprenants

Toujours selon les principes de la biographie langagière, je voulais questionner la dimension affective dans mon questionnaire en posant des questions relatives aux sentiments et à l'identité de mes apprenants.

A la question: «Do you feel more comfortable when you speak one of them? If yes, which one ? Why ?» qui avait pour objectif de mieux connaître leur rapport à leurs langues, les réponses ont été très instructives. En voici un exemple:

yes, I am most comfortable speaking Xitsonga because it is my native language which has a lot of influence on my identity and culture.

Cette réponse est très intéressante dans le sens où elle se réfère à l'identité des locuteurs. Il affirme qu'il y a un lien entre l'aisance à parler une langue et sa dimension identitaire, et parle alors d'une réelle influence du tsonga sur son identité et sa culture, qui vont l'amener à être plus à l'aise à l'oral lorsqu'il parle cette langue. Cette charge affective et identitaire l'aiderait à se sentir détendu et confiant.

Nous pouvons également observer ce constat en comparant deux questions de mon questionnaire : « Which language(s) do you use the most orally ? » et « What language(s) represent(s) the most your identity ? Why ? ». A la première de ces deux questions, 100% des apprenants ont répondu l'anglais, faisant écho aux résultats sur les langues parlées au quotidien. Pour la deuxième question, voici un résumé des langues qui représentent le plus l'identité des apprenants selon eux (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de réponses) : Anglais (13), Zulu (7), Setswana (4), Xhosa (4), Sotho (2), Southern sotho (2), Hébreu (2), Tsonga (2), Sepedi (2), Swahili (1), Tamil (1), Hindu (1), Lingala (1), Arabe (1), Igbo (1).

Les réponses des apprenants mettent en lumière plusieurs points intéressants. Tout d'abord, certains ont choisi deux langues pour représenter leur identité, renforçant cette idée que le plurilingue peut avoir plusieurs facettes dans son attachement à sa culture et ses traditions. De plus, la langue anglaise ici, même si elle est désignée comme la langue représentant le plus les identités des apprenants (13), ne rivalise pas avec les langues africaines, qui ont été choisies par 27 apprenants sur 35. Les langues qui définissent l'identité des apprenants se tournent davantage vers les langues africaines, comme c'est

bien souvent le cas dans les pays d'Afrique face aux langues des colonisateurs. Enfin, plusieurs langues parmi cette liste ne figurent pas dans les langues que les étudiants utilisent dans leur vie quotidienne. C'est le cas par exemple du tamil, du lingala ou du swahili. Ce phénomène n'est pas si surprenant quand on sait que la « langue du cœur » de certaines personnes n'est presque pas voire jamais utilisée dans leur environnement. Le témoignage de cet apprenant dans le questionnaire renforce ce concept déjà évoqué par Dabène :

Tamil and Hindu, even if I do not speak it fluently. It is the tongue of my motherland and is linked to my culture and identity.

La langue peut ainsi être le reflet d'une culture, de traditions, et d'attaches familiales qui dépassent le simple besoin de communication.

Maintenant que nous avons une vue globale sur le répertoire langagier de mes apprenants, leur utilisation et leur rapport affectif avec elles, passons à leurs représentations concernant leurs langues mais aussi celles du français.

3.2. Les représentations de leurs propres langues

Pour rendre compte des représentations de mes apprenants, j'ai continué d'adopter une méthode qualitative dans laquelle j'ai posé des questions ouvertes via le questionnaire.

En premier lieu, attardons-nous sur les représentations des apprenants concernant les langues appartenant à leur propre répertoire langagier. Nous l'avons vu, les langues d'appartenance des apprenants, pour la plupart africaines, représente un affect non-négligeable pour les apprenants. J'ai d'ailleurs créé une question dans le questionnaire qui s'intéresse à la « beauté » des langues des apprenants lorsqu'ils les entendent. Mon objectif était de connaître leur ressenti vis-à-vis des sons de leurs langues et me rendre compte de la charge affective que peut représenter la prononciation. Ma question était la suivante: « What language(s) you speak is/are the most «beautiful» when you hear it/them? (according to you) Why ? ». Les réponses obtenues sont très diverses, mais la plupart font référence à des langues africaines. Voici la réponse d'un apprenant à propos du tsonga :

Xitsonga, it is a very poetic language filled with proverbs and wisdom. I have the most sentimental memories whilst speaking the language. That is why I consider it a well-spoken language which is beautiful.

Dans son témoignage, l'apprenant fait le lien entre la beauté du tsonga et ses souvenirs, son expérience positive qu'il associe à cette langue. Dans ce cas précis, la langue qui serait la plus « belle » au niveau sonore est la langue qui lie le locuteur à ses sentiments, sa nostalgie et donc son identité. La dimension affective qui entoure la

prononciation paraît être plutôt puissante, confirmant ce qui a été dit dans le dernier chapitre du cadre théorique.

Par ailleurs, la dernière question du questionnaire porte sur le bi/plurilinguisme des apprenants : « Would you describe yourself as a bilingual/plurilingual ? Why ? ». Au niveau des réponses, je m'attendais à une majorité de réponses positives. Pourtant plusieurs apprenants ne considèrent pas leur(s) langue(s) d'appartenance comme pouvant être comptabiliser comme une langue maîtrisée :

I wouldn't because I mostly communicate in English although I understand Zulu. I am not as confident in speaking Zulu and only use it with extended family members or at the shops.

Dans cet exemple de réponse, cet apprenant ne se considère pas bi/plurilingue car il estime avoir une moins bonne maîtrise du zulu que l'anglais, même s'il l'utilise quotidiennement. Cette affirmation correspond au stéréotype plus ou moins répandu de la nécessité de parler et comprendre parfaitement une langue tel un natif pour la considérer comme appartenant à son répertoire langagier, tel que dénoncé par Dabène ou Miras. Mais le plus intéressant selon moi, c'est la dernière partie de sa réponse. En effet, selon lui, le fait de parler zulu seulement dans sa famille ou dans des magasins ne le rendrait pas assez légitime pour se revendiquer locuteur de cette langue. Cela insinuerait que le contexte d'utilisation d'une langue aurait un rôle dans la maîtrise ou non de cette langue, instituant une échelle de valeur entre les situations de communication langagière (sphère privé, sphère universitaire etc.). Une certaine dévalorisation semble donc s'opérer dans la tête de certains apprenants.

3.3. Leurs représentations du français

Enfin, grâce au questionnaire, j'ai recueilli les représentations des apprenants sur le français et sa prononciation. Il m'était en effet important de savoir si ceux-ci avaient des représentations positives ou négatives avant de commencer mon intervention pédagogique. L'anxiété, la peur de la difficulté ou encore la motivation peuvent en effet être des facteurs dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue, je me dois donc d'en prendre conscience.

Dans un premier temps, les réponses à la question « How do you feel when you listen to french ? Why ? » sont très diversifiées. Si certains évoquent la beauté de la langue, d'autres parlent de son caractère « poli » et renvoient à l'histoire de France. La plupart des attentes et des représentations sont donc positives, les apprenants se sentent motivés (« excited ») à l'idée d'apprendre le français. Néanmoins presque tous les témoignages font

référence au français parlé en France métropolitaine, et aucun ne mentionne la francophonie. J'observe que deux apprenants se sentent nerveux (*anxious*) car les sons du français leur apparaissent comme très éloignés de ce qu'ils connaissent.

En somme, les apprenants semblent avoir un fort attachement pour leur(s) langues qu'ils considèrent comme définissant leur identité. Certains étudiants ont même lié cette dimension affective avec les sons de ces mêmes langues. Malgré cela, certains apprenants ne se sentent pas légitimes pour affirmer qu'ils sont bi/plurilingues, et ce à cause de leur utilisation ou le niveau de maîtrise de ces langues. Enfin, les représentations de la langue française semblent plutôt positives, malgré quelques appréhensions concernant la prononciation. Cette biographie langagière sous forme de questionnaire m'a ainsi servi à recueillir des données sur l'usage et les représentations des apprenants concernant leur(s) langue(s) et celles du français. Mais le questionnaire avait en fait une autre vocation profitable pour les apprenants et nécessaire pour mon intervention pédagogique : commencer à prendre conscience de leurs représentations et de l'importance de leurs langues dans leur identité.

En résumé, le questionnaire m'a servi à recueillir des données pour concevoir mes ateliers mais aussi me faire une idée de leurs représentations du français. Dans le chapitre 8 de ce mémoire, je vais ainsi présenter les ateliers de phonétique que j'ai conçus, fondés sur l'utilisation et les représentations des langues des apprenants et intégrant la didactique du plurilinguisme.

Chapitre 8. Mes ateliers de phonétique : présentation, modélisation

Dans ce chapitre, je présenterai un aperçu de mes sept ateliers de phonétique dans lequel j'expliquerai brièvement les choix effectués dans la progression du projet, pour ensuite exposer les concepts propres à la didactique du plurilinguisme que j'ai intégrés et que je justifierai.

1. Présentation des ateliers

1.1. Temporalité

Le mardi 8 mars 2022 est la date de mon premier atelier de phonétique basé sur la didactique du plurilinguisme. En tout, j'ai conçu et animé sept ateliers sur quatre points de phonétique différents. Chaque atelier durait en moyenne trente minutes et avait lieu systématiquement durant la fin de mon cours du mardi (10h15-12h00), celui du lundi étant

en distanciel. Voici un schéma récapitulatif de la chronologie de mes ateliers ainsi que les points abordés à chaque fois :

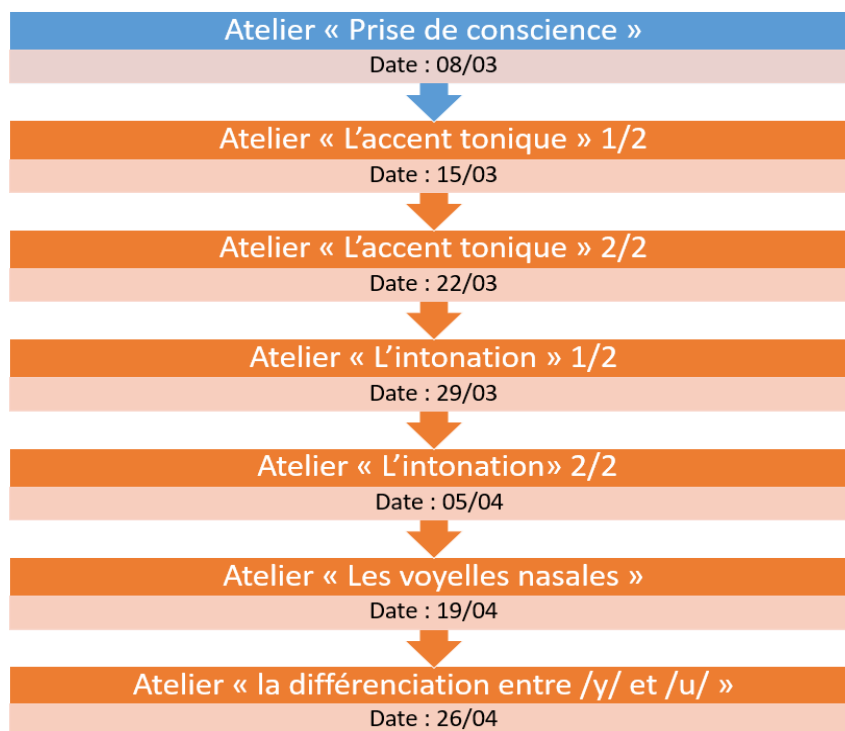


Figure 13-Schéma récapitulatif de la chronologie des ateliers

1.2. Déroulement et progression

La progression dans les thèmes des ateliers a été réfléchi au préalable. J'ai commencé par un atelier « prise de conscience » pour compléter les objectifs du questionnaire : faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations sur la prononciation du français, mais aussi de la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe. Je voulais en effet que les apprenants débutent les ateliers de phonétique en dédramatisant la prononciation du français. J'expliquerai les objectifs de cet atelier plus en détails un peu plus loin.

Puis, j'ai décidé de débiter les points de phonétique avec deux ateliers sur l'accent tonique. Celui-ci étant trop long, je l'ai en effet divisé en deux séquences. Commencer par l'accent tonique me paraissait logique puisque la musique de la langue est la première chose perçue par les apprenants d'une langue nouvelle (Briet et al., 2014 : 4).

Vient ensuite l'atelier sur l'intonation qui va lui aussi rentrer dans cette même logique d'apprentissage prioritaire de la musique du français. J'ai également divisé cet atelier en deux séances réparties sur deux semaines pour avoir le temps d'aborder tous les points que je voulais traiter.

Après avoir abordé la musique du français à travers l'accent tonique et l'intonation, il m'a paru important de passer aux plus petites unités de sons : les phonèmes. Le troisième point de phonétique que j'ai voulu aborder est donc les voyelles nasales (/ɛ̃/ ; /ɔ̃/ et /ɑ̃/), caractéristiques du français et posant souvent difficulté à mes types d'apprenants (africains, anglophones et néerlandophones).

Pour finir, j'ai voulu traiter de la différenciation entre /u/ et /y/. Toujours dans une optique de progression logique, j'ai fait le choix de terminer mes ateliers avec un son qui n'existe dans aucune langue de mes apprenants (contrairement aux voyelles nasales, puisque le son /ɑ̃/ existe en afrikaans). Finir avec le point de phonétique susceptible de poser le plus de difficultés aux apprenants me paraissait ainsi approprié.

Concernant le déroulé de mes ateliers, je commençais toujours par un « warm-up ». Les différentes étapes sont résumées ici :

| | |
|---------------------------|--|
| Warm up (5 min) | <ul style="list-style-type: none"> -Les apprenants se mettent debout - Ils effectuent trois grandes respirations pour se relaxer - J'exagère la prononciation de voyelles et ils répètent pour préparer à la production et étirer la bouche - Je fais la même chose mais avec des syllabes pour la combinaison consonne/voyelle - Je finis par prononcer le virelangue « trois tortues trottaient sur un trottoir » qu'ils doivent répéter. Le but est de détendre l'atmosphère tout en pratiquant l'articulation et l'enchaînement des sons et se préparer physiquement et mentalement pour l'atelier. |
|---------------------------|--|

Figure 14-Déroulement des « warm-up »

Ainsi pour chaque atelier, j'ai eu recours systématiquement à au moins une des langues des apprenants, soit pour comparer un phénomène sonore avec le français ou alors pour s'appuyer sur ce qu'ils connaissent pour accéder à la prononciation plus facilement. Je tenais à concevoir une progression dans la trame de mes ateliers. Les warm-ups à chaque début de séance avaient donc pour but, comme énoncé plus haut, de détendre les apprenants, les préparer à l'écoute et la répétition tout en entraînant la mâchoire et l'articulation de la bouche. Ensuite, j'essayais de présenter des petites unités de sons comme les mots ou les phonèmes pour finir avec des phrases. Le but étant que les apprenants prennent conscience et sachent reconnaître l'élément sonore étudié avant de

s'entraîner dans des situations de communication. Chaque atelier programmé avait des objectifs bien précis, autant au niveau linguistique que des compétences concernant le savoir-être et le savoir-apprendre. Un tableau résumant les objectifs des sept ateliers est disponible dans les annexes (Annexe 6).

Avant de créer et animer mes ateliers de phonétique, je suis passée par plusieurs étapes de réflexion en me basant sur le contexte et le profil de mes apprenants. Passons ainsi aux éléments inspirés de la didactique du plurilinguisme que j'ai intégrés dans mon intervention pédagogique. Pour rappel, j'ai choisi de centrer mes ateliers autour de quatre points de phonétique : la différenciation entre /u/ et /y/, les trois voyelles nasales /ẽ/ ; /õ/ et /ã/, l'accent tonique et l'intonation montante et descendante.

2. *Partir des sons connus des apprenants*

2.1. *Faire des va-et-vient entre l'acquis et l'inconnu*

Nous l'avons vu, un des concepts prônés par la didactique du plurilinguisme est l'appui sur les connaissances des apprenants : je tenais absolument à faire rentrer les langues des apprenants en classe. J'ai donc fait en sorte pour chaque atelier d'inclure un phonème ou un élément sonore connu par les locuteurs de l'anglais, du zulu ou de l'afrikaans. L'intégration de ces trois langues avaient alors plusieurs objectifs.

Tout d'abord, j'utiliserai des sons connus et/ou proches d'un son du français pour faciliter la production. Chaque atelier devra prendre en compte les langues des apprenants et donc des sons familiers. Le but étant de mettre à contribution leurs compétences pour tisser des liens plus facilement entre le connu et l'inconnu (Levet et al., 2021 : 3). Le recours aux éléments sonores de leurs langues aura un rôle de comparaison avec le français. Des activités centrées sur l'écoute, la discrimination et la répétition seront donc incluses dans les ateliers, car après tout, « ce qui est différencié n'est pas confondu » (Deprez, 1994 : 111).

Enfin, faire appel à des langues connues est susceptible de solliciter l'affect chez les apprenants. Dans le questionnaire, il apparaît que la majorité s'identifie davantage aux langues vernaculaires : le recours à au moins une langue africaine par atelier s'avère nécessaire pour générer de la motivation et même une revalorisation de ces langues. En effet, encore une fois le questionnaire montre des témoignages d'apprenants qui ne se considèrent pas locuteurs légitimes d'une langue vernaculaire car ils ne l'utilisent que dans la sphère privée. Des comparaisons avec des mots ou des phrases en zulu ou en sotho par

exemple pourraient être une bonne idée pour mobiliser ces langues africaines souvent dévalorisées dans la sphère éducative en Afrique du Sud.

2.2. Créer une prise de conscience

Grâce à cette comparaison entre les langues connues et inconnues, je tenais à faire prendre conscience aux apprenants du fonctionnement des systèmes phonétiques des langues qu'ils utilisent régulièrement. En créant ce regard distancé sur les éléments sonores, je voulais que les apprenants prennent du recul sur leurs acquis pour mieux comprendre leur propre système phonétique et tisser des liens plus facilement avec celui du français. Par exemple, pour l'atelier sur l'accent tonique, j'ai enregistré trois prononciations du mot « opéra » dit par une locutrice de zulu, une locutrice du français et une locutrice de l'anglais (Annexe 7). L'objectif est simple : en comparant avec des éléments sonores connus (l'anglais et le zulu pour certains), les apprenants identifieront plus facilement l'emplacement de l'accent tonique en français, et prendront conscience dans la foulée de la présence de l'accent lexicale sur ce mot dans leur(s) propre(s) langue(s) (sur la première syllabe pour l'anglais, sur l'avant-dernière syllabe en zulu).

Ainsi, la comparaison linguistique et le développement de la métaphonologie couplés à la motivation que peut générer l'utilisation des « langues du cœur » des apprenants pourraient faciliter l'accès à la phonétique du français. En outre, comment traiter les représentations de la langue française par les apprenants dans les ateliers et dans quels buts ?

3. Façonner une attitude positive pour l'apprentissage, relativiser les représentations du français

Si nous nous basons sur les réponses au questionnaire, certaines font référence à un certain stress à l'égard des sons du français mais aussi une certaine méconnaissance de la diversité de cette langue, qui comporte une pluralité de sons et d'accent réunie sous les différents pays constituant la francophonie. Ces représentations méritent d'être mises en avant durant mes ateliers et ce pour plusieurs raisons.

3.1. Instaurer une atmosphère détendue

Le stress faisant partie des principales causes entravant l'apprentissage de la phonétique, je me dois d'intégrer des pratiques de classe favorisant un climat bienveillant et détendu pendant mes ateliers.

Premièrement, le recours à des techniques globalisantes en début d'atelier pourrait être un bon moyen pour commencer la séance en étant relaxé. J'intégrerai ainsi des exercices de respiration avec des exagérations de sons en français pour préparer les oreilles de mes apprenants et détendre les muscles de la mâchoire. De plus, le rire pouvant faciliter l'instauration d'une atmosphère détendue, je tenterai de rendre mes séquences agréables et ponctuées avec des exercices suscitant le rire tels que les virelangues. Enfin, je tiens à faire savoir à mes apprenants durant les ateliers que l'erreur est indispensable dans l'apprentissage. Je pense qu'un rappel oral sur l'importance de se tromper dans la prononciation est nécessaire pour encourager les essais et la prise de risque.

Si la biographie langagière à travers le questionnaire avait pour but un début de prise de conscience des représentations des apprenants sur le français, je pense qu'il serait intéressant de leur faire approfondir ce concept dans un atelier spécialement dédié à cela avant de rentrer dans la phonologie du français. De cette manière, les apprenants pourront relativiser leurs *a priori* en les partageant entre eux et libérer ainsi cette anxiété nocive pour l'apprentissage. De plus, en prenant conscience de leurs représentations sur la prononciation du français (positives ou négatives) ils seront plus à même de s'en détacher si besoin ou au contraire d'y puiser une source de motivation.

Dans un second temps, j'inclurai des activités collaboratives durant les ateliers. Cela encouragera sans doute le partage d'opinions, la baisse de l'angoisse et la malléabilité de l'égo phonétique comme l'affirme Miras. Ce dernier préconise ce type d'activité dès le début de l'apprentissage, je ferai ainsi en sorte de préparer des activités en groupe pendant les premiers ateliers. En somme, mes ateliers devront adopter plusieurs types d'activités qui aideront les apprenants à se sentir libres et apaisés dans la perception et la production de sons en français.

3.2. Inclure la variation

Par ailleurs, la diversité des sons de la francophonie étant souvent méconnue de la part des apprenants d'après le questionnaire, des points de phonétique intégrant les parlers de la francophonie peuvent être utiles. En effet, intégrer la variation dans mes ateliers pourrait d'abord valoriser la diversité mais aussi participer à la déconstruction de cette image du français « prestigieux » qui ne possède qu'une seule manière de prononcer les sons. Inclure la diversité des sons de la francophonie dans mes ateliers pourrait réduire le stress de mes apprenants tout en participant à un développement de l'ouverture d'esprit sur la différence. Par exemple, dans l'atelier sur les voyelles nasales, j'ai enregistré trois

locuteurs francophones prononçant trois mots chacun : « la maison » ; « le pain » ; « la France » (Annexe 8). L'objectif est de montrer aux apprenants qu'il y a plusieurs façons de prononcer ces voyelles, et qu'il n'y en a pas une plus correcte que l'autre. C'est une façon de relativiser la prononciation normée que les apprenants ont souvent en tête, apaiser les angoisses et développer un meilleur rapport à l'apprentissage (Abou Haidar, 2018 : 134).

3.3. Laisser une place à la dimension multisensorielle

Parmi la dimension affective que génère la prononciation, l'importance des pratiques impliquant l'exploration des sens en classe est tout au aussi importante que le pouvoir identitaire. Selon plusieurs auteurs comme Rolland, les gestes, les mimiques, le chant ou encore l'utilisation d'affichettes en classe participent au développement métaphonologique des apprenants qui intègrent plus facilement les sons nouveaux (2013 : 8). Je tiens alors à intégrer ce type d'activités dans mes ateliers afin d'impliquer mes apprenants et renforcer cette dimension affective qui participe à la motivation et à l'implication des apprenants. Inclure de telles activités pourra également impliquer les apprenants davantage dans leur apprentissage.

Maintenant que nous avons un aperçu plus clair sur les étapes de ma réflexion dans la conception de mes ateliers et les objectifs fixés en fonction des apprenants (leurs langues, leurs ressentis et leur représentations), je vais présenter les points saillants des sept séquences de phonétique qui constituent mon intervention pédagogique.

Chapitre 9. Bilan et retours sur l'intervention pédagogique

Pour connaître les retours des apprenants sur les ateliers et établir un bilan sur la pertinence de mon projet, j'ai choisi l'outil privilégié par les chercheurs pour rentrer dans une méthodologie qualitative : l'entretien semi-directif.

En effet, cet outil m'a aidé à mieux comprendre les ressentis de mes apprenants et éventuellement explorer des pistes auxquelles je n'aurais pas pensé. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai choisi l'entretien semi-directif et non pas l'entretien directif. Je voulais évidemment orienter l'entretien autour de mes questionnements et de mes intérêts, mais je désirais également que l'apprenant interrogé se sente libre de digresser s'il le voulait et proposer une réflexion différente par rapport aux questions posées. Au fur et à mesure de l'entretien, je m'autorisais alors à poser des questions en plus si je voulais que l'apprenant approfondisse un point ou développe sa pensée.

Ainsi, j'ai créé un ensemble de 14 questions que j'ai posées via des entretiens semi-directifs sur Zoom pour les étudiants volontaires. Quatre apprenants ont ainsi accepté. Deux entretiens ont été effectués le 5 juillet, un autre le 12 juillet et le dernier a été réalisé le 13 juillet. Chaque entretien a duré entre 30 et 45 minutes et étaient enregistrés avec l'accord des interviewés. Les questions étaient divisées en trois catégories : l'utilisation de leurs langues pendant les ateliers et la prise de conscience, les représentations du français et des questions générales sur le feedback (Annexe 9).

A travers ces questions, je voulais connaître l'impact de mes ateliers sur leur prononciation du français, l'intérêt d'utiliser leurs langues en classe et savoir si leurs représentations concernant leurs langues mais aussi le français avait changé grâce à cette intervention pédagogique. J'analyserai les réponses de ces entretiens que je citerai grâce à une transcription écrite. Pour des raisons de préservation de l'anonymat, les noms et prénoms des apprenants ont été remplacés par « A1 », « A2 », « A3 » et « A4 ». La lettre « E » désignera ainsi l'enseignante (moi). Je retranscrirai les pauses longues pendant l'entretien sous le signe « : ».

Pour rappel, j'ai orienté ma problématique à partir de trois axes. Mon hypothèse était que l'inclusion de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement de la phonétique pour un public plurilingue aurait trois effets :

- Faciliter la perception et la production des éléments sonores du français.
- Susciter la motivation en valorisant les acquis des apprenants (notamment leurs langues).
- Développer des attitudes positives concernant la prononciation du français.

Dans ce dernier chapitre, je reviendrai sur ces trois axes en faisant part du bilan de mes ateliers à travers les témoignages des entretiens semi-directifs. Ma démarche a-t-elle été pertinente ? Les effets escomptés ont-ils été constatés ? J'articulerai les résultats en m'appuyant sur le cadrage théorique.

1. La comparaison : un meilleur accès à la perception et à la production

Mon premier objectif dans la mise en place de ce dispositif était de faciliter l'accès à la perception mais aussi la production des éléments sonores caractéristiques du français. De ce que j'ai pu observer durant mes ateliers et les entretiens, je pense que cet objectif a été atteint.

En premier lieu, j'ai pu observer en classe des prises de conscience de la part des apprenants sur le fonctionnement de leurs propres langues. J'ai en effet le souvenir de

réactions d'étonnement parfois lorsque certains étudiants apprenaient qu'en anglais l'accent tonique est lexical et se trouve souvent en début de mot. J'ai pu constater ce même résultat à travers plusieurs témoignages durant les entretiens semi-directifs. En effet, à la question : « Do you think making transfers/drawing parallels between your language(s) and French has improved your french pronunciation ? », j'ai obtenu cette réponse de la part d'un des quatre apprenants interviewés :

A1 : yes definitely :: because I didn't really notice: how important intonation was:: like all the time I would be saying french sentences in the english way unconsciously but I think those lessons had make me aware of the differences

Selon cet apprenant, les ateliers l'ont aidé à être conscient (« make me aware ») des différences intonatives entre le français et l'anglais. En se rendant compte de l'importance de l'intonation en anglais, il a fait un parallèle avec le français et a pu effectuer une comparaison. Selon les écrits de Rolland, étudiés dans la partie théorique, cette prise de conscience métaphonologique est indispensable pour comprendre les similarités et les différences entre deux langues (2013 : 9). Dabène ajoute que faire entrer les langues des apprenants en classe peut être source de comparaisons pertinentes qui peuvent aider à accéder plus facilement à la compréhension et/ou la production d'un élément linguistique (1994 : 161). Voici le témoignage d'un autre apprenant à propos de ce concept :

E : do you think using the languages of the students is a good method to learn the phonetics of a foreign language ?

A2 : I think it's good because it helps them see if there are differences and similarities

E : interesting:: and how could it helps for you to see similarities or differences

A2 : So that like: sometimes when I'm reading french I look at it with the perspective of my language: so: to be able to differentiate: like this is how it is different or this is how it is similar can be helpful

E : Ok so you do kind of a categorization of what you can compare and what you can't compare

A2 :Yeah exactly

Selon elle, la capacité de différencier deux points linguistiques entre deux ou plusieurs langues (« to be able to differentiate ») l'aide à comprendre plus facilement ces points. La comparaison des langues des apprenants dans les ateliers lui aurait ainsi apporté

des compétences relatives au savoir-apprendre, où les langues de la classe sont un appui pour accéder à la phonétique du français.

En somme, en me basant sur ces témoignages et les réactions des apprenants en classe, le fait d'avoir intégré leurs langues et les comparer au français semble avoir été bénéfique pour les apprenants. D'après les notions théoriques abordant la comparaison entre les langues et la dimension métalinguistique, les ateliers auraient ainsi apporté des bienfaits (méta)cognitifs dans l'apprentissage de la prononciation du français par les apprenants. En outre, une autre apprenante m'a fait part de son avis sur la même question et soulève un point intéressant :

E : do you think using the languages of the students is a good method to learn the phonetics of a foreign language in general ?

A3 : yeah I think it's a good method yeah

E : can you explain why

A3 : hm maybe psychologically it helps with confidence because if you're approaching a language you've never done before it's nice to know something that's familiar and find similarity with the language is easier

Pour elle aussi, utiliser les langues des apprenants lui a servi d'appui et d'élément de comparaison. Néanmoins, elle aborde le concept de confiance en soi (« confidence ») que lui apporterait le recours à une langue familière en classe. Ainsi, dans la partie qui suit nous parlerons de la dimension affective et de son rôle dans les ateliers.

2. Partager ses acquis : entre motivation et mise en danger

Ma deuxième hypothèse reposait sur la motivation et la revalorisation des langues des apprenants pendant les ateliers. Selon moi, faire appel à leurs acquis pourrait susciter de l'engouement et même participer à la création d'un regard nouveau sur les langues d'appartenance des apprenants (notamment les langues africaines). Comme étudié plus haut, la plupart de mes apprenants définissent en effet leur identité à travers des langues africaines : une apprenante a fait part des sentiments positifs que lui apportait l'inclusion de ces langues dans la classe (la confiance en soi entre autres) :

E : how did you feel when I asked you to pronounce words or sentences in your languages ?

A3 : I don't know if excited is the right word: because I was exciting to share my language

Elle affirme avoir ressentie de l'excitation (« excited ») et de l'engouement à l'idée de partager des éléments linguistiques issus de sa langue d'appartenance (le xhosa). Pillot-Loiseau nous rappelle ainsi que la prononciation est liée à une puissante dimension affective qu'il ne faut pas négliger en classe (2020 : 13). L'apprenant, en plus d'être acteur de son apprentissage, sera motivé à l'idée de partager ses connaissances et ses langues, qui font partie intégrante de son identité. De plus, soulignons que ce type d'engagement affectif participerait à la construction de nouveaux circuits neuronaux et aurait ainsi des bénéfices cognitifs sur l'apprentissage³⁰.

En effet, certaines de mes activités faisant appel aux langues des apprenants les ont réellement impliqués. Par exemple, lorsque j'ai demandé de traduire une phrase en zulu pour observer l'accent tonique, une apprenante s'est levée pour venir écrire la phrase au tableau. Prise de doutes concernant l'orthographe d'un mot, une seconde apprenante se lève d'elle-même pour venir la corriger, puis une troisième. Un débat en zulu commence à se créer entre les trois apprenantes. Je pouvais réaliser leur implication dans cet échange qui mobilisait une langue chère au niveau affectif. Toutes ces observations et témoignages rejoignent le constat de Pillot-Loiseau : faire entrer les langues des apprenants en classe suscite la motivation des apprenants qui se sentent engagés et heureux de partager leur langue (et donc leur identité). Une certaine valorisation de leurs langues a pu s'opérer à la fois. Rolland rappelle en effet que faire entrer les langues des apprenants dans la classe pourrait réaffirmer « l'identité plurilingue » des apprenants et donc participerait à leur mise en avant (Rolland, 2013 : 5)

Enfin, la charge affective de la prononciation des langues d'appartenance n'est pas à prendre à la légère. En effet, même si de manière générale les apprenants paraissent motivés à l'idée d'avoir recours à leurs langues en classe, il est arrivé que certains avaient l'air mal à l'aise. Je vais donner l'exemple d'une activité durant l'atelier sur l'accent tonique : pour comparer l'accentuation entre les langues, j'ai demandé à la classe de

³⁰ Damasio (1995) cité par Miras (2021 : 122).

prononcer une phrase en zulu avec l'accent tonique français (à la fin de la phrase). Même s'ils avaient tous compris où se trouvait l'accent tonique en français, prononcer une phrase familière avec un accent étranger paraissait insurmontable : je n'ai obtenu aucune réponse. Une apprenante a fini par dire « It sounds really odd » (ça sonne vraiment bizarre), puis après quelques rires, les apprenants ont fini par jouer le jeu et répéter la phrase. Je me suis alors rendu compte qu'en leur demandant ça, je les avais mis dans une situation inconfortable. Cela n'est pas vraiment étonnant si l'on s'en tient aux propos de Rolland qui affirme que l'affect porté à la langue d'appartenance peut être si forte que l'apprenant pourrait développer une sorte de réticence face à des éléments sonores nouveaux, et pourraient mettre son identité en danger (2013 : 4). En voulant comparer et mélanger les langues des apprenants avec le français, j'ai senti que je touchais un point sensible et le fait d'intégrer la mélodie du français dans un énoncé en zulu a certainement mis en danger le rapport intime que certains apprenants entretiennent avec la prononciation de cette langue. La prononciation est donc bel et bien un reflet de l'identité des locuteurs et est donc à manier avec précaution en classe : si je peux l'utiliser à des fins positives pour l'apprentissage, j'ai pris conscience qu'elle peut aussi être synonyme de stress.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous allons ainsi analyser si les apprenants ont développé des représentations plus positives de la prononciation du français grâce aux ateliers.

3. Développer une attitude positive sur la prononciation du français : de multiples facteurs

Mon dernier objectif à travers les ateliers était de parvenir à développer chez les apprenants une attitude positive concernant la prononciation du français. Rappelons que selon Pillot-Loiseau, les représentations négatives par rapport à une langue peuvent générer du stress et une certaine réticence concernant l'apprentissage de la langue cible (2020 : 9).

3.1. L'atmosphère des ateliers et son impact sur l'apprentissage

Qui dit attitudes positives dit atmosphère positive et bienveillante en classe. C'est un des paramètres que j'ai pris en compte pour participer à baisser les angoisses et apaiser les aprioris sur le français. Toujours selon Pillot-Loiseau, le recours à des « techniques globalisantes » comme la relaxation peut encourager la création d'une ambiance bienveillante et détendue propice à l'apprentissage (2020 : 13). J'ai pu constater ces effets lors de mes warm-ups que j'animais à chaque début d'atelier. En effet, les grandes

respirations que je demandais aux apprenants d'exécuter étaient toujours suivies d'un grand silence, je sentais les apprenants apaisés et concentrés. De plus, une apprenante a fait référence à l'atmosphère des ateliers lors de l'entretien :

E : in which ways were these workshops different from traditional phonetics lessons ?

A3 : it was different in the warming up I've never done warming up for learning a language like we just have to: relax and let go like it was helpful in terms of relaxing so you don't have to stress when you're learning how to pronounce things: hm: and then I think it was: also different in the sense that it wasn't bad to make a mistake like you encourage us to keep speaking even if we did make a mistake so we can learn from it

Cette apprenante souligne deux aspects importants des ateliers. D'abord, les warm-up l'ont aidée à déstresser et à rentrer dans la prononciation du français apaisée. Ensuite, elle évoque le fait qu'elle n'avait pas peur de faire des erreurs grâce à cette ambiance bienveillante que j'ai tenté d'instaurer. Je peux en effet confirmer que l'ambiance lors des ateliers étaient souvent gaie et « bon enfant ». L'humour était de mise et la peur de mal prononcer un mot s'est peu à peu effacée au fil des ateliers. Rappelons que Pillot-Loiseau nous parle d'un « engagement vocal et corporel » décuplé lorsque l'atmosphère de la classe est détendue (2020 : 13).

3.2. Les bienfaits du collaboratif : apaiser et relativiser

Chaque atelier comprenait au moins une activité collaborative : selon mes observations en classe, j'ai réalisé que cette modalité était nécessaire pour relativiser les représentations et apaiser les angoisses. J'ai constaté cela notamment à travers l'atelier « prise de conscience » dans lequel j'ai demandé aux apprenants (qui sont en groupe) d'inventer un mot qui selon eux « sonne français ». Pendant quelques secondes, j'ai pu voir des visages interloqués et un peu stressé, mais le fait de travailler avec d'autres apprenants leur a permis de partager ces peurs pour finalement relativiser et jouer le jeu. Miras affirme en effet qu'au contact d'autres pairs, l'égo phonétique s'assouplit et va apaiser les angoisses pour favoriser l'apprentissage (2021 : 161).

Cet atelier « prise de conscience » avait un objectif bien précis : faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations de la prononciation du français. En faisant cela, les apprenants extériorisent leurs apriori et relativisent leurs représentations, pour créer des attitudes positives à l'égard de la prononciation du français Voici les neuf mots inventés par les groupes d'apprenants qui selon eux « sonnent français » :

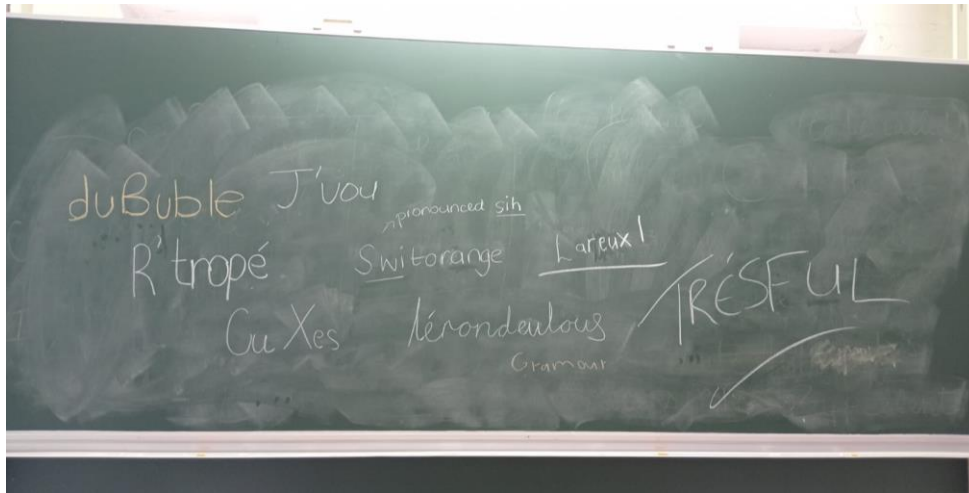


Figure 15-Les mots qui « sonnent français » pour les apprenants (atelier « prise de conscience »)

Les mots reflètent les représentations sonores mais aussi graphiques des apprenants par rapport au français : nous pouvons constater l'utilisation de combinaisons de voyelles propres au français comme <eu> ou <ou>, le tout teinté d'influence de langues africaines comme l'enchaînement de deux consonnes en début de mots (<rt> par exemple). En se basant sur les écrits de Pillot-Loiseau qui pense que les représentations ont un effet sur l'apprentissage, nous pouvons affirmer que les ateliers ont en partie aidé les apprenants à se rendre compte de leurs représentations sur le français et à développer des attitudes positives à propos de la prononciation de cette même langue. Tous ces paramètres que sont les techniques globalisantes, l'atmosphère bienveillante ou le recours au collaboratif ont sûrement eu un impact positif sur l'apprentissage des points de phonétique par les apprenants.

En outre, ce climat bienveillant avait également pour objectif de favoriser une ouverture à l'altérité et aux sons nouveaux. En effet, la création d'une atmosphère ouverte et détendue participerait au développement d'un certain « savoir-être » selon le CECR qui rendrait les apprenants plus aptes à accepter la différence et se montrer plus tolérant (2021 : 31). Une aubaine pour le développement de représentations plus positives de la prononciation d'une langue nouvelle.

3.3. Le corps dans l'enseignement de la phonétique : un facteur sous-estimé mais déterminant

Dans un second temps, j'ai inclus la variation dans mes ateliers pour rester dans cette optique de représentations positives de la prononciation du français. Je suis partie du principe que son intégration dans les ateliers serait le premier facteur susceptible de créer un regard plus positif sur la prononciation du français. De cette manière, je voulais que les

apprenants se détachent de cette idée de prestige entourant la prononciation du français et ouvrir leurs horizons à la diversité des sons de la francophonie. Abou Haidar nous rappelle que prendre conscience de cette norme peut aider à s'en éloigner et permettra aux apprenants d'entretenir un meilleur rapport avec l'apprentissage (2018 : 134). Voici le témoignage d'une apprenante à propos de la diversité de la francophonie :

E : what did you learn about the pronunciation of the french language around the world ?

A2 : I learnt that it's different: I thought all the french accent were the same

Elle semble avoir pris conscience de la pluralité des sons du français à travers le monde et a donc appris qu'il n'y a pas qu'une seule façon de prononcer le français. Malheureusement, ces effets ne se sont pas vraiment vérifiés sur cet autre apprenant :

E : what did you learn about the pronunciation of the french language around the world ?

A2 : yeah:: I probably don't remember

Cet apprenant n'a pas souvenir d'avoir appris que le français est parlé différemment à travers le monde. Soulignons le fait qu'aucun apprenant interrogé n'a évoqué la diversité de la francophonie à la question « Did the workshops change your view/representations of French language and phonetics ? Why ? ». Ainsi, les ateliers ont peut-être aidé quelques apprenants à changer leurs représentations de la prononciation du français pour une image qui colle davantage à la réalité des locuteurs. Néanmoins, cet effet est à relativiser dans la mesure où certains apprenants ne se rappellent pas de ce point abordé en classe.

A ma grande surprise, les entretiens m'ont fait réaliser qu'un aspect en particulier dans mes ateliers avaient été retenu et apprécié tout particulièrement : la dimension multisensorielle. Voici deux témoignages issus des entretiens répondant à la question « What do you remember from the workshops in particular » :

A4 : I remember the activity when we were holding the nose

E : ok can you explain why

A4 : because: like most of the time I had the conception that when you're speaking french there are a lot of nasal sounds so it was concrete:: like like I remember

A1 : yes so the tongue twister
E : and why the tongue twister then
A1 : hm:: I guess it was funny yeah and it was a bit like we did eventually get the hang of it

Pensant que l'intégration des langues des apprenants en classe serait innovant et marquant pour les apprenants, je m'étais imaginé que ce serait leur réponse à cette question. Au lieu de ça, chaque apprenant interviewé se rappelle d'une activité ayant recours à des pratiques de classe ludiques comme l'utilisation de gestes ou les jeux d'articulation que sont les virelangues (« tongue twisters »). Durant les ateliers, j'ai en effet noté un certain attrait pour les activités mobilisant le corps comme les gestes, les mimiques et le chant. J'ai d'ailleurs pu observer lors de mes cours (hors atelier) que certains apprenants reprenaient les gestes utilisés lors des ateliers pour se souvenir d'un son nasal en se pinçant le nez ou en mimant la position de la bouche. Une apprenante m'a alors fait part de ce témoignage :

E : did the workshops make you feel that french sounds are easy or hard to learn ?
A4 : sometimes I felt like it's easier: it's easy
E : ok what thing in the workshop improved your pronunciation
A4 : I remember when you were pronouncing you used the gesture: the body language when speaking yeah: and the tone
E : ok why do you remember the tone
A4 : I remember when you were drawing the lines like one is going up and the other goes down: to show that it's a higher tone or a lower tone

Tous les autres apprenants interviewés ont répondu par une activité similaire, suscitant le corps en mouvement ou le chant. Au-delà de simples épisodes marquants, ce type d'activité aurait réellement aidé les apprenants à mémoriser et à reproduire les éléments sonores du français. Comme le confirme Rolland, l'exploitation des gestes, des mimiques, des affichettes ou encore du chant en classe participerait à une amélioration de l'apprentissage sur le plan cognitif (2013 : 8). Ainsi, les activités rejoignant la dimension multisensorielle ont eu davantage d'impact mémoriel que l'utilisation et la comparaison des langues des apprenants pendant les ateliers.

En somme, je me suis rendue compte que l'ambiance bienveillante de mes ateliers a sûrement participé à la création d'une attitude positive et donc propice à l'apprentissage.

L'étude de la variation a brisé le mythe du Français natif et amélioré les représentations du français mais pour certains apprenants seulement. Enfin, contre toute attente les pratiques de classe utilisant la gestuelle principalement se sont avérées être les activités retenues par les apprenants et ayant le plus participé à l'accès à la perception et la production selon eux.

Conclusion

Ce stage a été une réelle source d'expérimentations, de découvertes mais aussi d'apprentissages qui ont façonné mes représentations de l'enseignement de la phonétique. En intégrant le thème de la didactique du plurilinguisme, j'ai compris que les apprenants bi/plurilingues entretiennent des rapports complexes avec leur répertoire langagier, véritable miroir de leur identité qui aurait des bénéfices sur l'apprentissage d'une langue nouvelle. Intégrer ces langues en classe serait une manière de prendre conscience du fonctionnement des systèmes phonétiques tout en effectuant des comparaisons favorisant l'accès à la perception et la production. La dimension affective n'est pas à omettre : les éléments sonores issus des langues d'appartenance pourraient susciter la motivation et améliorer la mémorisation, mais ils peuvent aussi mettre en danger les faces des apprenants. Quant aux représentations, elles ne peuvent qu'être positives si les apprenants en prennent conscience et si l'enseignant aborde la langue sous l'angle de l'ouverture à l'altérité.

Dans un pays comme l'Afrique du Sud, malgré la présence d'une politique linguistique multilingue, les langues africaines sont souvent mises au second plan par rapport à l'anglais et l'afrikaans. C'est dans ce contexte inédit, au sein de l'université fréquentée par Nelson Mandela, que je me suis sentie inspirée afin de mettre en avant les langues vernaculaires de ce beau pays à l'intérieur de ma classe. Les ateliers de phonétique que j'ai alors mis en place étaient basés sur la didactique du plurilinguisme, le but étant d'exploiter la grande diversité des langues des apprenants, et donc de leurs éléments sonores. J'ai ainsi conçu mes sept ateliers de phonétique afin d'atteindre trois objectifs : faciliter la perception et la production des éléments sonores du français, susciter la motivation en valorisant les acquis des apprenants et développer des attitudes positives concernant la prononciation du français.

Après une analyse et un traitement des données des ateliers, force est de constater que la comparaison entre langue connue et inconnue est un moyen pertinent pour accéder plus facilement à la phonétique de la langue cible. Une prise de conscience du fonctionnement des éléments sonores semble s'être opérée de la part des apprenants, améliorant leur assimilation.

Concernant la dimension affective, je pense sincèrement que le recours aux langues des apprenants a participé à une certaine motivation et une implication durant les ateliers. Si je prétendais pouvoir participer à une revalorisation des langues vernaculaires

en Afrique du Sud, j'imagine que mes ambitions étaient peut-être un peu hautes. Les apprenants ont certainement apprécié l'utilisation de leurs langues en classe mais je doute que leurs représentations sur leur répertoire langagier aient changé.

D'ailleurs, le contexte de mon stage incluant une classe avec de nombreux élèves, il m'a été difficile de pouvoir interpréter les réactions de chaque apprenant durant les ateliers. C'est pour la même raison que je n'ai pas enregistré de séance. J'aurais également aimé aborder davantage de points de phonétique telle que la fluidité de la parole (avec le « schwa »), mais le manque de temps a fait que je me suis limitée à sept ateliers.

En outre, si je devais retenir une seule leçon de cette expérience, c'est l'importance de la dimension multisensorielle et le recours aux gestes dans la classe de phonétique. Considérées comme secondaire dans ce mémoire, les pratiques intégrant le langage corporel semblent pourtant avoir un impact mémoriel que je ne soupçonnais pas. S'ajoute à cela l'instauration d'une atmosphère détendue pour favoriser l'apprentissage, qui elle aussi mériterait un mémoire entier tant elle est déterminante dans la motivation et la diminution du stress.

Ainsi, l'exploitation des langues des apprenants pourraient également se faire au-delà du champ de la phonétique. Il serait intéressant de faire des parallèles entre la syntaxe ou la grammaire de plusieurs langues par exemples. Pourquoi ne pas proposer une biographie langagière à remplir au début du premier cours pour recueillir l'usage des langues et les représentations des apprenants ? L'enseignant pourrait ainsi avoir recours à des comparaisons sur divers points linguistiques pendant les prochains cours. A l'avenir, je pense conserver cette pratique et continuer à effectuer des va-et-vient entre les acquis des apprenants et le français, tant j'ai pu être témoin de leurs bénéfices.

En somme, je suis très reconnaissante et honorée d'avoir eu l'opportunité de créer des ateliers m'ayant permis de mobiliser l'identité des apprenants au service de l'enseignement du FLE, le tout dans un pays aussi fascinant et unique que l'Afrique du Sud. Désormais, si j'entends une nouvelle fois la fameuse phrase « les étudiants ne sont pas des pages blanches », je pourrais partager mon expérience dans laquelle j'ai tant appris et évoquer mes tentatives pour mettre en avant les langues vernaculaires d'un pays africain, le temps de quelques semaines.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. (2018). *De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité – Variabilité – Corpus*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Grenoble Alpes.
- Agresti, G. (2019). La médiation du linguiste dans le conflit diglossique : du regard rétrospectif aux nouvelles perspectives. Dans D. M. Gioia & M. Marcon (Dir.), *L'essentiel de la médiation Le regard des sciences humaines et sociales*. P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales, 123-144.
- Aldon, P. (2010). Passer d'un monde à l'autre, passer d'une langue à l'autre : les dynamiques du français en Afrique du Sud. *French Studies in Southern Africa - Etudes françaises en Afrique australe*, n°40, 83-100.
- Alexandre, P. (2019). Chaka : le grand rêve brisé de la nation zoulou. *L'Histoire*, n°85, 36-41.
- Billiez, J., Simon, D., & Watt, L. (2010). Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud : perspectives didactiques et sociales. *French Studies in Southern Africa - Etudes françaises en Afrique australe*, 40, 207-235.
- Briet, G., Collige, V., & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. PUG.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans J. Castellotti, V. (2010). Une didactique plurilingue ET contextualisée du français en Afrique du Sud : questions et implications. *French Studies in Southern Africa - Etudes françaises en Afrique australe*, n°40. 333-343.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, « Langues vivantes et français à l'école », 13-21.

- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- de Oliveira, R. (2010). Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique du FLE en milieu universitaire plurilingue. *French Studies in Southern Africa - Etudes françaises en Afrique australe*, n°40, 103123.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et famille*. Didier.
- Domp martin, C., & Galligani, S. (2021). Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches. *Les cahiers de l'Acedle*, 2(18). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8899>
- Duby, Z., Jonas, K., Bunce, B., Bergh, K., Maruping, K., Fowler, C., Reddy, T., Govindasamy, D., & Mathews, C. (2022). Navigating Education in the Context of COVID-19 Lockdowns and School Closures: Challenges and Resilience Among Adolescent Girls and Young Women in South Africa. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856610>
- Esch, E. (2003). L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir. Dans *Vers une compétence plurilingue*, Clé International, 18-31.
- Salazar, P. J. (2019). L'Afrique du Sud, Des Bushmen à la nation arc-en-ciel. *L'Histoire*, n°85, 78-81.
- Fauvelle, F. X. (2019). L'Afrique du Sud, Des Bushmen à la nation arc-en-ciel. *L'Histoire*, n°85, 8-13 et 34-41 et 56-65.
- Gervais-Lambony, P. (2019). L'Afrique du Sud, Des Bushmen à la nation arc-en ciel. *L'Histoire*, n°85, 86-93.
- Guiloinéau, J. (2019). L'Afrique du Sud, Des Bushmen à la nation arc-en-ciel. *L'Histoire*, 85, 70-77.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier.
- Huver E., Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures* (18). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673> (consulté le 11 mai 2022)
- Krashen, S. D. (1985). *Second Language acquisition and second language learning* (Reprinted). Oxford : Pergamon Pr.
- Léon, P. R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. Fernand Nathan.
- Levet, D., Soare, E., & Zribi-Hertz, A. (2021). *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*. Hachette.
- Lezouret, L. M. & Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Editions l'Harmattan.

- Michel, J. (2019). L'Afrique du Sud, Des Bushmen à la nation arc-en-ciel. *L'Histoire*, 85, 26-33.
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères*. Didier.
- Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques culturelles. Dans *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (p. 6-10). Clé International.
- Morin, E. (1991). *Autocritiques*. Points, Essais.
- Pillot-Loiseau, C. (2020). Evolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. Montpellier, France. pp.07008, ff10.1051/shsconf/20207807008ff. fhal-02933768 <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807008>
- Riley, P. (2003). Le « linguisme » - multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. Dans F. Carton & P. Riley (Dir.) *Vers une compétence plurilingue*, (p. 8-17). Clé International.
- Rolland, Y. (2013). Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1497>
- Rudler, M. (2013, août 22). Universités : l'Afrique du Sud n'en finit pas avec les discriminations raciales. *Le Figaro*. Consulté le 14 juin 2022, à l'adresse <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universites-l-afrique-du-sud-n-en-finit-pas-avec-les-discriminations-raciales-2564/>
- Stratilaki, S. (2011). Trajectoires plurielles et représentations chez les élèves plurilingues, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 8, no 1. pp. 5-28.
- UNESCO (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris.
- UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde plurilingue*. Paris.
- Vincent, A. (2015) Paysage sonore et sciences sociales : sonorités, sens, histoire. In S. Emerit, S. Perrot et A. Vincent (Eds.), *Le paysage sonore de l'Antiquité. Méthodologie, historiographie et perspectives*. Editions de l'IFAO, 9-40.
- Weinreich, U. (1968). *Unilinguisme et multilinguisme*. Le Langage, Paris : NRF/La Pléiade.

Sitographie

Leclerc, M. (2016). *La politique linguistique du multilinguisme*. AFRIQUE DU SUD.

Consulté le 8 mai 2022, à l'adresse <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afriquesud-4pol-linguistique.htm>

Leclerc, M. (2021). *Généralités*. AFRIQUE DU SUD. Consulté le 22 avril 2022, à

l'adresse <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afriquesud.htm>

Wits University (2022). :About. En ligne, consulté le 02/04/2022, URL :

<https://www.wits.ac.za/about-wits/>

Table des illustrations

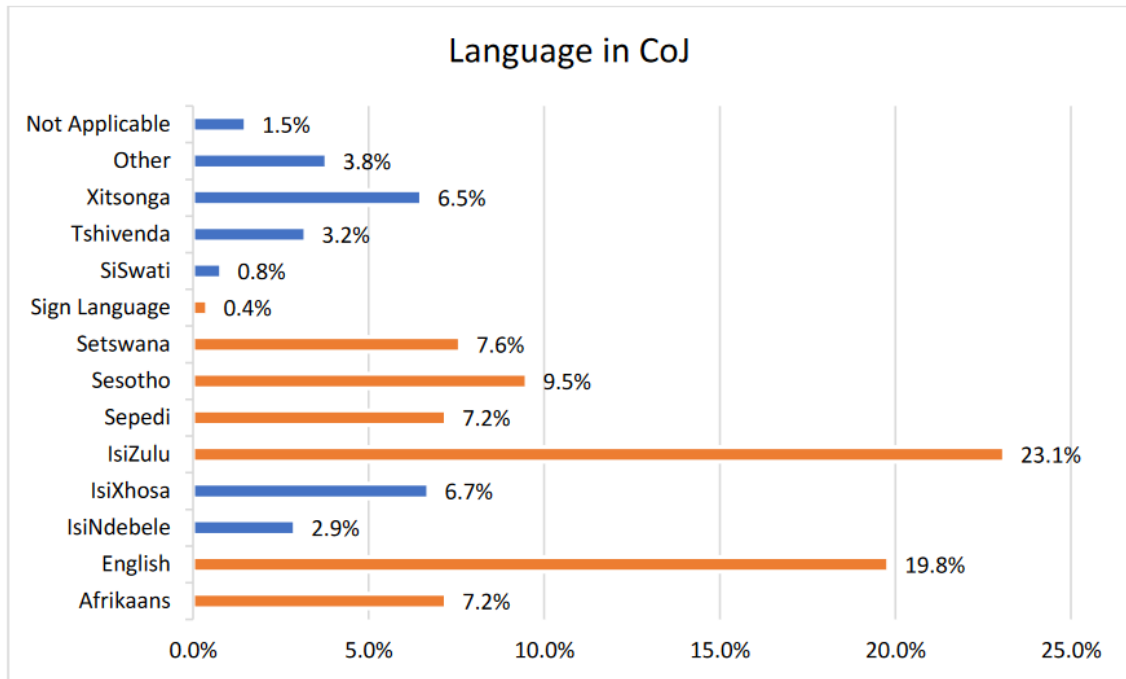
| | |
|--|----|
| Figure 1-Le positionnement de l'Afrique du Sud sur le continent africain | 10 |
| Figure 2-Les principales villes d'Afrique du Sud..... | 11 |
| Figure 3-Les neuf provinces d'Afrique du Sud | 11 |
| Figure 4-Les différentes ethnies en Afrique du Sud..... | 12 |
| Figure 5-Population sud-africaine selon la langue maternelle | 13 |
| Figure 6-Classement des langues africaines parlées en Afrique du Sud (Fauvelle, 2010 : 11)..... | 14 |
| Figure 7-La répartition des langues d'Afrique du Sud | 14 |
| Figure 8-Carte des Bantoustans en 1951 | 16 |
| Figure 9-Le drapeau Sud-africain | 17 |
| Figure 10-Logo de l'université du Witwatersrand..... | 29 |
| Figure 11-Les langues utilisées quotidiennement par les apprenants de ma classe | 65 |
| Figure 12-Répartition de l'utilisation des langues des apprenants dans la sphère privée ou institutionnelle | 66 |
| Figure 13-Schéma récapitulatif de la chronologie des ateliers..... | 71 |
| Figure 14-Déroulement des « warm-up »..... | 72 |
| Figure 15-Les mots qui « sonnent français » pour les apprenants (atelier « prise de conscience ») | 83 |

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Les langues parlées à Johannesburg | 95 |
| Annexe 2 Schéma des compétences plurilingues et culturelles selon le CECRL | 96 |
| Annexe 3 Extrait du manuel de lecture « Mots Motu » en Polynésie française, Papeete | 97 |
| Annexe 4 Tableau résumant les voyelles françaises susceptibles de poser problème pour les locuteurs étrangers | 98 |
| Annexe 5 Les 19 questions du questionnaire Google Forms | 99 |
| Annexe 6 Les objectifs des sept ateliers (linguistique, savoir-être et savoir-apprendre) | 101 |
| Annexe 7 Audio « Opéra » prononcé en trois langues (zulu, français et anglais). Issu de l'atelier « l'accent tonique » | 103 |
| Annexe 8 Audios « le pain ; la maison ; la France » prononcés par trois locuteurs francophones (franc-comtois, québécois, toulousain). Issu de l'atelier « les voyelles nasales » | 104 |
| Annexe 9 Les 14 questions de l'entretien semi-directif | 105 |

Annexe 1

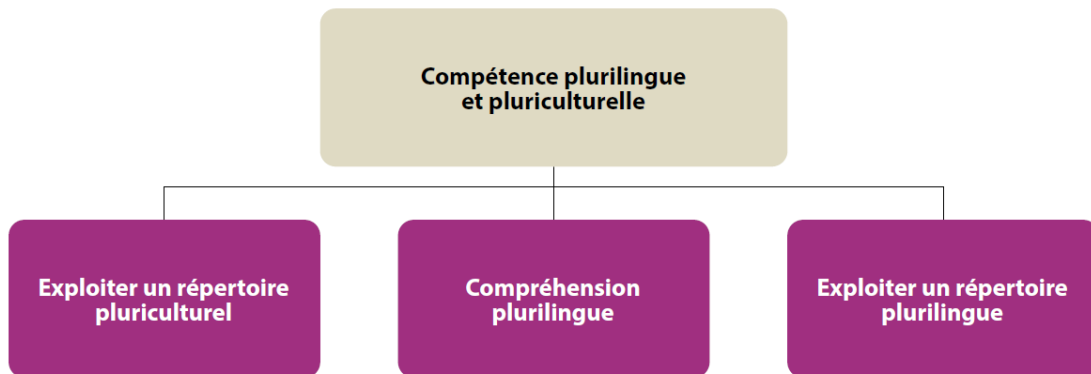
Les langues parlées à Johannesburg



Source: Statistics SA (2011)

Annexe 2

Schéma des compétences plurilingues et culturelles selon le CECRL



Annexe 3

Extrait du manuel de lecture « Mots Motu » en Polynésie française, Papeete

Quelle joie! Papa est de retour.
Il a ramené des Marquises
cinq œufs de "kaveka" et un grand
sac plein de "kavas."



une kaveka
une kaveka

cinq- q-q- k-k

Quelle bonne omelette nous ferons demain! dit Maman.
Avec les œufs de "kaveka" la sterne", ajoute Orama.
Le gourmand Maroma se sauve, quatre "kavas" dans
chaque main. Quel coquin!



ké-ka-ki-ker-kan - la hermesse - le "truck" - le ski -
que - qui - quin - qua - quette - quand ? quoi ? le coq - pourquoi?

"Hina, dans la valise, il ya un paquet pour toi.
- Pour moi? Oh! merci Teva."
Orama taquine sa mère: "Chaque fois que Papa part,
il te ramène quelque chose. Tu as remarqué, Maman?
- Le joli tiki en bois! il est magnifique!
- C'est Jacques, ton cousin, qui l'a fait."



Je propose un pique-nique pour demain, dit Papa.
- Oui! oui! s'écrient les enfants.
- On cherchera un endroit tranquille où il n'y a pas de moustiques."
Maman réfléchit: "Nous avons les œufs de "kaveka" pour l'omelette,
on emportera les "kavas" et la pastèque. Ah oui! j'ai un perroquet.
Je vais faire de la salade de poisson."



Annexe 4

Tableau résumant les voyelles françaises susceptibles de poser problème pour les locuteurs étrangers

| Groupes linguistiques | /y/ | /ø/ | /œ/ | /ɔ/ | /o/ | /õ/ | /õ/ | /ɛ/ | /e/ | /ɛ/ | /a/ | /i/ | /u/ |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Africains | x | x | x | | | x | x | x | | | | | |
| Anglophones | x | x | | x | x | x | x | x | x | | x | x | x |
| Arabophones | x | x | x | | | x | x | x | x | x | x | x | |
| Brésiliens | x | | x | | | x | x | x | | | | | |
| Cambodgiens | x | x | x | | | x | x | x | | | | | |
| Hispanophones | x | x | x | | | x | x | x | x | x | | | |
| Hongrois | | x | x | x | x | | | | x | x | | | |
| Indiens | x | x | x | | | x | x | x | | x | | | |
| Iraniens | x | x | x | | x | x | x | x | x | x | | | |
| Italiens | x | | x | | | x | x | x | x | x | | | |
| Japonais | x | x | x | | | x | x | x | | x | | | x |
| Néerlandophones | | | | | | x | x | x | | | | | |

Annexe 5

Les 19 questions du questionnaire Google Forms

| | |
|---|---|
| Informations générales | <ul style="list-style-type: none"> - First name - Age - Nationality. |
| Le passé linguistique | <ul style="list-style-type: none"> - What languages did you hear growing up (outside school) ? Who were those persons speaking those languages ? (brothers, sisters, friends, neighbors, sellers in shops...) Exemple : Zulu = family and friends. - What languages did you study at school ? - Do you still use those languages (that you've learned at school) in your everyday life ? In which situation ? |
| L'usage de leur(s) langue(s) | <ul style="list-style-type: none"> - What languages do you speak in your everyday life ? - In which situation ? Exemple : English = school, friends - Can you write in these languages ? - Do you feel more comfortable when you speak one of them ? If yes, which one ? Why ? - Which language(s) do you use the most orally ? - What language(s) are you learning now ? (at University or outside, like private lesson) |
| L'identité des apprenants/ leurs représentations par rapport à leur(s) langue(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Do you feel more comfortable when you speak one of them ? If yes, which one ? Why ? - What language(s) represent(s) the most your identity ? Why ? |

| | |
|--|--|
| | <p>- What language(s) you speak is/are the most «beautiful» when you hear it/them ? (according to you) Why ?</p> <p>- What language(s) that you speak makes you feel belonging to a group/ a community ? Why ?</p> <p>- Would you describe yourself as a bilingual/plurilingual ? Why ?</p> |
| Leurs representations du français | - How do you feel when you listen to french ? Why ? |
| La place de leur(s) langue(s) dans leur apprentissage | <p>- It's easier for you to learn a new language regarding all the languages you already master. (réponses sous forme d'une echelle de Likert)</p> <p>- It's harder for you to learn a new language regarding all the languages you already master (réponses sous forme d'une echelle de Likert)</p> |

Annexe 6

Les objectifs des sept ateliers (linguistique, savoir-être et savoir-apprendre)

| | Objectifs linguistiques | Savoir-être | Savoir-apprendre |
|---|--|--|--|
| Atelier « prise de conscience » | / | -Développer un regard positif sur la diversité des langues/cultures dans la classe. -Participer à une réflexion collaborative | - Prendre conscience de ses représentations pour leur apprentissage |
| Atelier « l'accent tonique » 1/2 | Se familiariser avec l'accent tonique en français et comprendre son fonctionnement | Développer une attitude bienveillante envers les différentes accentuations selon les langues | Prendre conscience de la présence d'accent tonique dans leurs langues et comparer avec le français |
| Atelier « l'accent tonique » 2/2 | Prononcer des mots et des phrases en français avec l'accent tonique | Partager ses connaissances découvrir d'autres manières d'accentuer selon les langues | Utiliser ses connaissances pour comparer les différentes accentuations dans les langues |
| Atelier « l'intonation » 1/2 | Comprendre l'importance de l'intonation en français, introduction à son | Développer une attitude positive vis-à-vis de l'intonation en français et de sa nécessité dans le | Prendre conscience de l'omniprésence de l'intonation et de son rôle |

| | utilisation | discours | |
|--|---|---|---|
| Atelier « l'intonation » 2/2 | Prononcer des phrases en français avec l'intonation adéquate selon les contextes | -Écouter et développer une attitude positive concernant l'intonation dans une langue de la classe -Partager ses connaissances | Comparer et tisser des liens avec l'intonation dans d'autres langues |
| Atelier « Les voyelles nasales » | Différencier et prononcer les trois voyelles nasales du français : /ẽ/ ; /õ/ et /ã/ | Découvrir et développer des attitudes positives concernant la prononciation de ces voyelles dans les différents pays de la francophonie | -Prendre conscience de la présence de sons nasaux dans leurs langues -Comparer avec des sons connus se rapprochant des voyelles nasales -Développer des stratégies de prononciation comme le pincement du nez |
| Atelier « la différenciation entre /u/ et /y/ » | -Différencier le son /u/ du son /y/ -Prononcer le son /y/ | - Baisser les angoisses par rapport à un son inconnu dans toutes les langues des apprenants | -Comprendre l'articulation et la position de la langue pour la production du son /y/ -Partir d'un son connu par tous pour arriver au son /y/ |

Annexe 7

Audio « Opéra » prononcé en trois langues (zulu, français et anglais).

Issu de l'atelier « l'accent tonique »

[Opéra 3 langues.mp3](#)

Annexe 8

Audios « le pain ; la maison ; la France » prononcés par trois locuteurs francophones (franc-comtois, québécois, toulousain). Issu de l'atelier « les voyelles nasales »

[Ateliers plurilinguisme\ATelier voyelles nasales\LA FRANCE.mp3](#)

[Ateliers plurilinguisme\ATelier voyelles nasales\LA MAISON.mp3](#)

[Ateliers plurilinguisme\ATelier voyelles nasales\LE PAIN.mp3](#)

Annexe 9

Les 14 questions de l'entretien semi-directif

| | |
|---|--|
| <p>L'utilisation de vos langues et la prise de conscience de votre système phonétique pendant les ateliers</p> | <ul style="list-style-type: none">- In which ways were these workshops different from traditional phonetics lessons ?- Did the workshops teach you anything about your own language(s) ? Examples ?- How did you feel when I asked you to pronounce words or sentences in your languages ?- How did you feel when we mixed the pronunciation of several different languages during the workshops ? (example : pronouncing an English sentence with the Zulu tone).- Do you think making transfers/drawing parallels between your language(s) and French has improved your french language pronunciation ? Why ?- Do you think using the languages of the students is a good method to learn the phonetics of a foreign language in ? Why ?- Do you think speaking many languages is an advantage or a disadvantage when learning a foreign language ? Why ?- Did the workshops change your view/representations of your own language(s) ? Why ? |
| <p>Représentations du français</p> | <ul style="list-style-type: none">- Did the workshops change your view/representations of French language and phonetics ? Why ?- What did you learn about the pronunciation of the French language around the world ?- Did the workshops make you feel that French sounds are easy or hard to learn ? |

| | |
|---|--|
| Questions générales feedback | / - Did the workshops make you feel more comfortable with French phonetics ? Why ? - What do you remember from the workshops in particular ? Why this ? - What suggestions would you make to improve those workshops ? What was missing ? |
|---|--|

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 7 |
| PARTIE 1 - CONTEXTE DU TERRAIN DE STAGE | 9 |
| Chapitre 1. L’Afrique du Sud : genèse d’une diversité unique | 10 |
| 1. Généralités : L’Afrique du Sud en résumé | 10 |
| 1.1. Données géographiques et démographiques..... | 10 |
| 1.2. Données administratives et politiques | 11 |
| 1.3. Données ethniques et démolinguistiques..... | 12 |
| 2. Point historique : De la colonisation à la nation arc-en-ciel | 15 |
| 2.1. L’arrivée des Européens : une double colonisation..... | 15 |
| 2.2. La naissance de la nation arc-en-ciel : la réconciliation | 17 |
| 3. L’Afrique du Sud sur l’échiquier politique | 18 |
| 3.1. Un « lion » africain | 18 |
| 3.2. Le « miracle » sud-africain : une illusion ? | 18 |
| Chapitre 2. Politiques éducatives : entre valorisation et tensions linguistiques | 19 |
| 1. La promotion de la pluralité linguistique | 19 |
| 1.1. Défendre la diversité : une priorité pour l’Etat..... | 19 |
| 1.2. Un système d’éducation multilingue | 20 |
| 2. Les limites de la politique multilingue | 21 |
| 2.1. Un défi logistique sans précédent..... | 21 |
| 2.2. La triste réalité : « langues indigènes » et « langues de pouvoir » | 22 |
| 3. Etat de l’enseignement du français en Afrique du Sud..... | 24 |
| 3.1. Le statut du français : une langue qui séduit | 24 |
| 3.2. Un enseignement en difficulté..... | 25 |
| Chapitre 3. Le cadre institutionnel de stage : l’Université du Witwatersrand, Johannesburg..... | 27 |
| 1. La province du Gauteng et Johannesburg..... | 27 |
| 1.1. Le Gauteng : le cœur économique de l’Afrique du Sud | 27 |
| 1.2. Johannesburg, eGoli, Jozi..... | 27 |
| 2. L’institution : l’Université du Witwatersrand | 28 |
| 2.1. Aux origines d’une université centenaire | 28 |
| 2.2. L’enseignement du français à « Wits » | 29 |
| 3. Les apprenants..... | 30 |
| 3.1. Être étudiant en Afrique du Sud | 30 |
| 3.2. Les étudiants de la Wits | 31 |

| | |
|--|----|
| PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE : DU REPERTOIRE PLURILINGUE DES APPRENANTS A LA PHONETIQUE DU FRANÇAIS A TRAVERS LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME | 33 |
|--|----|

Chapitre 4. Apprendre une langue étrangère lorsque l'on est bi/plurilingue 34

| | |
|--|----|
| 1. Qu'est-ce qu'une personne bi/plurilingue ?..... | 34 |
| 1.1. La réalité du bi/plurilingue..... | 34 |
| 1.2. La dimension socioculturelle | 35 |
| 2. La « langue maternelle » : un concept à réinventer | 36 |
| 2.1. Une définition ambiguë..... | 36 |
| 2.2. La « langue du cœur » : quand l'affect passe avant la communication | 37 |
| 3. La place de nos langues dans l'acquisition d'une langue étrangère | 38 |
| 3.1. Parler plusieurs langues : une source de confusion ?..... | 39 |
| 3.2. Relativiser ses identités pour mieux apprendre | 40 |

Chapitre 5. La didactique du plurilinguisme dans un contexte multilingue 42

| | |
|---|----|
| 1. Utiliser les acquis des apprenants : développer la compétence plurilingue..... | 43 |
| 1.1. « Il n'y a pas de table rase » | 43 |
| 1.2. Entre compétences communicatives et socioculturelles : la compétence plurilingue..... | 43 |
| 2. L'éveil de la conscience linguistique : capacités cognitives et métalinguistiques..... | 45 |
| 2.1. Décloisonner les langues : quels bénéfices ?..... | 45 |
| 2.2. Identifier le vécu et les représentations : la biographie langagière | 46 |
| 3. Valoriser la diversité, positiver l'altérité | 47 |
| 3.1. Gérer la différence pour mieux apprendre..... | 47 |
| 3.2. La place de l'environnement de l'apprenant : la dimension affective | 48 |
| 3.3. La promotion des langues africaines et la francophonie : faire converger les luttes..... | 49 |

Chapitre 6. Intégrer le plurilinguisme dans l'enseignement de la phonétique : processus et intérêts51

| | |
|--|----|
| 1. Comparer les systèmes phonétiques en classe : vers une facilitation de la perception et de la production..... | 51 |
| 1.1. Rappel des mécanismes de base..... | 51 |
| 1.2. Dans la tête des apprenants : le « paysage sonore » | 52 |
| 1.3. La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique..... | 54 |
| 2. La didactique du plurilinguisme au service de l'affect : entre décentration et affirmation de l'identité dans l'apprentissage de la phonétique | 55 |
| 2.1. Le pouvoir affectif des sons : un facteur à prendre en compte | 55 |
| 2.2. Travailler la perméabilité de « l'égo phonétique » grâce au plurilinguisme..... | 56 |
| 2.3. « L'inévitabilité des émotions » : le rôle de l'enseignant | 58 |
| 3. Prise en compte de quatre langues en contact : le français, le zulu, l'afrikaans et l'anglais..... | 59 |
| 3.1. La prosodie..... | 60 |
| 3.2. Les voyelles et consonnes | 61 |

| | |
|---|------------|
| PARTIE 3 - ANALYSE D'ATELIERS DE PHONETIQUE INTEGRANT LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : PERTINENCE ET INTERET DANS LE CAS D'APPRENANTS DEBUTANTS SUD-AFRICAINS | 62 |
| Chapitre 7. Description sociolinguistique du public | 63 |
| 1. La biographie langagière à travers le questionnaire | 63 |
| 2. Présentation du répertoire langagier des apprenants | 64 |
| 2.1. Informations générales | 64 |
| 2.2. Les langues de la classe et leurs usages..... | 64 |
| 3. Leurs représentations..... | 67 |
| 3.1. Les identités des apprenants | 67 |
| 3.2. Les représentations de leurs propres langues | 68 |
| 3.3. Leurs représentations du français | 69 |
| Chapitre 8. Mes ateliers de phonétique : présentation, modélisation | 70 |
| 1. Présentation des ateliers | 70 |
| 1.1. Temporalité..... | 70 |
| 1.2. Déroulement et progression | 71 |
| 2. Partir des sons connus des apprenants..... | 73 |
| 2.1. Faire des va-et-vient entre l'acquis et l'inconnu..... | 73 |
| 2.2. Créer une prise de conscience | 74 |
| 3. Façonner une attitude positive pour l'apprentissage, relativiser les représentations du français.. | 74 |
| 3.1. Instaurer une atmosphère détendue | 74 |
| 3.2. Inclure la variation | 75 |
| 3.3. Laisser une place à la dimension multisensorielle..... | 76 |
| Chapitre 9. Bilan et retours sur l'intervention pédagogique | 76 |
| 1. La comparaison : un meilleur accès à la perception et à la production | 77 |
| 2. Partager ses acquis : entre motivation et mise en danger | 79 |
| 3. Développer une attitude positive sur la prononciation du français : de multiples facteurs..... | 81 |
| 3.1. L'atmosphère des ateliers et son impact sur l'apprentissage | 81 |
| 3.2. Les bienfaits du collaboratif : apaiser et relativiser | 82 |
| 3.3. Le corps dans l'enseignement de la phonétique : un facteur sous-estimé mais déterminant | 83 |
| Conclusion | 87 |
| Bibliographie..... | 89 |
| Sitographie | 92 |
| Table des illustrations..... | 93 |
| Table des annexes | 94 |
| Table des matières | 107 |

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, Afrique du Sud, métaphonologie, phonétique, didactique

RÉSUMÉ

Ce travail étudie la pertinence de l'intégration de la didactique du plurilinguisme dans des ateliers de phonétique. En prenant en compte le contexte multilingue de l'Afrique du Sud et des rapports de pouvoir entre les nombreuses langues en contact, cette recherche s'intéresse à l'impact de l'exploitation des langues des apprenants dans l'enseignement de la phonétique du français. Né de la curiosité concernant les acquis langagiers très divers de ce type de public, ce mémoire explore des notions comme la métaphonologie, la comparaison interlinguistique, la variation et la dimension affective entourant les éléments sonores des langues de ma classe mais aussi du français. Après une collecte de données pour connaître le profil sociolinguistique des apprenants et la passation d'entretiens semi-directifs, nous établirons un bilan des sept ateliers conçus et adaptés en fonction de 35 apprenants sud-africains grand-débutants à l'Université du Witwatersrand (Johannesburg).

KEYWORDS : plurilingualism, South Africa, metaphonology, phonetics, didactics

ABSTRACT

This work studies the relevance of the integration of the didactics of plurilingualism in phonetics workshops. Considering the multilingual context of South Africa and the social hierarchy between all those languages in contact, this research focuses on the impact of the learners' languages use in the teaching of French phonetics. Born from curiosity about the diverse language skills of this type of audience, this thesis explores notions such as metaphonology, interlinguistic comparison, variation and the affective dimension surrounding the sounds of their mother tongue but also of French. After collecting data to know the sociolinguistic profile of the learners as well as semi-directive interviews, we will establish a review of the seven workshops designed and

adapted according to 35 beginners South African learners at the Witwatersrand University (Johannesburg).