

UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR



UFR LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES

MEMOIRE DE MASTER

Intitulé du Master : Lettres Modernes

Spécialité : Sociolinguistique

Parcours : Sciences du langage

Espaces de socialisation et construction de répertoires plurilingues chez les collégiens du CEM de Goumel

Présenté par

Boubacar KANDE

Sous la direction de :

Ndiémé SOW

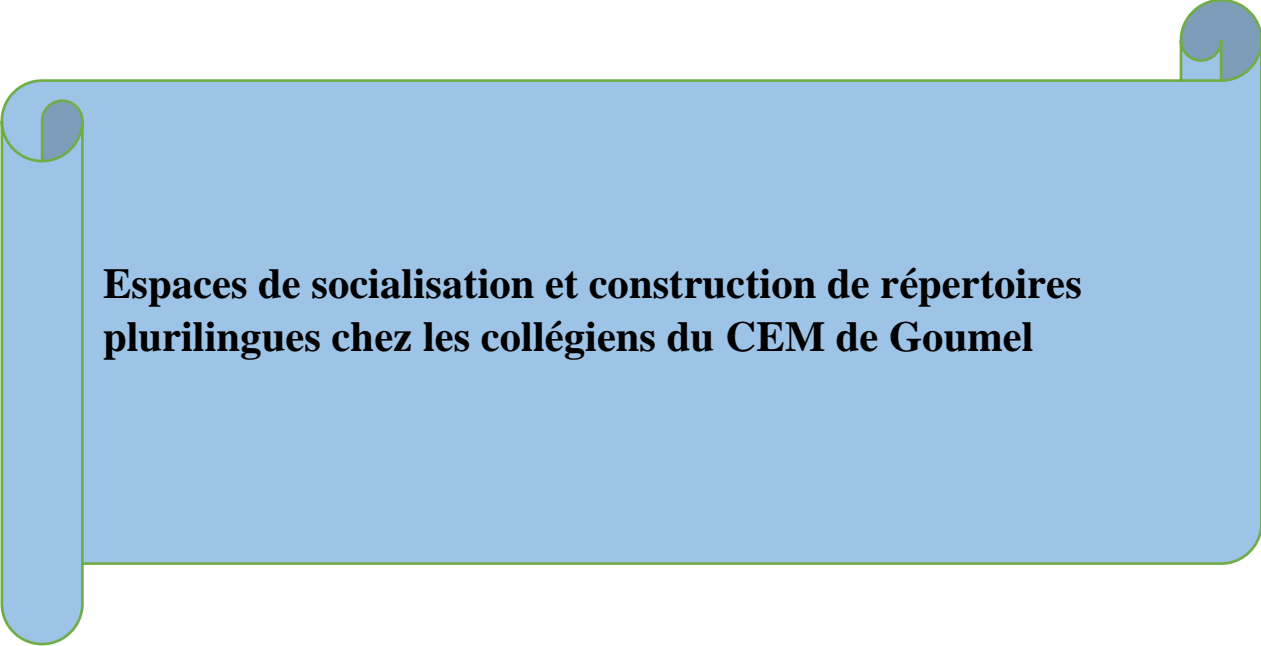
Membres du jury

Mme Ndiémé SOW, Maître de Conférences titulaire, directrice de recherche

M. Cheikh Soumoune DIOP, Professeur assimilé, président de jury

M. Jean Sibadioumeg DIATTA, Maître de conférences assimilé, examinateur

Année universitaire : 2019-2020



**Espaces de socialisation et construction de répertoires
plurilingues chez les collégiens du CEM de Goumel**

Dédicaces

Je dédie ce travail

à mon défunt oncle Babacar DIOP qui était tout pour moi

à mon ami feu Dr Iba FALL qui m'a toujours encouragé dans la quête du savoir

à ma famille

à mes amis

Remerciements

Je rends grâce à Dieu le Tout Puissant de m'avoir donné la santé et les capacités nécessaires pour faire ce travail.

Je remercie mes parents de m'avoir donné une bonne éducation notamment mes oncles et tantes. Je remercie tous les professeurs de UFR des Lettres, Arts et Sciences Humaines particulièrement ceux du département de Lettres Modernes. Ils m'ont aidé, orienté et conseillé.

Mes remerciements vont à l'endroit de mes amis qui m'ont tous encouragé. Je pense à Mandiaye Mbaye, Abdoulaye Ndour, Mousliou Diakhaté, Madiakhaté Lo, Guène Faye, Lamana Seck. Je ne pourrai les citer tous ici.

Je remercie le principal du CEM de Goumel M. Mahécor DIOUF et tout le personnel : les collègues et surveillants pour leur aide et leurs encouragements.

Un grand merci pour M. Mouhamed Doudou WADE, Inspecteur Mandiaye MBAYE et Abdoulaye NDOUR pour la lecture et la correction qu'ils ont bien voulu faire pour ce mémoire.

Je ne pourrai terminer sans rendre hommage à mon défunt principal Seckou DIEME (que la terre lui soit légère)

Mes remerciements vont aussi aux autorités scolaires du lycée de Djignabo notamment l'intendant principal et son adjoint qui ont mis à ma disposition une salle de classe où je me réfugiais les week-end et jours de fête pour travailler.

Je ne pourrai terminer sans faire un hommage à mon épouse Penda SOW qui m'a accompagné, encouragé dans ce chemin du savoir. Ce n'était pas évident. Mais elle a toujours été à mes côtés en formulant des prières et en me prodiguant des conseils.

Liste des sigles

ANSD : Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie

CECR : Comité Européen Commun de Référence pour les langues

CEM : Collège d'Enseignement Moyen

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 1 |
| Première partie : Langue et espace..... | 2 |
| Chapitre 1 : Langue, espace et répertoire..... | 7 |
| Chapitre 2 : Multilingue et plurilinguisme à Ziguinchor..... | 26 |
| Chapitre 3 : Méthodologie de recherche..... | 42 |
| Deuxième partie : Construction et fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens | 48 |
| Chapitre 1 : Analyse des données..... | 50 |
| Chapitre 2 : Fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens..... | 74 |
| Conclusion..... | 90 |
| Biographie..... | 94 |
| Annexe..... | 100 |
| Table des matières..... | 105 |

Introduction

L'Afrique est un continent particulièrement multilingue. On y trouve une multitude de langues dans un même espace. Les populations généralement parlent plusieurs langues. D'après l'Unesco (1997) « il y a 1250 et 2100 langues et dialectes en Afrique... ». (4)

Situé à l'extrême ouest du continent africain, le Sénégal est marqué par une forte diversité linguistique qui se manifeste par la présence de plus d'une vingtaine de groupes linguistiques qui vit ensemble. Cette diversité linguistique est plus accrue au sud du pays notamment à Ziguinchor. Dans cette partie méridionale, cohabitent plusieurs groupes linguistiques. La proximité avec la Gambie et la Guinée Bissau (pays limitrophes) et les déplacements des populations de part et d'autre des frontières font de cette zone frontalière un espace de diversité linguistique et culturelle très important.

La cohabitation dans un même espace de groupes linguistiques crée forcément un contact de langues, des influences et des emprunts. Elle donne naissance aussi à la construction de répertoires plurilingues des locuteurs. A Ziguinchor, les populations sont plurilingues. Et il est courant de rencontrer un individu parlé plus de cinq langues.

Cette diversité linguistique est visible dans les établissements scolaires où les élèves apprennent plusieurs langues. Ce plurilinguisme scolaire est noté plus dans le cycle moyen et secondaire. C'est à ce niveau que les collégiens découvrent les langues étrangères notamment l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le portugais etc. Ils sont ainsi exposés à l'apprentissage de plusieurs langues dans leur parcours scolaire. Aux langues apprises à l'école, s'ajoutent celles acquises dans les autres espaces de socialisation.

Il est vrai que les apprenants acquièrent des langues dans les espaces de socialisation, mais ces espaces fréquentés ne sont pas identiques. Ainsi donc, il est important de comprendre comment les collégiens construisent leurs répertoires dans ces espaces de socialisation.

Le CEM de Goumel, institution scolaire et espace de socialisation, se trouve dans la commune de Ziguinchor, au nord-est de la ville à quelques mètres du fleuve Casamance. L'institution regroupe pour la plupart des collégiens venant des quartiers périphériques de Goumel comme Diéfaye, Kandé, Santhiaba. Mais, les langues qu'ils étudient au CEM sont différentes de celles parlées à la maison et dans les aires de jeux etc. Et les interactions à l'école s'inscrivent dans un cadre bien défini qui est l'enseignement et apprentissage. Elle répond ainsi à des préoccupations pédagogiques. Mais si les interactions dans l'espace scolaire doivent se tenir en

français, la langue d'enseignement, il reste évident que les collégiens ne parlent pas seulement le français mais font usages des langues locales. Ces langues premières acquises dans l'espace familial ou dans d'autres espaces font de ces collégiens des plurilingues. Ainsi, les différents espaces de socialisation que sont l'école, la maison, les aires de jeux sont des endroits où les collégiens acquièrent des langues. Chaque espace se singularise par les langues que les élèves y apprennent.

A cela, il faut ajouter la préférence des collégiens à s'interagir à l'école avec les langues locales au lieu du français. Ce malaise des collégiens de parler le français qui semble se traduire par la peur de faire des fautes et d'être l'objet de moqueries de leurs camarades traduit un recul du français dans le contexte actuel par rapport aux langues locales. Même si le français est la langue officielle au Sénégal, celles issues du milieu supplantent dans l'usage le français qui n'est employé la plupart du temps que dans le cadre du cours.

Ce manque de compétence linguistique en français résulte de la baisse du niveau des élèves qui inquiète autant les autorités scolaires que les parents d'élèves. Le pourcentage faible des résultats lors des examens au niveau national en est un baromètre fiable. A titre d'exemple le résultat de l'examen du baccalauréat de 2018. Le taux d'échec était de 65%. L'office du bac écrit dans son site : « Le nombre de candidats inscrits au baccalauréat session 2018 s'élève à 158384 (...), le taux de réussite est de 35% soit 55137 admis¹ »

Cependant, l'introduction des langues nationales dans le système scolaire notamment dans le moyen secondaire n'est pas encore une réalité. Or, un système scolaire qui prend en compte les réalités culturelles et linguistiques dans le système éducatif devient plus performant. Arame Fal affirme : « Le pluralisme linguistique considéré comme obstacle à l'adoption de langues nationales comme langue de travail dans l'administration, à côté de la langue de l'ancien colonisateur, est plutôt une richesse qu'il importe de préserver. (Fal, 2009 : 200)

Les apprenants qui possèdent déjà des compétences langagières dans leurs langues sont considérés linguistiquement incompetents du fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue française. Passer par les compétences déjà acquises est un gain de temps et d'efforts pour les enseignants. Mais cela pose que les langues locales soient compatibles avec la science. Pourtant pour Maurice Houis grand spécialiste de la langue Susu cité par Arame Fal « les langues africaines

¹ www.officedubac.sn

ne présentent aucune particularité interne qui les rendrait moins apte que les langues européennes à exprimer les concepts scientifiques (...) ». (Fal, 2009 : 196)

C'est dire que les langues locales sont aussi aptes que celles européennes à être des médiums d'enseignement. De toutes évidences, elles ne revêtent pas toutes la même importance ni le même statut, ni la même fonction. Et les différents espaces de socialisation fréquentés participent à la construction de répertoires verbaux des collégiens.

Mais, comment les collégiens construisent-ils leurs répertoires plurilingues dans les différents espaces de socialisation ? Et comment les langues apprises fonctionnent-elles dans les répertoires plurilingues ?

A travers des questionnaires administrés aux collégiens, nous tentons d'étudier les différents espaces fréquentés par les collégiens afin de saisir la constitution de leurs répertoires plurilinguistiques.

Tout travail qui se veut scientifique doit respecter certains principes. C'est-à-dire les questions qu'on se pose en amont doit être valider ou invalider par une enquête rigoureuse basée sur des méthodes scientifiquement reconnues. Notre analyse du sujet nous amène à poser ces hypothèses suivantes :

La construction des répertoires plurilingues des élèves s'est constituée à travers les différents espaces de socialisation.

Les répertoires plurilingues des collégiens favorisent-t-ils l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères à l'école ?

Les collégiens utilisent l'alternance de langues dans leurs interactions.

Les langues ont plusieurs fonctions.

Les apprenants font usage plus des langues locales que du français à l'école.

La langue wolof est la plus utilisée par les collégiens dans tous les espaces fréquentés.

Le répertoire plurilingue est un atout dans les enseignements apprentissage.

Les langues n'ont pas le même ordre d'importance chez les collégiens.

Première partie : langues et espace

Cette première partie est composée de trois chapitres. Il s'agit dans le premier chapitre de l'élucidation conceptuelle des notions de langue, de répertoire et d'espace, dans le deuxième chapitre de l'étude des langues et des communautés ethniques et de l'approche méthodologique pour le troisième chapitre.

Notre sujet qui porte sur les espaces de socialisation et la construction de répertoires plurilingues pose une thématique qui entre en sociolinguistique dans le domaine des contacts de langue notamment le plurilinguisme et le multilinguisme. La région de Ziguinchor a fait l'objet d'étude sociolinguistique. Cette zone culturellement et linguistiquement dynamique a attiré l'attention de sociolinguistes comme Louis Jean-Calvet, Caroline Julliard, Martine Dreyfus, Marie Louise Moreau qui se sont intéressés sur les contacts de langue dans cet espace. Travaillant sur le plurilinguisme urbain, Julliard fait un travail de pionnière en sociolinguistique dans la zone sud. Elle analyse le comportement langagier de ces habitants et trouve que la situation linguistique est en pleine mutation. Aussi travaille-t-elle avec M. Dreyfus sur l'alternance des langues des jeunes scolarisés à Ziguinchor.

Dans la même veine, Ndiémé Sow a étudié la pratique langagière des jeunes scolarisés de Ziguinchor notamment dans son article : « le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : signe d'urbanité ? » publié en 2016 dans la revue *les sciences sociales, les livres du CODESRIA*. Elle montre à travers un jeune élève comment l'usage du code mixte constitue un signe d'urbanité pour les jeunes scolarisés de Ziguinchor. Récemment elle étudie le rapport de l'espace et la construction de répertoires plurilingue dans son article intitulé : « *Spaces and Interactions in Multilingual Repertoire Construction A Case Study in an Urban Area of Casamance (Senegal)* », qui s'intéresse à la construction des répertoires multilingues en Casamance. Ce dernier article montre comment un étudiant plurilingue à l'Université Assane Seck construit ses répertoires dans les interactions à travers les différents espaces qu'il a traversés.

Il est à remarquer que toutes ces études antérieures même si elles se sont intéressées au plurilinguisme, elles ne se sont pas préoccupées pour autant sur la formation des répertoires plurilingues de collégiens en rapport aux espaces de socialisation.

Chapitre 1 : Langue, répertoire et espace

Le rapport entre langue, répertoire linguistique et espace est intrinsèque notamment dans le contexte multilingue. La langue est un des moyens de communication. Ainsi, elle met en contact des individus entre eux. Dans le contexte multilingue, l'usage des langues est déterminé par plusieurs facteurs dont l'espace. L'espace est le lieu d'interaction et d'acquisition de langues. Nous tenterons de passer au crible la notion de répertoire linguistique, de compétences linguistiques et de compétence communicative mais aussi et surtout les espaces de socialisation.

1/ Le statut des langues

Dans ce sous chapitre, il sera question de l'analyse des notions de langue et de langage, ensuite de langue maternelle et de langue seconde et enfin de langue officielle et de langue nationale.

1.1 Langue et langage

La langue et le langage sont deux notions souvent employées dans plusieurs domaines d'étude notamment en sociolinguistique. Ils sont souvent confondus dans leur emploi. Pourtant, ils ne recouvrent pas la même signification. Mais qu'est-ce que la langue ? et qu'est-ce que langage ?

-La langue

On note plusieurs définitions du concept chez les spécialistes du langage. Pour le Dictionnaire Larousse (2015), la langue est un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individu, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux : la langue française, anglaise ».

D'après le Petit Robert (2014), elle est : « un système d'expression et de communication commun à un groupe social (communauté linguistique) - dialectes, idiomes, parler, patois, créoles, ce qui est véritablement une langue en tant que véhicule d'une histoire, d'une culture, d'une tradition ».

La langue est un système de signe utilisé à l'intérieur d'un groupe d'individu pour assurer la communication. Et l'un des premiers buts de la langue est la communication. Ainsi, des linguistes comme André Martinet souligne cet état de fait. Il la définit comme outil de communication. De ce point de vue, il affirme : « Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans sa

communauté en unités dotées d'un contenu et d'une expression phonique ». (André Martinet, 1970, p.20)

Ces deux faces qu'André Martinet explique en unités dotées d'un contenu et d'une expression phonique représentent ce que Ferdinand de Saussure nomme signifiant et signifié. (1916) La langue est pour Ferdinand de Saussure un système de signe possédant deux faces ; une face phonique et une face sémantique. La face phonique représente ce que l'oreille perçoit et la face sémantique ce que l'esprit comprend. Ainsi, lorsque nous désignons une chose, nous percevons le son, c'est le signifiant ou l'expression phonique. Ensuite, notre esprit la représente mentalement ; c'est le signifié ou le contenu. Ferdinand de Saussure définit la langue comme :

Un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté : elle est un instrument de communication à l'intérieur de cette communauté et, d'un point de vue sociolinguistique un symbole d'identité et d'appartenance culturelle. Et en tant que code la langue devient une convention sociale à priori indépendante des variations individuelles. (Ferdinand de Saussure 1916 : 32)

Le linguiste genevois définit la langue par ce qui la caractérise le plus à savoir la communication. Par instrument de communication, on comprend le moyen utilisé par les individus pour se parler. Mais étant donné que la langue est partagée par une communauté linguistique, elle devient un « objet » qui appartient au groupe et à travers lequel tout le monde s'identifie. C'est sans doute la raison pour laquelle Saussure lie la langue à la culture. En d'autres termes, la langue fait partie de la culture ou bien est un moyen de vulgarisation de la culture.

La langue étant utilisée dans la société devient aussi un fait social car elle remplit des fonctions sociales. En effet, elle porte les empreintes du groupe social qui l'emploie dans la mesure où les individus appartenant à un même groupe s'identifient à travers la langue. De ce point de vue, on peut dire que la langue constitue le lien auquel chaque membre s'identifie. Christian Baylon (1991) remarque dans son ouvrage *la Sociolinguistique* : « la langue sert au même titre les membres de la société, quelle que soit la classe à laquelle ils appartiennent ». (87)

Elle renseigne aussi sur la structuration d'une société. En d'autres termes, elle permet de découvrir les classes sociales. Bloomfield, cité par Christian Baylon, déclare : « la langue peut révéler la structure sociale et les changements survenus au sein de la société ». (Baylon, 1991 : 103)

-Le langage

Le langage est défini par le dictionnaire Larousse (2015) comme :

La capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen de systèmes de signes (vocaux, gestes, graphiques, tactiles, olfactifs) dotés d'une sémantique, et le plus souvent d'une syntaxe. Tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication : Langage gestuel. Langage animal.

Pour Ferdinand de *Saussure*, « le langage correspond à la faculté naturelle inhérente et universelle qu'à l'être humain de construire des systèmes servant à la communication, son étude comporte deux parties, l'une ayant pour objet la langue (le code), l'autre la parole ». (Saussure, 1916, p. 24)

D'après le linguiste genevois, le langage est une faculté innée à l'espèce humaine. Tout être humain est capable d'apprendre et de parler n'importe quelle langue. Cette faculté se manifeste à travers l'usage de la langue. Dans sa définition, Saussure distingue ainsi la faculté du langage qui est universelle de la langue et de la parole. La langue appartient à la communauté tandis que la parole relève de l'individu. Mais cette faculté du langage ne se réalise qu'à travers l'usage de la langue. Ce qui fait dire à Saussure que le langage est la langue plus la parole. C'est ce que Marc Thiberge semble dire lorsqu'il affirme : « la linguistique saussurienne avec (Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Greimas, Troubetzkoy) a posé les bases du langage comme étant la langue plus la parole ». (Thiberge ,2012 : 29)

1.2 Langue maternelle / langue seconde

Dans le contexte multilingue comme Ziguinchor, les gens comptent plusieurs langues dans leurs répertoires linguistiques. Parmi ces langues, il y a la langue maternelle et les autres langues du milieu que l'on parle. Mais qu'est-ce que la langue maternelle ? et qu'est-ce que la langue seconde ?

-Langue maternelle

La langue maternelle a plusieurs appellations. Elle est souvent désignée comme langue première, la langue d'origine ou langue source (Louise Dabène : 1994). Mais, Elle est souvent définie comme la langue de la mère. En effet, l'épithète maternelle dérivé du substantif mère pousse à croire que la langue maternelle veut dire langue parlée par la mère. Ce n'est cependant pas toujours le cas. Dans le contexte multilinguisme, la langue maternelle peut être une autre

langue que celle parlée par la mère. La langue dominante parlée par la majorité des gens constitue parfois la première langue de certains qui diffère de la langue d'origine des parents.

Devant la difficulté de donner une définition exacte du concept, Louise Dabène dégage des critères pour mieux l'appréhender. Elle donne les critères suivants. D'abord il y a la langue maternelle. Pour elle, si l'on se réfère à l'étymologie langue maternelle, elle est « celle qui est parlée par la mère-ou par l'environnement parental immédiat ». (Dabène, 1994 : 10)

Toutefois, elle souligne les limites de cette définition en donnant l'exemple de certains pays comme la Gambie où l'enfant peut être donné dans une famille autre que la sienne ainsi donc la langue parlée par l'enfant peut être différente de celle parlée par les parents. Elle donne encore un autre exemple d'une tribu amazonienne « où du fait de l'hétérogénéité linguistique des différents groupes chaque femme doit obligatoirement apprendre et parler à ses enfants la langue de son mari ». (Dabène1994, p10) Ensuite, il y a le fait qu'elle est la première langue acquise. Elle est définie ainsi par le fait qu'elle est la première langue acquise par rapport aux autres langues apprises.

La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi une sorte de droit d'ainesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de « langues natives » et de « locuteurs natifs. (Dabène,1994 : 11)

Le troisième critère dégagé par Dabène est celui de la langue la mieux connue. En effet, pour elle, le seul critère d'être la première langue acquise ne suffit pas mais il est nécessaire d'y inclure la compétence.

Le privilège d'être première ne suffirait pas à dissocier la langue maternelle des autres, si l'on estimait en même temps que cette antériorité implique un niveau supérieur de compétence. La langue maternelle serait ainsi la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu les capacités mémorielles plus fortes et bénéficiant de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs. Le locuteur « natif » est considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue. (Dabène, 1994 : 14)

La première langue acquise naturellement est le quatrième critère avancé par le spécialiste en didactique des langues. Pour elle, le mode d'acquisition des langues constitue un critère pour mieux saisir la définition de langue maternelle. La langue acquise naturellement doit obéir à certains critères. En effet, elle est apprise sans effort de réflexion. En d'autres termes, on l'apprend sans s'en rendre compte. Mais aussi elle est apprise par simple contact sans « intervention pédagogique ». Louise Dabène affirme dans ce sens :

Le mode d'acquisition de la langue maternelle constitue fréquemment le modèle de référence pour les autres langues : l'interaction intense, transposée sous la métaphore du bain, se sera souvent présentée comme se suffisant à elle-même et constituant le type même du bon apprentissage. L'absence de tout appel à la réflexion sera considérée comme rapprochant l'apprentissage des conditions idéales inconsciemment propices à une appropriation « naturelle. (Dabène, 1994 : 14)

Dabène montre aussi que du fait de l'ambiguïté du concept certains préfèrent parler de première langue (L1) et de seconde langue (L2) pour faire référence à la première langue acquise par rapport aux autres langues que l'individu possède.

- **Langue seconde**

Le concept de langue seconde ne fait pas l'unanimité dans sa définition. En effet, sa signification fait l'objet de plusieurs interprétations chez les sociolinguistes et les didacticiens. En effet, pour les sociolinguistes américains, elle est celle qui vient après la langue maternelle. Mais dans la conception des sociolinguistes français, sa signification dépend de plusieurs facteurs. Mais tout d'abord, on va voir la définition proposée par le dictionnaire le Grand Robert. Pour ce dictionnaire, la langue seconde est :

La langue maîtrisée après la langue maternelle, mais dont l'apprentissage est requis dans une partie de la communauté concernée (à la différence de la langue étrangère, apprise par choix individuel et par décision didactique). La langue seconde peut être une langue officielle, une langue véhiculaire.

Les spécialistes du langage trouvent que la langue seconde est un concept qui est employé dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, dans le cas des pays comme la France où les immigrés ressortissants de pays étrangers envoient leurs enfants à l'école, ces derniers ont pour la plupart reçus dans leur première socialisation une première langue qui est celle des parents. Pour ces enfants-là, le français est considéré comme une langue seconde. De même que les immigrés arrivés dans un pays étranger qui sentent la nécessité d'apprendre la langue du pays d'accueil pour s'intégrer dans la société ou trouver du travail. Cette langue nouvelle apprise devient pour eux une langue seconde. C'est dans ce sens que Paula Prescod et Jean-Michel Robert (2014) affirment :

La langue seconde est[...]toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire, par exemple le français en cours d'apprentissage ou d'acquisition par des immigrés ou des enfants non francophones nouvellement arrivés en France (140).

Il faut aussi noter que la langue seconde dépend de son statut et de l'environnement linguistique où elle est employée. C'est le cas du français en Afrique de l'Ouest où il a le statut de langue officielle dans beaucoup de pays comme le Sénégal, le Burkina Faso, le Bénin etc. Dans ces pays, le français est une langue seconde car c'est une langue étrangère qui s'est installée par le biais de la colonisation. En plus, elle a trouvé des langues locales qui sont des langues premières chronologiquement acquises avant elle. C'est dans ce sillage que Babault citant Jean Pierre Cuq affirme :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi-ou plurilingue. (Babault, 2015 : 139)

1.3 Langue nationale / Langue étrangère

En Afrique et particulièrement au Sénégal la politique d'assimilation pendant la colonisation a imposé le français. A côté de cette langue, il y a les langues du pays parlées par les autochtones que l'Etat après les indépendances a élevées en rang de langues nationales notamment celles qui sont codifiées.

-Langue nationale

La langue nationale est une langue que partage une communauté linguistique se trouvant dans un même territoire (pays). Elle s'oppose généralement à la langue étrangère qui est une langue dont les locuteurs natifs sont venus d'ailleurs. En Afrique, la colonisation a facilité la présence de beaucoup de langues européennes comme le français, l'anglais, le portugais, l'espagnol. A côté de ces langues étrangères, existent des langues locales. Après les indépendances, la plupart de ces langues locales sont érigées en langues nationale à côté du français langue officielle.

Il faut noter que ces langues nationales s'imposent dans tous les espaces même si elles ne sont pas des langues de travail dans l'administratif. Aujourd'hui, elles occupent une place non négligeable dans l'espace médiatique où beaucoup d'émissions radiophoniques et télévisuelles sont en langues nationales. En sus de cela, il y a de plus en plus une demande de la population pour que ces langues nationales codifiées soient enseignées dans les écoles. Arame Fal linguiste et traductrice de la Constitution sénégalaise en Wolof pense que « la question linguistique en

Afrique conditionne en grande partie le développement de ce continent » (Arame Fal, 2009, p. 197). C'est dire que les langues nationales constituent pour certains un enjeu de développement d'où l'impératif d'en faire des langues d'enseignement à l'école.

-La langue étrangère

La langue étrangère, c'est une langue qui n'est pas celle du pays. Elle s'oppose à la langue nationale ; une langue locale qu'une communauté linguistique (ethnies, clan, peuple) partage et s'identifie à travers elle.

La langue étrangère notamment celle issue de la colonisation par son statut officiel devient une langue adoptée par l'Etat que l'on utilise dans l'administration, les services, l'écoles et les Universités grâce à son statut et la place qu'elle occupe. C'est le cas notamment du français de l'anglais, du portugais en Afrique.

Dans le système scolaire au Sénégal notamment dans le moyen secondaire, toutes les langues enseignées sont des langues étrangères.

2/ Notion de répertoire verbal, linguistique ou plurilingue

Dans ce sous chapitre, nous tenterons de faire l'analyse du concept de répertoire linguistique d'après les sociolinguistes et didacticiens. Il s'agit d'étudier l'origine du concept, sa signification et les différentes désignations que les spécialistes lui ont donné.

Le concept de répertoire est un terme employé par les sociolinguistes et didacticiens pour faire référence aux ressources linguistiques dont disposent les locuteurs. Son appellation de même que sa signification ne fait pas l'unanimité auprès des spécialistes des sciences du langage. Dans la même veine, nous analyserons les concepts de compétences linguistique et communicative qui sont liées à la notion de répertoire linguistique. En effet, sans les compétences linguistique et communicative, le locuteur ne pourra pas faire usage correcte de son répertoire. Ainsi, la compétence linguistique et communicative est nécessaire pour interagir de manière adéquate avec les individus.

2.1 Le concept de répertoire linguistique

Dans la recherche sociolinguistique notamment dans les travaux concernant le plurilinguisme, le concept de répertoire linguistique est au cœur des débats. C'est un concept dont la signification et la dénomination ne fait pas l'unanimité.

Du verbe répertoirer qui est le fait de recenser, de lister, d'inventorier, le répertoire désigne d'après le Dictionnaire le Grand Robert « un inventaire méthodique (liste, table, recueil...) où les matières sont classées dans un ordre qui permet de les retrouver facilement ». (Le Grand Robert)

Pour le Dictionnaire Larousse (en ligne) le répertoire signifie : « recueil, livre comportant des données classées selon un certain ordre : Consulter le répertoire des fournisseurs d'une entreprise ». (Larousse.fr)

Le concept de répertoire linguistique tire son origine dans les travaux de John J. Gumperz. C'est dans les années soixante que Gumperz emploie dans son étude des interactions sociales le terme de répertoire verbal. D'abord, il le définit comme «la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives ». (Gumperz 1964, p.137) Par la suite, il le désigne comme « La totalité des ressources linguistiques (y compris les invariants et les variables) disponibles aux membres des communautés particulières ». (Gumperz, 1989 : 21)

On remarque une certaine évolution sémantique dans la définition de la notion de répertoire verbal chez Gumperz. Les « formes linguistiques » qui renvoient aux différents styles ou registres qu'un individu peut employer au cours d'une interaction sont remplacées par les « ressources linguistiques » qui laissent entendre toutes les ressources lexicales, grammaticales, sémantique, phonologique. (Collette Noyau, 2014 : 14).

Par ailleurs, Gumperz considère qu'il n'y a pas de différence entre répertoire verbal et répertoire linguistique. Il déclare dans son livre *language in social groups* : « le concept de répertoire linguistique ou verbal est défini comme l'ensemble des formes linguistiques régulièrement employées au sein des communauté ». (Gumperz, 1989)

Beaucoup de sociolinguistes à la suite de Gumperz ont passé au crible le concept de répertoire verbal qu'ils ont appelé sous plusieurs vocables : répertoire linguistique, répertoire langagier, répertoire plurilingue ou bi-plurilingue. Nous ne comptons pas nous appesantir outre mesure sur ce qui fonde la différence dans les dénominations mais nous nous intéressons plutôt à la signification du concept de répertoire linguistique ou plurilingue tel que défini par les spécialistes du langage.

Colette Noyau propose une définition de répertoire linguistique qu'elle tire de sa lecture du concept tel qu'il est explicité dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ainsi, Elle affirme :

Le répertoire linguistique, un ensemble qui comprend les ressources lexicales, grammaticales, phoniques de la langue dont dispose le locuteur, est ce qui permet de mener à bien les activités communicatives, parallèlement aux compétences : pragmatique (qui permet une utilisation stratégique du répertoire en vue d'accomplir des buts communicatifs, de produire des effets sur le destinataire), sociolinguistique (qui permet de recourir à la variation selon les contextes), et socioculturelle (qui renvoie aux normes et valeurs culturelles partagées. (Noyau, 2014 :172)

S'agissant du concept du répertoire plurilingue, il a fait l'objet d'étude de plusieurs spécialistes des sciences du langage. Il y a parmi eux Coste, Moore et Zarate (1997), Chantal Domp martin (2013), Blommaert et Backus (2013), Collette Noyau (2014) et tant d'autres. Pour Chantal Domp martin le répertoire plurilingue est « un ensemble de langues différentes utilisées par le sujet dans l'interaction sociale, acquises au cours de différentes modalités d'apprentissage dans lesquelles le sujet possède ». (Domp martin, 2013 : 11)

Marion Dufour, quant à lui, souligne que le répertoire des locuteurs plurilingues se construit à travers les contacts de langue et les interactions. Ainsi elle remarque : « Que ce soit en milieu multilingue ou monolingue, le répertoire verbal complexe des sujets plurilingues se construit au fur et à mesure des contacts sociaux avec des locuteurs de mêmes langues, d'autres langues et au fur et à mesure des différents apprentissages linguistiques ». (Dufour, 2015 :18)

2.2 La compétence linguistique

La communication est un des buts de la langue. Mais, tout le monde ne possède pas les mêmes aptitudes pour communiquer. La communication nécessite une compétence linguistique mais aussi communicative. Il urge de connaître d'abord la signification du concept de compétence avant d'en venir à l'analyse des concepts de compétence linguistique et de compétence communicative.

Le dictionnaire Larousse définit la compétence comme : « l'ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance) ». (Dictionnaire Larousse en ligne consulté le 11/11/2021)

Il faut d'abord distinguer la compétence de la connaissance. La connaissance fait référence aux savoirs théoriques appris de manière formelle à l'école ou tirés de l'expérience. Or, la compétence, c'est la jonction entre les savoirs théoriques et les savoir-faire. En d'autres termes, c'est la capacité ou l'habileté de mettre en œuvre les connaissances théoriques apprises ou acquises lorsque que l'on se trouve en situation. Et, elle peut être évaluée par rapport à des grilles critériés.

Dans le cadre européen commun de référence des langues du conseil de l'Europe (CECR), la compétence est déclinée en deux catégories de compétence : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Les compétences générales englobent tous les savoirs : savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir être et savoir-apprendre. Alors que les compétences communicatives langagières comprennent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Concernant la compétence linguistique, elle prend racine avec les travaux du linguiste américain Noam Chomsky qui l'emploie dans son étude de la linguistique générative transformationnelle. Le linguiste américain distingue la compétence de la performance. En effet, pour lui, la compétence est une capacité que les locuteurs partageant une même langue possèdent et qui leur permet de pouvoir distinguer les énoncés grammaticalement corrects des énoncés incorrects. Tandis que la pragmatique, c'est l'habileté à pouvoir produire des énoncés. (Jean Vivier, 1992 : 10) Pour Chomsky tout homme qui parle une langue est capable de pouvoir détecter les phrases fausses de celles qui sont correctes. Alors la compétence relève pour lui de l'innée tandis que la pragmatique de l'individuel. Jean Vivier dans son article « De la compétence linguistique à la compétence langagière » explicite la compétence linguistique telle que perçue par Chomsky en ces termes :

Chomsky a défini la compétence d'une part, comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases (par opposition aux actes qui constituent la performance) et d'autre part, comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés. Il s'agit d'une structure de savoir linguistique qu'un individu maîtrise et connaît, savoir qui le rend capable de parler, de comprendre et de juger de l'acceptabilité d'une phrase. (Vivier, 1992 : 30)

La définition chomskyenne de la compétence linguistique peut être comprise comme la maîtrise de la langue d'un groupe linguistique par tous ses membres et la pratique de celle-ci qui relève

d'un acte individuel. Il est donc clair que la compétence linguistique nécessite la connaissance et la maîtrise de la langue dans sa composition notamment les différentes parties qui la constituent comme la grammaire, le lexique, la sémantique, la phonologie etc. C'est la raison pour laquelle Arouna Diabaté affirme que la compétence linguistique « concerne la capacité de mobilisation des connaissances grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques, phonétiques et prosodiques ». (Diabaté, 2013 : 179)

De ce point de vue, la compétence linguistique permet de maîtriser la langue et de développer des aptitudes dans les quatre faces que constituent l'apprentissage d'une langue c'est-à-dire la lecture, l'écriture, l'écoute, et la communication orale.

2.3. La compétence communicative

La compétence communicative est une notion développée par le sociolinguiste américain Dell Hymes. En effet, Hymes formule une critique de la compétence linguistique chomskyenne. Pour lui, la compétence linguistique telle que conçue par la grammaire générative de Chomsky est incomplète car la maîtrise des éléments qui composent la langue ne suffit pas pour donner à l'individu toutes les compétences nécessaires à la communication. Ainsi, il est primordial d'ajouter à la compétences linguistique une autre dimension qui est la situation de communication. C'est pourquoi, Hymes met en évidence dans son approche la prise en compte de la situation de communication qu'il définit comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Paolo Costa qui analyse les origines de la notion de compétence communicative affirme :

En fait, Dell Hymes bâtit sa notion de compétence de communication à partir de la notion de compétence linguistique de Noam Chomsky car il s'agit moins pour lui de dire que la notion de compétence est fautive mais de montrer qu'elle est incomplète. Hymes se propose de la compléter en ajoutant des notions d'adéquation sociolinguistiques. Ainsi, la compétence de communication est définie comme ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs, la notion centrale étant la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large. (Costa, 2001 : 26)

Il faut signaler que la notion de compétence de communication ou compétence communicative est aussi employée dans le domaine de la didactique notamment dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. De ce fait, à partir des travaux de Hymes des spécialistes du

langage ont bâti leurs approches définitionnelles de la notion. Pour Danielle Coste (1978) la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

- une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation)

- une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

- une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

Quant à Sophie Moirand (1982), elle distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Le Comité Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) en ce qui le concerne prône une approche communicative de l'enseignement des langues et souligne que la compétence communicative est composée par d'autres sous compétences. Le comité déclare :

Le CECR est fondé sur une vision communicative de la langue, comme le décrit Bachmann (1990). En d'autres termes, la maîtrise de la langue comprend à la fois la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Le CECR propose des échelles pour chacune de ces compétences. (Eli Poé, 2006 : 13)

Buson donne une définition de la notion de compétence communicative qui semble être un résumé de l'ensemble des composantes ou sous-compétences proposées.

La compétence communicative, définie de manière très large comme *la* capacité à produire un discours socialement approprié, se caractérise par la combinaison de plusieurs éléments, plus ou moins regroupés selon les auteurs : la compétence linguistique ou grammaticale (reconnaître les différentes unités linguistiques et les utiliser de façon linguistiquement correcte), la compétence discursive (avoir un discours cohérent et organisé), la compétence sociolinguistique (utiliser des formes appropriées à la situation), et la compétence stratégique (utiliser des formes appropriées avec des intentions communicatives spécifiques), les deux dernières entrées pouvant être regroupées sous l'étiquette de compétence pragmatique. (Buson, 2009 : 19)

Une autre définition de compétence communicative vient de Patrick Charaudeau que Jean-Denis a reprise à son compte. Pour Charaudeau (2000) la compétence communicative se réfère sur trois aptitudes qui sont de trois niveaux : le niveau situationnel ou compétence situationnelle, le niveau discursif ou la compétence discursive et le niveau sémiolinguistique ou la compétence sémiolinguistique. C'est ainsi qu'il affirme :

[Elle] se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques (que nous appellerons linguistiques), ces trois types d'aptitudes étant enchâssés les unes dans les autres. La compétence linguistique renvoie à la connaissance du code, aux règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte et la compétence discursive, à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours. (38)

3/ Espace et socialisation

L'espace est essentiel dans l'acquisition des langues. Ainsi, nous distinguons deux dimensions de l'espace : l'espace de socialisation et l'espace sociolinguistique. Dans ce point, nous comptons éplucher les aspects liés à l'espace sociolinguistique dans notre premier point et dans

le second point examiner les différents espaces de socialisation. Nous ne pouvons pas occulter la place de l'espace dans l'étude du phénomène lié au plurilinguisme et au multilinguisme. Car l'espace et les faits linguistiques sont intrinsèquement liés.

3.1. L'espace sociolinguistique

Le concept espace est polysémique en ce sens qu'il renvoie à plusieurs acceptions. Il est ainsi employé dans beaucoup de disciplines notamment en géographie, en sociologie et en sociolinguistique.

L'espace qui désigne le lieu est défini par le Grand Robert comme « Milieu idéal, caractérisé par l'extériorité de ses parties, dans lequel sont localisées nos perceptions, et qui contient par conséquent toutes les étendues finies ».

Caroline Juillard, analysant la notion d'espace sociolinguistique, affirme : « des lieux, des acteurs, des types d'activités, notamment discursives et des thématiques de discours définissent les espaces sociolinguistiques au sein desquels la parole plurilingue se déploie en situation » (Juillard, 2007 : 237).

Pour la sociolinguiste française, l'espace sociolinguistique renvoie aux activités liées aux discours tenus dans les différents espaces fréquentés par les locuteurs. Etant donné que le type de discours peut changer selon l'espace où l'on se trouve. Ainsi, la nature de l'espace fréquenté, les activités et les relations interpersonnelles déterminent le type de discours mais aussi le registre de langue utilisée. Cette variation de registre ou de style de l'individu par rapport au contexte de communication est appelée la variation diaphasique. Par exemple, le registre de la langue employé en famille est différent de celui employé dans l'espace public de travail. La nature des interactions n'est donc pas identique dans tous les espaces.

Alain Viaut, pour sa part, étudie l'espace sociolinguistique dans son article *approche sociolinguistique de la dimension spatiale des langues et de ses déclinaisons*. Pour lui, il y a trois approches qui tentent d'examiner les rapports entre espace et langue. Il s'agit des approches de Roland Breton de Louis Jean-Calvet et de Joel Pailhé. La conception de R. Breton du rapport entre langues et espace se révèle sous différents aspects. Pour Breton, le fait qu'une langue ait peu ou beaucoup de locuteurs dépend de facteurs liés à la nature, à l'homme ou à la géopolitique. La nature peut être défavorable pour une langue dans le sens où la position géographique peut faire que la langue soit méconnue hormis les locuteurs qui la parlent. Ensuite les locuteurs qui parlent une même langue peuvent participer au développement de cette dernière en essayant de la promouvoir. De ce point de vue, Alain Viaut affirme :

R. Breton(..)envisage trois trames géographiques de la distribution des langues déterminées par des faits de nature, humains, et géopolitiques. La première peut être à la source de discontinuités dues au climat, au relief ou aux aires aquatiques. La deuxième dépend de la capacité de mobilisation et de soutien autour de langues peu répandues dont l'existence est menacée. La mise en évidence géographique de ces langues contribue à leur reconnaissance mais demeure minoritaire. La troisième trame assure, plus que la précédente, les représentations graphiques de langues consacrées, là, dans des fonctions de prestige et de pouvoir (Viaut, 1992 : 17)

Concernant la conception de Louis-Jean Calvet dans le rapport entre langue et espace, il se fonde sur un modèle où autour d'une langue « hyper-centrale » comme l'anglais gravitent d'autres langues « super-centrales » comme l'arabe, l'espagnol ou le français. Et de ces langues « super centrales » gravitent d'autres langues minoritaires. Alain Viaut affirme :

Dans le modèle écolinguistique « gravitationnel » développé par L.-J. Calvet, la disposition spatiale des langues se fait en cercles concentriques selon un rapport centre-périphérie. Cette organisation s'inspire d'une lecture en termes de hiérarchisation selon les degrés d'une fonctionnalité d'abord économique et politique. Autour d'une langue « hypercentrale », l'anglais, gravitent une dizaine de langues « supercentrales » comme l'arabe, l'espagnol ou le français. Au-delà, cent à deux cents autres langues, centrales, elles, comme nombre de langues officielles d'État, gravitent aussi. Un dernier anneau est constitué de cinq à six mille langues périphériques, parmi lesquelles figure un grand nombre de langues peu répandues ou en voie de disparition. (21)

J. Pailhé analyse les rapports entre espace et langue, d'après Alain Viaut, en une relation entre langue et locuteur d'une part et en un rapport entre territoire et langue d'autre part. Une langue n'existe et ne se répand que parce qu'il y a des locuteurs qui l'emploient. Il se forme un réseau entre les locuteurs de cette langue. Sous ce rapport Joel Pailhé affirme : « l'espace d'une langue est essentiellement composé du réseau de ses locuteurs ». (Pailhé, 2007, p.66) par ailleurs une langue n'est pas statique, elle se déplace avec les locuteurs. De ce point de vue, la mobilité fait qu'une langue peut effectivement voyager au-delà de ces frontières connues. C'est fort de ce constat que J. Pailhé affirme : « une langue supporte difficilement d'être assignée à résidence » (p.66). Étant donné que la langue peut dépasser ses frontières du fait de la mobilité de ces locuteurs pose une question fondamentale : l'espace linguistique dépasse-t-il le territoire tracé par l'autorité politique ? Sous ce rapport, Alain Viaut déclare :

Le rapport d'une langue au territoire est ainsi complexe et la référence à l'espace est toujours nécessaire. La géolinguistique inscrivant des faits linguistiques dans des territoires, J. Pailhé relativise justement le rôle des découpages spatiaux et, dépassant le seul paradigme spatial, précise que la géographie des langues se rapporte (doit se rapporter) à l'ensemble des pratiques des langues). La remarque selon laquelle on risque de « confondre l'espace d'une langue et le territoire des locuteurs » nous ramène à la question de la pertinence épistémologique de trop lier la notion d'espace, « non-lieu » adaptable aux mouvements des locuteurs, à un ensemble d'autres notions qui peuvent contribuer, au moyen de leurs lignes et surfaces, à le figer, lui et ses potentialités. (29)

La variation géographique ou variation diatopique est l'étude du rapport entre espace et langue. Elle met en évidence les différences dans les usages d'une langue. Des locuteurs d'une même langue peuvent diverger dans leur façon de nommer une même réalité à cause de leur position géographique différente. Par exemple il y a une variation diatopique dans le wolof employé à Ziguinchor par rapport au wolof dont font usage les dakarois. Pour illustrer, on peut citer la confusion entre « nara » et « wara ». A la place de « wara » (qui signifie devoir) ils ont tendance à employer « nara » (qui veut dire « être sur le point de »). L'énoncé suivant « Tu dois partir » qui se traduit en wolof par « da nga wara dem », il est courant d'entendre dire à Ziguinchor « da nga nara dem » qui veut dire en wolof « tu t'apprêtes à partir ». Ce qui du point de vue sémantique change le sens de l'énoncé et peut prêter à confusion pour un wolof venu du Nord. C'est dire que l'étude du rapport entre espace et langue constitue un des domaines privilégiés de la sociolinguistique variationniste.

C'est dans cette optique que Caroline Juillard sur le rapport entre espace et langue dans le contexte urbain plurilingue s'intéresse sur l'usage des langues dans l'espace de la ville de Ziguinchor et de Oussouye. Elle note qu'à Oussouye et à Ziguinchor les langues ne sont pas employées de la même manière. Elle note qu'à Oussouye « une coexistence de différentes langues dans l'espace urbain témoigne d'un plurilinguisme traditionnel, les uns apprennent la langue des autres ». Alors que pour l'espace urbain de Ziguinchor c'est tout à fait différent. Elle remarque :

Le cas de Ziguinchor (préfecture régionale) présente une illustration significative une configuration urbaine encore plurilingue où sont repérables les aspects suivants : plurilinguisme de contact, émergence de koinè citadine harmonisant les diversités dialectales, modifications des idiomes

par contact et emprunt intensif aux langues dominantes (français surtout, wolof, mandingue), rapports contrastés entre langues dominantes et minoritaires (statiquement et symboliquement) et langues dominantes et variation interdialectal, véhicularisation ; linguistique (en l'occurrence : mandinguinisation et wolofisation), interprétariat de contact, langage gestuel, catégorisations linguistiques par la compétence, l'accent, le mélange, les habitus bilingues dans l'interactions intra groupe etc. (Juillard, 2007 : 239)

3.2 La socialisation

3.2.1 Le processus de socialisation

La socialisation est une notion employée en sociologie pour expliquer le processus dans la formation de l'enfant mais aussi de l'adulte en société. Toute société met en place des règles et des codes de conduite pour garantir la cohésion et la bonne marche du groupe. La socialisation est définie dans le Dictionnaire Larousse (2015) comme « le processus par lequel une personne intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduites) et s'intègre dans la vie sociale ».

D'après Michel Castra (2003) « La socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale » (18). Cette socialisation est prise en charge par des agents ou instances de socialisation.

Le processus de socialisation chez l'individu commence dès l'enfance et se poursuit jusqu' à l'âge adulte. Ainsi il existe deux types de socialisation : la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

La socialisation primaire est la première socialisation. Elle va de l'enfance à l'adolescence. Pendant cette période, la socialisation est faite par la famille, l'environnement immédiat, le groupe de pairs et l'école. Quant à la socialisation secondaire, elle concerne la formation de l'adulte à travers le milieu professionnel, les associations

3.2-2 Les espaces de socialisation

Il existe plusieurs espaces de socialisation qui prennent en charge l'éducation de l'enfant en vue d'une insertion harmonieuse dans la société. Il y a la famille, l'école, le groupe de pairs, les associations de jeunesse, le milieu professionnel etc.

- La famille

La famille est le première espace de socialisation. La première socialisation ou la socialisation primaire se passe dans cet espace. Elle débute dès la naissance de l'enfant et se poursuit jusqu'à l'adolescence. Dans cette phase l'enfant est pris en charge par la famille. Ainsi les parents de manière implicite lui inculquent les premières règles de vie sociale, les codes de conduite à respecter. On lui apprend les choses à faire et celles qu'il ne faut pas faire. Par exemple, on ne doit pas insulter ni parler la bouche pleine, ni pisser sous sa culotte etc. En grandissant, l'enfant intériorise toutes ces normes et valeurs acquises en famille pour pouvoir intégrer sans difficulté le groupe social auquel il appartient. Ce processus de formation qui évolue avec l'âge de l'enfant vise à construire chez l'enfant une identité sociale mais aussi à lui permettre de se forger une personnalité afin de préparer son insertion sans faille dans la société.

Pendant la socialisation primaire l'enfant apprend à utiliser la langue même si elle ignore le sens. C'est l'étape de la socialisation langagière. Bambi B. Schieffelin parle de la socialisation langagière comme :

Le processus par lequel les enfants et autres novices sont socialisés par la langue. Un des objectifs de cette socialisation est d'apprendre à l'enfant comment utiliser la langue pour produire des énoncés qui est un sens de façon à la fois efficace et acceptable pour la communauté. (Schieffelin, 2007 : 17)

Entouré de sa famille, l'enfant apprend par imitation à prononcer les mots entendus. Les premiers mots de l'enfant sont accueillis avec beaucoup de joie par l'entourage familiale même s'ils sont le plus souvent décousus. Ce processus se poursuit jusqu'à ce qu'il parvienne à faire des énoncés significatifs. En grandissant donc, l'enfant élargit son réseau de relation. Des parents, il se meut et noue des relations avec sa classe d'âge dans son environnement proche et à l'école. La socialisation se poursuit ainsi dans d'autres espaces.

- L'école

A un certain âge, la formation de l'enfant est confiée à l'institution scolaire qui se charge de compléter la socialisation déjà entamer en famille. Cette formation est faite à travers l'éducation. Il s'agit pour l'institution scolaire de former un citoyen libre et conscient de ces devoirs envers lui et envers la société, d'éveiller en lui l'envie d'apprendre et le goût de la

culture. Ce désir de former un citoyen qui connaît ses droits et ses devoirs se matérialise par l'élaboration d'objectifs articulés autour de programmes qui tiennent en compte le niveau de l'enfant et son cycle. C'est pourquoi Emile Durkheim définit l'éducation comme :

Une action exercée par la génération adulte sur celles qui ne sont pas encore mûre pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu particulier auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, 2008 : 48)

Pour Durkheim donc l'éducation scolaire doit préparer à une insertion harmonieuse de l'enfant dans la société. C'est donc la « socialisation méthodique » de la jeune génération.

On peut aussi noter qu'à l'école l'enfant découvre d'autres langues qu'il apprend. Cette socialisation langagière diffère de celle de la famille car elle va mettre plus l'accent sur l'usage écrit de la langue que sur la communication orale. L'enfant va ainsi apprendre à identifier des mots qu'il apprend à lire mais aussi à bien les orthographier. Cette socialisation langagière va lui permettre de faire la différence entre le style oral et celui de l'écrit.

En somme, dans ce premier chapitre, notre analyse a tourné autour de l'étude de trois points : le statut des langues, le répertoire linguistique, les espaces sociolinguistiques et de socialisation. Dans chaque sous point nous avons analysé en prenant appui sur la conception des spécialistes en sciences du langage et des différents dictionnaires. De ce fait, les concepts de langue et langage, de langue maternelle et de langue seconde et celui de langue nationale et de langue étrangère ont été épluchés dans le premier point. Dans la même veine, les notions de répertoire linguistique, de compétence linguistique et communicative sont étudiées dans le second point. Et enfin pour le troisième point les concepts d'espace sociolinguistique et de socialisation ont été analysés.

Chapitre II : Multilinguisme et plurilinguisme à Ziguinchor

La région de Ziguinchor située à 12°33'Latitude Nord et 16°16' de Longitude Ouest, occupe une superficie de 7339 km², soit 3, 73% du territoire national. (ANSD 2014 : 4). Elle fait partie des trois régions qui composent la Casamance. Traversée par le fleuve Casamance, la région de Ziguinchor est entourée par la Gambie au Nord, la Guinée Bissau au Sud, la région de Sédhiou et de Kolda à l'Est, et l'océan Atlantique à l'Ouest. La richesse de sa faune et de sa flore constitue l'une des potentialités de la région.

La ville de Ziguinchor se singularise aussi par la richesse de son patrimoine culturel et de son secteur économie qui attire aussi bien les gens issus des campagnes que ceux des autres villes du pays. Son port, son aéroport et son tourisme rendent compte de son dynamisme économique.

1/ Langues et communautés ethniques à Ziguinchor

La ville de Ziguinchor qui fait partie des trois principales régions qui composent la Casamance se singularise par sa diversité linguistique et culturelle. En effet, des populations d'origines diverses s'y sont installées. Cette présence de gens d'horizons divers dans ce même espace produit forcément des contacts de langues. De ce fait, on retrouve à Ziguinchor plusieurs groupes ethniques mais aussi beaucoup de langues.

1.1 Les ethnies et les langues à Ziguinchor

Ziguinchor est une région qui se caractérise par la diversité de sa population. En effet, la ville abrite plusieurs ethnies : Diola, Mandingue, Balante, Bainouck, Poular (peul et toucouleur), Manjack, Mankagne, Wolof, Sérère etc. Une mosaïque d'ethnie vive en parfaite harmonie depuis longtemps. Même si un mouvement indépendantiste né vingt ans après l'accession du Sénégal à sa souveraineté internationale revendique la séparation de la Casamance du reste du Sénégal. Ce conflit donc entre l'Etat central et les indépendantistes installe la région dans une insécurité. L'ethnie majoritaire du pays en l'occurrence les wolofs sont pris pour cibles dans ce conflit. Mais avec l'avènement d'Abdoulaye Wade au pouvoir en 2000, qui a montré sa volonté de résoudre la crise casamançaise, le conflit a baissé d'intensité. Et aujourd'hui, l'accalmie règne sous le régime du président Macky Sall. Toutefois, il faut remarquer que nonobstant ce conflit, les ethnies vivent dans le respect mutuel.

Concernant le peuplement de la région, les bainouck constituent historiquement la première ethnie à habiter dans la région. Aujourd'hui, minoritaires et stigmatisés, ils se fondent dans le groupe ethnique majoritaire des diolas. L'on peut néanmoins constater qu'il existe jusqu'à

présent des villages essentiellement habités par eux (Djibonker, Niamone). Mais, vu le nombre infime de gens qui parlent cette langue, elle risque de disparaître.

Pour Caroline Juillard, les ethnies à Ziguinchor se divisent en deux groupes. Les ethnies originaires du sud du pays et celles venues du nord. Elle écrit : « les populations les plus importantes se divisent en deux groupes dont l'implantation d'origine est différente, casamançaise ou provenant du nord du pays ». (Juillard, 2005 : 35)

-Parmi les ethnies du sud il y a :

-les Diolas : appartenant au groupe Sub-guinée, ils sont essentiellement des agriculteurs qui vivent de la culture du riz. C'est une ethnie qui se caractérise par l'autonomie. En effet, chaque village est autonome par rapport aux autres. Ensuite, il n'existe dans ce groupe ethnique ni de chef ni de clivage. (Caroline Juillard) La langue diola n'est pas uniforme. Il y a plusieurs variantes de la langue diola (le diola fogny, le diola casa, le diola de Mlomp, le diola karone) dont certaines n'ont aucune ressemblance ou ne se comprennent pas mutuellement.

-les Mandingues : du groupe mandé, les Mandingues sont après les diolas la deuxième ethnie majoritaire de la région. Conquistadors venus dans l'ancien empire du Mali, ils constituent le groupe ethnique qui a islamisé les diolas. A l'instar des wolofs, ils sont réputés arrogants et assimilateurs. C'est une ethnie qui impose sa langue partout où elle se trouve.

-les Balantes : du même groupe ethnique que les diolas, les Balantes viennent de la Guinée Bissau. Ils sont une minorité dans la région. Ils se regroupent tout le long de la frontière avec la guinée Bissau. Répartis entre musulman et chrétien (Balante Naga et Balante Mané), les Balantes restent attachés à leur tradition.

- **les Manjaks**, ethnies de la guinée Bissau, Ils se sont installés dans la région de Ziguinchor et de Dakar où ils exercent de petits métiers comme peintres, maçons, gardiens, domestiques. Plurilingues, ils parlent presque toutes les langues, en plus du créole et du wolof. Ils ont aussi tendance à se regrouper en communauté en ville.

Les Mankagnes. Groupe apparenté aux Manjaks, les Mankagnes viennent de la Guinée Bissau. Très accrochés à leurs pratiques traditionnelles, les Manjacks se regroupent en communauté en ville (exemple de Camp Saoudi et Tilène) comme d'ailleurs en compagnie (médina Mankagne).

Pour les ethnies venues du nord, il y a :

Les Wolofs du groupe Ouest- Atlantique, ils sont principalement des agriculteurs et des commerçants. Ils se sont installés à Ziguinchor depuis fort longtemps. Avec la colonisation, ils sont affectés dans la région comme fonctionnaire dans l'administration ou comme travailleurs dans le domaine agricole. Majoritaire au Sénégal mais minoritaire à Ziguinchor, ils constituent le groupe ethnique le plus influent. Sa langue, le wolof parlé par plus de 80% de la population reste la seule langue véhiculaire au Sénégal hormis le français.

Les Sérères du même groupe ethnique que les wolof, les sérères résident principalement dans le centre et dans l'ouest dans la région de Fatick, de Kaolack et un peu dans la région de Thiès. Ils ne constituent pas un groupe homogène. Il y a les sérères Sine dans le centre, les sérères none qui occupent la zone des Niayes dans la région de Thiès. Ils sont présents dans le secteur de la pêche à Ziguinchor mais aussi dans l'administration. Cousins à plaisanterie des Diolas, ils sont bien accueillis dans la région.

Les Poulars : il y a dans ce groupe ethnique les peuls et les toucouleurs. Pour les peuls, on les distingue à partir de leurs zones d'habitation et à partir des noms de famille. Il y a les peuls Djéri qu'on retrouve dans le Nord Est du pays particulièrement le département de Linguère. Les peuls Firdou habitent dans le Fouladou ou la haute Casamance et les peuls Fouta venus de la Guinée Conakry. Concernant les noms de famille, les noms Baldé, Kandé, Diamanka, Mballo, Diao n'existent que chez les peuls de la haute Casamance alors que les deux autres groupes peuvent partager les mêmes noms de famille. Du point de vue linguistique, on remarque qu'il y a des variétés dans la langue même s'ils s'entendent. A Ziguinchor, ils occupent le secteur économique et celui de l'élevage.

Les Soninkés du même groupe que les mandingues, ils sont parmi les groupes minoritaires au Sénégal particulièrement à Ziguinchor.

Dans la ville de Ziguinchor où toutes langues sont représentées, il y a une répartition de l'usage des langues selon les agglomérations. Ainsi dans les anciens quartiers majoritairement habités par les Diolas, les échanges se font quasiment en diola. Dans le quartier où les Manjaks et Mankagnes, ethnies originaires de la Guinée-Bissau dominant, le créole est la langue la plus employée dans les interactions à l'intérieur de la même communauté linguistique. De même au centre dans les quartiers de Boucotte c'est le mandingue et le wolof. Il faut cependant noter qu'à Ziguinchor la langue la plus employée dans les échanges reste le wolof nonobstant la faible représentativité de cette communauté dans cette zone.

1.2 Le français et les langues locales

Introduit au Sénégal par le truchement de la colonisation, le français s'est installé dans le pays et a occupé une place de choix dans l'espace linguistique sénégalais. Juste après l'indépendance du Sénégal, les autorités sous la direction du président Léopold Sédar Senghor érigent le français comme langue officielle.

Momar Diop affirme : « Avec le décret n° 71 566 du 21 mai 1971, le premier président du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, fait le choix d'une politique d'éducation multilingue comprenant le français, d'une part et les six langues nation d'autres part ». (Diop, 2016 : 82)

Le président poète avait jugé nécessaire de mettre au sommet de la pyramide des langues le français afin de maintenir les rapports avec l'ancienne colonie mais aussi d'en faire un outil de travail pour l'administration et pour l'école. Les langues locales sont considérées comme des langues de cultures. Elles deviennent ainsi les langues de communication pour le commerce, les transports, le secteur informel de manière générale. Ingvild Kogstad Broda affirme :

Le président Léopold Sédar Senghor, poète et agrégé en grammaire française, était personnellement engagé dans la question des langues. Pour lui, l'idéal était un bilinguisme harmonieux franco-sénégalais, où le français, étant « logique », « claire » et « apte à exprimer les relations internationales » (Senghor 1977 : 520), occuperait la fonction de langue officielle, de communication internationale et d'éducation. (Brodal, 2009 : 14)

En 2000, avec l'avènement de président Abdoulaye Wade, la constitution est révisée et le statut de langues nationales est modifié. Ces dernières sont élargies à plus de six et le français garde son statut de langue officielle malgré le changement de régime.

La constitution du 7 Janvier 2001 en son article premier déclare que : « la langue officielle du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le Poular, le Sérère, le Soninké et le wolof et toute autre langue qui sera codifiée ». Cette nouvelle loi réaffirme la place de choix qu'occupe le français.

La langue française a depuis toujours eu une position privilégiée. Et elle s'est imposée à travers l'école. Parlée par une élite minoritaire après les indépendances, le français s'est développé dans la société Sénégalaise. Son développement est intrinsèquement lié aux opportunités que sa maîtrise offre. En effet, elle donne accès au travail dans le secteur de la fonction publique et dans l'administration de manière générale. C'est donc par la maîtrise à l'oral et à l'écrit du français que les élèves et étudiants espèrent détenir des responsabilités ultérieurement dans le

pays. Car les examens et concours l'exigent. Ainsi donc, la réussite scolaire passe indéniablement par l'apprentissage et la maîtrise du français.

A cela, on peut ajouter que l'éducation scolaire qui se fait par la langue française comme médium d'enseignement s'est développée dans tout le pays de sorte qu'elle est devenue accessible à tous même dans les zones les plus reculées. Le développement de l'école a comme effet l'expansion de la langue française partout.

Il faut cependant signaler que le français côtoie les langues locales qui de manière générale sont employées dans les échanges au niveau des familles, dans la rue, entre amis, dans les marchés, dans les écoles etc. Moussa Daff et Mamadou Dramé remarquent :

Dans l'enceinte des écoles primaires et secondaires, le wolof ravit le plus souvent la place du français pendant les récréations et les conversations hors de la classe. Quelques enseignants n'hésitent pas à utiliser parfois le véhiculaire en classe pour mieux faire comprendre semble-t-il (Daff et Dramé, 2015 : 153)

C'est la raison laquelle, à ce jour, il est recensé plus de vingt langues codifiées au Sénégal. Mettant les langues nationales à côté du français, les autorités optent pour le multilinguisme en faisant des langues nationales des vecteurs de cultures et le français langue de communication pour les relations internationales.

On peut dire que la langue française comme langue officielle constitue un outil linguistique d'échanges à l'école, dans l'administration publique et privée mais les langues locales restent les langues de l'espace privé familial, de la masse de manière générale.

Il faut cependant remarquer que le français est concurrencé par le wolof. Il constitue la langue la plus parlée au Sénégal. Malgré le fait que le français soit privilégié par les autorités étatiques, le wolof reste la langue adoptée sans que cela soit une politique linguistique voulue de l'Etat.

Pour Etienne Smith le fait qu'au Sénégal les gens emploient plus le wolof dans les interactions que le français est lié à plusieurs facteurs. Le premier est son statut de langue de prestige et mais aussi son système grammatical rigide. Smith déclare :

Le prestige social et culturel du français a aussi été son handicap, le rendant incompatible avec la sphère du quotidien, et l'excluant des situations de convivialité. Le Français « langue de travail » a souffert de son officialité, de son incapacité à se banaliser en sortant de la gangue de la formalité et de la discipline. (Smith, 2010 : 67)

Le deuxième facteur du recul du français par rapport au wolof réside dans le fait que le français attirait parce qu'il donnait espoir à une réussite sociale. Mais avec la crise

économique due aux ajustements structurel, l'Etat diminue le nombre de travailleurs dans la fonction publique. Au même moment un modèle de réussite s'est fait avec « les modou-modou » ou « les baol-baol ». De jeunes venus du centre du pays étalent leur réussite grâce à l'émigration et aux petits commerces exercés en ville. La maîtrise de la langue française qui permettait d'avoir un emploi dans la fonction publique ne le garantit plus. Smith (2010) affirme :

La crise de l'État et son retrait relatif dans les années 1980, entre ajustement structurel, réduction des effectifs de fonctionnaires et informalisation de l'économie, a entamé l'attrait du modèle culturel francophone, dont la maîtrise ne constituait plus une assurance d'accès à l'emploi public. Le wolof se dote dès lors d'un atout supplémentaire face à la réduction des débouchés dans la fonction publique : l'insertion dans les réseaux de la survie économique. L'élitisme francophone de l'État senhorien apparaissait trop déconnecté des désirs culturels et des réalités quotidiennes de la « débrouille » de la jeunesse urbaine des années 1980-2000. D'autres « figures de la réussite » émergent pour les nouvelles générations, entre l'informalité du marché, le salut dans la religiosité et l'espoir de l'émigration, dont le wolof urbain constitue désormais le vecteur d'identification. (68)

Pour Smith le troisième facteur de l'avancé du wolof se trouve dans le fait que c'est une langue qui s'est développée sans une politique linguistique de l'Etat ou d'une propagande d'un parti politique ou d'un groupe d'individus. Ainsi, son expansion semble relever de l'ordinaire et du naturel de sorte que les autres groupes linguistiques ne la perçoivent pas comme une imposition. C'est fort de ce constat que Smith soutient :

[...] Le refus de l'État d'officialiser la langue majoritaire a permis la dépolitisation des enjeux linguistiques. C'est parce que la wolofisation a été un phénomène ordinaire, par le bas, non pris en charge par l'État, qu'elle a pu se réaliser sans qu'une opposition de la part des membres des communautés sénégalaise non-wolof ne puisse aisément se politiser contre un phénomène perçu comme « naturel » ou « spontané ». Prospérant à l'abri du français officiel sans imposition, et sans que personne ne l'ait réellement voulu, sans plan directeur ni acteur politique identifiable auquel imputer le phénomène, le wolof est devenu coextensifs avec la nation sénégalaise. (71)

Concernant la région de Ziguinchor, le français peut être considéré comme « lingua franca » dans la mesure où il constitue un trait d'union entre les différentes ethnies. Même si cette propension de l'usage du français fait de plus en plus place au wolof langue majoritairement parlée. Caroline Juillard attirait notre attention déjà sur ce fait

L'expansion du wolof y est récente, son usage progresse du centre, commercial et administratif, à la périphérie, au mode de vie proche de celui du monde rural avoisinant ; cette langue tend

à prendre la position dominante dans la nouvelle configuration multilingue. (Julliard et Dreyfus, 2005 : 42)

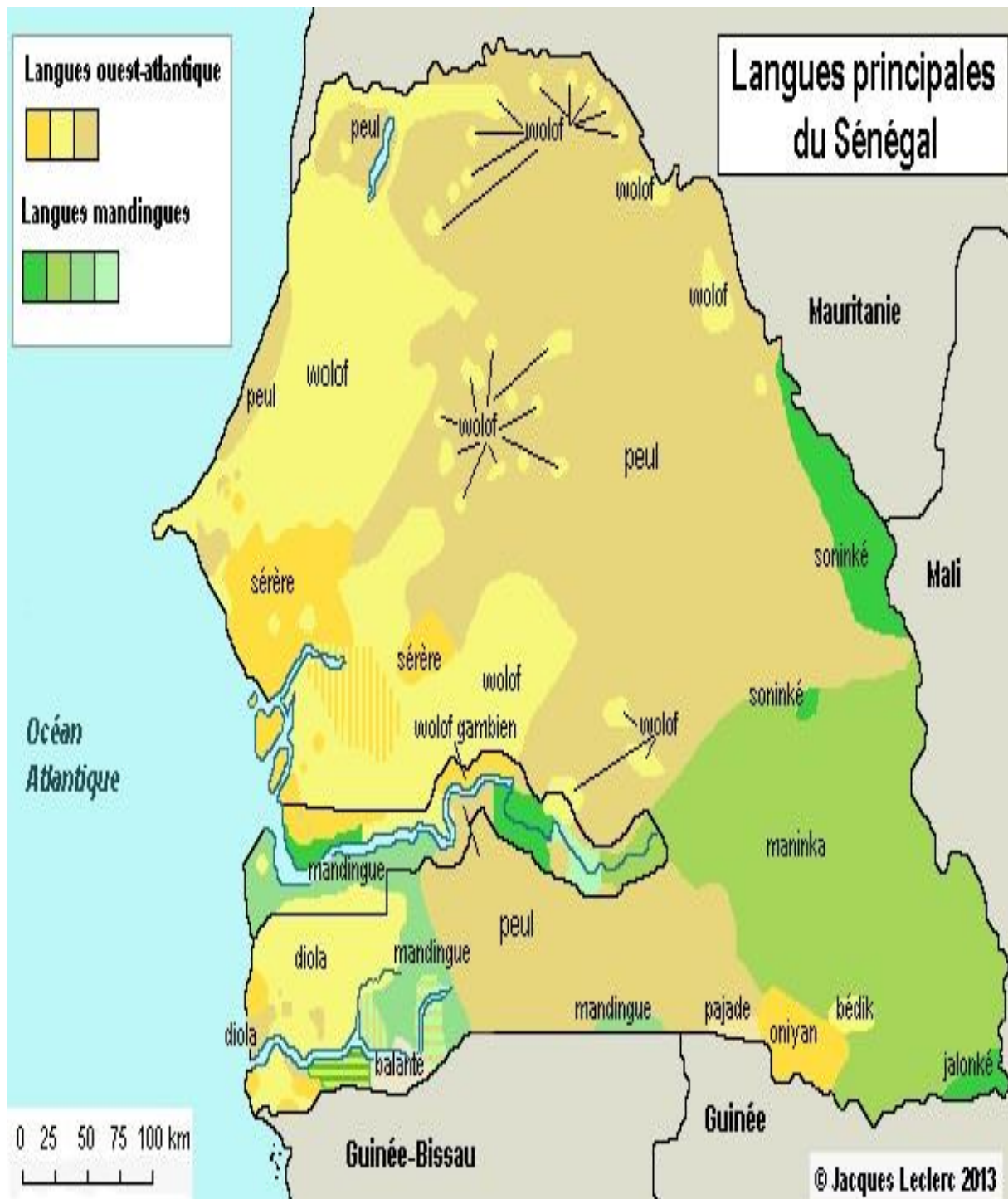
1.3 L'expansion du wolof

Les wolofs constituant l'ethnie majoritaire (plus de 40% de la population du Sénégal), leur langue domine dans les interactions linguistiques. Originaires du nord du Sénégal, notamment dans les anciennes provinces du Waalo, du Cayor, du Djolof, du Baol et du Saloum, ils se sont éparpillés sur l'étendue du territoire national et même au-delà. En effet, le wolof est une langue parlée dans trois pays : le Sénégal, la Mauritanie et la Gambie. Il est la seule langue véhiculaire du Sénégal en dehors du français. Il est vernaculaire dans les deux autres pays. Il est donc employé dans les interactions interethniques. Son influence sur les autres langues est réelle notamment dans l'espace urbain où tous les groupes linguistiques sont représentés. Momar Diop soulignant l'expansion de la langue wolof affirme : « Le wolof domine les conversations à Dakar et dans les villes. C'est la langue maternelle de 40% de la population et plus de 80 % des habitants du Sénégal parlent wolof ». (Diop, 2016 : 83)

Cette influence est analysée comme résultant de beaucoup de facteurs. Pour certains ce sont les premiers à entrer en contact avec les colonisateurs français. Cette faveur a permis au développement du wolof.

D'autres facteurs comme la religion sont évoqués comme étant la cause de l'expansion du wolof. Le développement des confréries notamment celle du mouridisme ont permis au wolof de se développer.

Carte 1 : Aires linguistiques du Sénégal



Dans la ville de Ziguinchor le wolof domine dans les interactions. Il devient la langue la plus utilisée dans les conversations quotidiennes des habitants. Les jeunes et les femmes sont les locuteurs qui parlent plus cette langue (Juillard 1995 ; Dreyfus et Juillard 2004). Dans l'article de Ndiémé Sow « *l'usage du code mixte des jeunes scolarisés à Ziguinchor : signe d'urbanité ?* », son informateur, un enfant de 12 ans, affirme choisir le wolof au détriment de la langue de sa mère. Il justifie son choix par son désir d'être bien apprécié par ses camarades.

Caroline Juillard précédemment dans son étude confirme l'expansion du wolof. Pour la sociolinguiste, les femmes et les jeunes interagissent plus en wolof dans la région de Ziguinchor. Beaucoup de facteurs sont indiqués comme étant les raisons de l'avancée de la langue wolof dans la zone sud. Il y a d'abord les médias. Aujourd'hui il existe une multitude de chaînes et de radio dont le médium principal reste le wolof. Par exemple la plupart des émissions radio ou télévisées se font en wolof.

Ajoutons à cela que la musique qui accroche tant les jeunes se fait principalement en wolof. Il existe dans toutes les villes du pays des groupes de rap. Monopolisée par les jeunes qui y manifestent leur mal vivre et les maux de la société sénégalaise, la musique rap se caractérise par la révolte et la dénonciation dans le discours.

Pour résumer, nous pouvons dire que la région de Ziguinchor est une zone cosmopolite où toutes les ethnies du Sénégal sont représentées. Mais le wolof reste la langue privilégiée dans les interactions notamment en ville.

1.4 les langues locales minoritaires

Les langues locales sont nombreuses. En effet, plus d'une vingtaine de langues sont répertoriées au Sénégal. Certaines d'entre elles sont codifiées. Avec l'alphabétisation, les langues locales occupent une place de choix dans la politique linguistique de l'Etat. D'ailleurs un ministère en charge de l'alphabétisation et des langues nationales est créé sous le régime de Abdoulaye Wade afin de promouvoir l'apprentissage de l'écriture dans les langues locales. Pour montrer l'impératif de les apprendre, une injonction était faite au ministre de s'alphabétiser en langue nationale. Elles restent des langues utilisées dans le groupe linguistique. Le wolof est la langue la plus parlée, il est suivi du peulh et du sérère. Ibrahima Diouf et al., dans un article qui étudie le rapport entre les différentes langues au Sénégal intitulé « Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années » dresse le classement des langues. Ainsi il écrit :

La prédominance du wolof apparaît comme une constante au fil du temps. Globalement, le wolof était déjà parlé par 70% de la population du Sénégal en 1988 et ce niveau a été maintenu en 2002. Cependant, au cours de la période récente, la part de la population s'exprimant en wolof (comme première ou deuxième langue) a augmenté de près de 7 points de pourcentage (76,6%). À côté du wolof, on retrouve par ordre d'importance, le pulaar et le sérère avec respectivement 26% et 13,5% de locuteurs en 2013. (Diouf et al, 2017 : 200)

Après le wolof, la langue nationale la plus employée est le pulaar (Diouf et al, 2017 : 200). En effet, ce groupe ethnique est éparpillé dans le territoire mais ils sont majoritaires au Fouta toro dans le nord du pays et au Nord-Est, dans la région de Louga, mais aussi, au Sud-Est dans la région de Kolda. Langue vernaculaire, elle n'est pas uniforme car elle existe des dialectes du pulaar. La langue toucouleur se distingue bien de la langue peulh du Ferlo qu'on appelle Peulh Djiéri. De la même manière, elle est différente de la langue peulh du Fouladou et celle de Guinée Conakry communément appelée « Peulh Fouta ». Cependant ces variétés n'empêchent pas les Al Poulars (tous ceux qui partagent la langue peul) de s'interagir et de se comprendre.

A Ziguinchor, les langues issues du milieu les plus employé sont le diola, le mandingue. Les autres langues étant utilisées que dans le cadre restreint du groupe d'appartenance. Caroline Juillard note qu'à Ziguinchor mise à part le wolof, les langues en compétition restent le diola et le mandingue. C'est dans ce sens qu'elle affirme : « On note une compétition d'usage entre les deux langues régionales majoritaires, le diola, et le mandingue, celle-ci jouant un rôle véhiculaire que la première ne joue pas ». (Julliard, 2007 : 40)

2/ Le plurilinguisme à Ziguinchor

Ziguinchor est une région où le plurilinguisme est une réalité. En effet, les habitants sont des personnes plurilingues dans la mesure où presque tout le monde parle au moins plus de deux langues.

2.1. Le plurilinguisme urbain

Le plurilinguisme étudié dans le domaine des contacts de langues fait l'objet de plusieurs enquêtes et études. La ville espace de rencontre d'individus d'horizons divers et de langues différentes est le lieu par excellence du plurilinguisme. Dans son ouvrage *la Sociolinguistique* Louis-jean Calvet montre que le plurilinguisme est fortement lié au déplacement des populations vers les centres urbains. Il affirme :

La ville est le lieu par excellence de ces contacts de langues.

L'urbanisation et les migrations font en effet converger vers les

grandes cités des groupes de locuteurs qui viennent avec leurs langues et créent ainsi du plurilinguisme avant, parfois, de s'assimiler à la langue dominante. (Calvet, 2017 : 15)

Louis-Jean Calvet dans son étude du plurilinguisme trouve trois grands courants. Chaque courant est une approche d'études du plurilinguisme urbain. Le premier courant « analyse les rapports entre les langues dans les villes plurilingues » en se basant sur le corpus, le statut ou les deux à la fois. Le deuxième courant s'intéresse sur « l'appropriation des lieux à travers la langue, avec un accent mis sur l'analyse du discours et plus récemment une approche interdisciplinaire, en particulier en relation avec la géographie sociale ». Et le troisième courant « concerne la ville considérée comme productrice lexicale : de nombreuses études portent par exemple sur le langage des jeunes dans les cités, les banlieues, sur le « verlan » pour ce qui concerne le domaine français, et sur les rapports entre ces comportements linguistiques et les problèmes d'intégration ». (Calvet, 2017 :28)

Il ressort de ce qui précède que les sociolinguistes n'abordent pas le plurilinguisme sous le même angle. Si certains se focalisent sur les relations entre les langues en présence d'autres se préoccupent de l'influence de la langue sur l'espace ou encore s'interrogent sur le parler des citadins notamment des jeunes. C'est donc dire que le plurilinguisme urbain revêt un intérêt capital en sociolinguistique. Christian Tremblay souligne cet intérêt du plurilinguisme en soutenant que : « le plurilinguisme est aussi un enjeu de société dans la mesure où il est un des facteurs de la cohésion sociale ». (Tremblay, 1991 : 20)

2.2. Le plurilinguisme à l'école

L'école est une institution de socialisation qui prépare les élèves à une insertion adéquate dans la société. Dans un contexte africain où le multilinguisme est une réalité, l'école reçoit les élèves issus de groupes linguistiques différents. La langue scolaire d'enseignement devient un médium par lequel les différents élèves peuvent entrer en contact. Dans le cadre de l'Europe, Le plurilinguisme scolaire est perçu comme moyen pour promouvoir la pluralité linguistique et culturelle dans le but de créer une cohésion sociale mais aussi un avancé économique et politique. C'est peut-être la raison pour laquelle le conseil de l'Europe fait du plurilingue scolaire une des orientations de l'enseignement des langues en Europe. Carrasco Perea et al., affirment :

Le plurilinguisme a été identifié par le Conseil de l'Europe, dans de nombreuses Recommandations, comme principe et but des politiques linguistiques, devant être valorisé au niveau de l'individu mais aussi pris en

charge par l'institution. Cela demande une articulation à la fois politique, éducative, didactique et suppose que la promotion du plurilinguisme devienne un des principaux défis à relever pour la construction sociale, culturelle et démocratique de l'Europe et, par conséquent, pour les politiques linguistiques éducatives et de formation des maîtres (l'enseignant et l'élève constituant, au sein des sociétés multilingues qui sont les nôtres et comme l'a souligné Kervran en 2008, les acteurs du plurilinguisme. (Perea et Piccardo, 2010 : 96)

L'école applique les politiques linguistiques élaborées par les autorités politiques. Mais la gestion scolaire du plurilinguisme n'est pas identique partout. En effet, Grosjean, cité par Louise Dabène, distingue deux modèles d'éducation plurilingues. Il y a le modèle qui a pour but l'assimilation et celui dont le but est la diversification. Pour le premier modèle, il s'agit pour l'institution scolaire pour palier à la non maîtrise de la langue majoritaire d'organiser des cours de compensation en vue de prendre en charge les difficultés linguistiques des enfants dont la langue première fait partie des minorités linguistiques. Ce sont le plus souvent des populations issues de l'émigration. Dabène (1994) souligne :

Les institutions peuvent proposer des enseignements en compensation en langue majoritaire : c'est le cas en France des diverses opérations de soutien pédagogiques en direction des enfants migrants successivement mises en place dans les écoles primaires (cours de rattrapages intégrés, cours de langue intensifs, enseignement de soutien) ou les collèges (classes d'adaptation) et dont on trouve des exemples comparables dans presque tous les pays d'Europe. (113)

Le deuxième modèle de programme basée sur la diversification. Il s'agit d'abord pour les apprenants d'apprendre la langue majoritaire comme matière et leur propre langue comme médium d'enseignement pour un premier temps. Dans un second temps de permuter en faisant de la langue majoritaire le médium d'enseignement et celle de l'apprenant une matière d'enseignement. Pour Dabène « Cette formule (...) a pour avantage essentiel de poursuivre l'apprentissage de la langue vernaculaire, de façon à en conserver l'usage et de ne pas couper culturellement les apprenants de leurs origines ni de leurs environnement ». (1994)

Au Sénégal, l'école a depuis toujours ignoré les langues locales. Seule la langue française et les langues étrangères jouissent du privilège d'être des langues d'enseignement. Les langues locales ne sont pas prises en compte dans le système scolaire. Il se pose ainsi un problème dans le contexte plurilingue où la langue première des locuteurs n'est pas la langue d'apprentissage à l'école. Louise Dabène (1994) soulève cette problématique en affirmant : « malheureusement, dans de nombreux cas, l'institution éducative impose, comme médium d'enseignement une langue différente de celle avec laquelle les apprenants sont en contact dans leur vie familiale et

quotidienne ». (54) C'est pourquoi, la non maîtrise des langues d'enseignement cause une déperdition scolaire importante.

Aussi, nous pouvons remarquer qu'avec Ndiémé Sow et Moussa Daff que les langues locales sont présentes dans l'institution scolaire à travers les pratiques de classe des enseignants et dans la cour de récréation et que son insertion dans le système constitue une demande sociale.

2.3. Le plurilinguisme dans l'espace familial

2.3.1 Identité et transmission

D'après le sociologue Castra Michel (2010) « l'identité est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres ». (56)

Et pour Michael Byram (2006) « Les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités ». (17) C'est dire que langue et identité sont liées. Les locuteurs s'identifient au groupe social auquel ils appartiennent. Le lien le plus fort qui les unit reste la langue. C'est pourquoi dans le contexte africain la non maîtrise de la langue de groupe est considérée comme une auto exclusion de la communauté linguistique auquel on appartient. En wolof on dit : « ki dafa rëer » qui veut dire « qu'il s'est égaré ». L'expression wolof qualifiant celui qui ne parle pas sa langue maternelle d'égarément montre bien ce lien entre identité et langue. La métaphore employée ici avec le terme s'égarer signifie simplement que qu'on a perdu son identité culturelle.

Ainsi donc, la langue est l'instrument à travers lequel on peut acquérir la culture. Et cette dernière se transmet dès le bas âge au sein de la famille. En effet, l'espace familial est l'instance où se fait la transmission des normes et des valeurs du groupe d'appartenance. Ce rôle de transmission jouée par la famille se fait à travers la langue qui un vecteur auquel passe toute formation culturelle au sein de la famille. Et en tant que vecteur de transmission des valeurs liés à l'identification culturelle, elle revêt une importance capitale.

La langue permet de comprendre la nature des relations entre les différents membres. En effet, la famille qui est composée des parents et des frères et sœurs et autres membres révèle une relation double. D'abord une relation verticale qui lie l'enfant à ses parents et une relation horizontale qui lie l'enfant et ses frères et sœurs. Ces deux relations ne sont pas les mêmes du fait de la différence des statuts des membres de la famille. En d'autres termes, l'enfant en s'adressant à ses parents n'utilise pas les mêmes mots et le même ton que lorsqu'il s'agit de ses frères et sœurs. Il y a un certain respect qui se lit à travers la manière dont les enfants sont

éduqués à parler avec leurs parents. Ce changement de registres, de style, de ton est dicté par les valeurs et normes transmises dans la famille.

Christine de Heredia Deprez affirme dans son analyse sociolinguistique sur la famille : « la famille restreinte à l'européenne ou élargie à l'africaine est le lieu privilégié de la première socialisation et de la transmission des langues ». A travers cette assertion, Deprez attire notre attention sur le rôle que joue la famille dans la transmission des valeurs à travers la langue notamment celle du groupe d'appartenance. En effet, elles sont des vecteurs d'identité et occupent une place de choix dans le répertoire des locuteurs.

Ces langues se transmettent de génération en génération dans l'espace familial. Mais cette transmission de la langue maternelle est fortement menacée par l'expansion de la langue dominante notamment le wolof. Dans son article sur la langue française en Afrique, Fatou Bintou Camara (2010) fait le constat de la montée du wolof en affirmant : « De manière générale, toutes les langues locales ont stagné, au profit du wolof et probablement du français ».

(41)

Aussi Juillard et Sow ont-ils montré, dans leurs études, l'attrance que le wolof exerce sur les jeunes et les femmes à Ziguinchor. M. Dreyfus quant à elle, montre que dans la communication au sein d'une famille plurilingue à Dakar qu'il peut avoir une discontinuité dans le répertoire de l'enfant s'agissant de l'usage de la langue première. En effet le jeune homme qui a appris le sérère ne l'utilise pas en famille malgré le fait que sa mère le lui parle mais elle répond toujours en wolof. (Dreyfus, 1990 : 17)

2.3.2 La politique linguistique familiale

La politique linguistique est une démarche utilisée par la famille pour instaurer les voies à suivre en matière d'éducation linguistique. Dans l'étude du plurilinguisme dans l'espace familial, deux aspects semblent essentiels à relever : la transmission des langues qui sont des vecteurs d'identité et de culture mais aussi la variation dans l'usage en famille et en dehors de la famille notamment dans le quartier avec le groupe des pairs.

D'après Sophie Babault le terme politique linguistique est apparu aux Etats Unis avec les linguistiques comme Haugen et Fishman. Haugen emploie en 1959 pour la première fois le terme de language planning pour souligner l'intervention faite sur la langue par les autorités politiques. En 1970 Fishman emploie le terme de politique linguistique (language policy) et de planification linguistique (de language planning). Le premier terme fait allusion aux décisions des gouvernements sur la/les langue(s) tandis que le second terme renvoie à l'exécution de ces

décisions. A la suite de Fishman, Les sociolinguistes francophones emploient le concept d'aménagement linguistique. Et pour Robillard le concept d'aménagement linguistique désigne :

Une activité scientifique, intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, l'aménagement linguistique s'applique à décrire, étudier, évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toute nature. Il se conçoit comme visant délibérément à influencer les comportements linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales).

La définition de Robillard indique que les politiques d'aménagement linguistiques cherchent à donner à une langue soit une audience en faisant en sorte qu'elle soit utilisée par des gens qui ne la connaissent pas. On peut par exemple faire en sorte qu'une langue minoritaire moins connue soit plus connue. Il peut s'agir aussi de travailler sur le corpus de cette langue : la grammaire, le lexical, la phonologie etc...

Calvet dans son ouvrage *La Sociolinguistique* parle de la gestion du plurilinguisme dans deux niveaux. Il déclare : « C'est qu'il y a deux types de gestion du plurilinguisme : l'une qui procède des pratiques sociales et l'autre de l'intervention sur ces pratiques. Le premier, que nous appellerons gestion in vivo, concerne donc la façon dont les gens, confrontés quotidiennement à des problèmes de communication, les résolvent ». (Calvet, 2017) Ce que Calvet appelle politique in vivo de la langue renvoie à la résolution des problèmes linguistiques par la population elle-même. Deux langues en contact s'influencent mutuellement. La rencontre des européens avec l'Afrique a permis d'enrichir les langues locales de nouveaux mots qui n'existaient pas dans la langue.

La politique linguistique familiale est donc une décision sur l'usage des langues à l'intérieur de l'espace familial. Il s'agit souvent de la primauté de l'usage de la langue de groupe dans les interactions sur les autres langues en présence. En effet, dans un contexte multilingue, le groupe linguistique majoritaire impose sa langue dans presque tous les espaces. Dans de telle situation, les langues qui font partie de la minorité linguistique se confine dans l'espace privé familial et dans les interactions du groupe d'appartenance. C'est la raison pour laquelle les locuteurs de langues minoritaires très souvent font usage de la langue du groupe d'appartenance dans l'espace familial afin de la garder et de la transmettre aux enfants.

En plus de la transmission des langues, se pose dans la famille le choix des langues mais aussi de la politique linguistique dans la famille. Dans le contexte de Ziguinchor où le wolof connaît une expansion forte, certains parents imposent la langue maternelle comme médium de communication dans la maison. Le souci de perdre sa culture semble expliquer le comportement de tels parents car la « wolofisation » est tellement poussée qu'il se crée un repris identitaire. (Caroline Juillard, 2001). Caroline souligne ce fait en disant :

Les politiques linguistiques à l'œuvre dans les familles révèlent des tensions quotidiennes entre les efforts des pères pour maintenir l'usage de la langue emblématique du groupe d'appartenance et ceux de certaines mères et des jeunes pour promouvoir et consolider l'usage de la langue la plus véhiculaire, le wolof dans les relations intra-familiales. (Juillard, 2007)

Le rapport de la langue wolof aux autres langues suscite des réactions diverses au sein des familles. Il y a une réaction hostile de certains parents à l'égard de la langue wolof (Juillard 2005). Certains parents réfractaires vis à vis du wolof considèrent que la langue wolof envahit l'espace linguistique. Par contre d'autres semblent se résigner du fait que le wolof s'impose dans les interactions.

L'étude du deuxième chapitre est essentiellement axée sur le multilinguisme et le plurilinguisme à Ziguinchor. Ainsi, nous avons passé au crible les différentes langues en présence et les groupes ethniques qui cohabitent ensemble à Ziguinchor. Ensuite, nous avons étudié le plurilinguisme urbain, scolaire et familial avant de voir les politiques linguistiques familiales.

Chapitre III : Méthodologie de recherche

Comme dans tout travail scientifique, nous avons choisi une démarche qui permet d'aboutir à des résultats probants. Ainsi, dans ce travail, comme démarche, nous avons adopté les méthodes qualitative et quantitative, comme outils de recueils de données nous avons utilisé le questionnaire, les entretiens semi-directifs, l'observation participante et la biographie langagière. En dernier lieu nous avons fait la présentation du terrain de recherche.

3.1 Méthodes qualitative et quantitative

Les méthodes qualitative et quantitative sont utilisées dans les sciences sociales pour étudier un phénomène. Ce sont deux démarches qui se complètent.

3.1.1. La méthode qualitative

La recherche qualitative est un travail de recherche scientifique. Elle tente à travers un travail de terrain de donner une interprétation qui s'appuie sur un recueil de données. Philippe Blanchet(2011) affirme :

Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui soulèvent des questionnements sociaux et scientifiques, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'émergence du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé). Il s'agit d'explicitier (c'est-à-dire de « rendre compréhensibles les significations d'évènements spécifiques ») et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité logique). (16)

Dans ce travail qui concerne les apprenants du Cem de Goumel, nous avons choisi cette méthode qualitative car elle nous permet de mieux appréhender le phénomène étudié.

3.1.2. La méthode quantitative

Pour La méthode quantitative, elle est une approche d'étude dont l'objectif est de démontrer des faits ou un phénomène en le quantifiant. Se basant sur les questionnaires, sondages, cette méthode apporte des résultats chiffrés souvent sous formes de tableaux, de statistiques, de diagramme etc.

Les méthodes dites « hypothético-déductives » sont dominantes en sciences depuis le XIXe siècle. Elles ont été transférées vers les sciences de l'Homme naissantes depuis les sciences de la Nature (dites « exactes » ou « dures », ou... « science » tout court

!). Elles consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées (travail de bureau ou de laboratoire). Les données viennent de la sorte confirmer ou infirmer une construction rationnelle qui, d'une certaine façon, prime sur elles, en ce sens que les données sélectionnées et artificiellement organisées par le chercheur pour son expérimentation sont considérées comme confirmant l'hypothèse à partir d'un certain niveau de fréquence statistique souvent par rapport à un groupe témoin ne subissant pas l'expérimentation. L'hypothèse est alors validée comme règle à portée générale s'appliquant mécaniquement dans les cas similaires. (17)

Dans notre recherche pour ce sujet, nous avons choisi cette méthode car elle permet de comprendre facilement les phénomènes étudiés.

3.2 Outils de collecte de données

Nous avons choisi comme outils de collectes de données : l'observation participante, le questionnaire mais aussi les entretiens semi-directif et la biographie langagière.

-Le questionnaire

Etant donné que le travail porte sur la construction des répertoires plurilingues des apprenants en rapport aux espaces de socialisation, nous avons jugé nécessaire de soumettre un questionnaire aux apprenants pour les interroger sur les langues qu'ils ont apprises et les lieux d'apprentissage de ces dernières. Nous avons soumis les questionnaires à deux classes une 5^{ème} et une 4^{ème}.

Après les questions portant sur les langues apprises, nous avons interrogé sur l'usage de ces différentes langues dans les espaces : la maison, l'école avec le groupe de pairs. A l'école nous avons demandé aux élèves de nous dire la fréquence d'emploi du français en classe et en dehors de la classe.

Toutes ces questions nous permettent d'avoir un aperçu sur l'influence de l'espace dans la construction de l'espace plurilingue mais aussi le fonctionnement de ce répertoire dans les différents espaces.

-Les entretiens semi-directifs

Concernant les entretiens, nous les avons faits avec les élèves en classe et en dehors de la classe. Les entretiens nous ont permis d'avoir des réponses que les questionnaires n'ont pas pu prendre

en charge. D'abord les apprenants ont été interrogés sur leur répertoire linguistique. Pourquoi parlent-ils plusieurs langues ? L'espace scolaire et l'usage des langues ? les langues scolaires dans l'espace familial ? les langues utilisées dans les interactions à l'intérieur du groupe de pairs ?

-L'observation participante

En sociolinguistique l'observation participante fait partie des outils de collectes de données pour l'enquêteur. En ce sens, Philippe Blanchet déclare :

L'observation participante est une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie, où elle est largement pratiquée. Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Selon le degré de connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges (15)

S'agissant de l'observation participante, les apprenants, nos informateurs, sont nos propres élèves. En ce sens, nous avons pu observer pendant presque deux années les interactions en classe et en dehors de la classe mais aussi dans la rue et en famille. Ce sont des interactions entre apprenants et les personnes avec qui ils sont en contact dans l'espace scolaire, familial et dans les aires de jeux.

-La biographie langagière

La biographie langagière est un outil de collecte de données, une démarche qui permet de retracer les différentes langues apprises, les lieux et les circonstances d'apprentissage. C'est dans cette perspective que Hakim Menguellat (2012) affirme :

Reconstituer la vie des langues chez l'individu en s'interrogeant sur leur mode d'appropriation ou d'apprentissage, leur rôle dans la vie de cet individu, ses représentations élaborées vis-à-vis de ces dernières au fil du temps, est une tâche qui a pour but d'accéder à l'identité sociolinguistique (d'un individu ou d'un groupe). Par ailleurs, cette technique permet à la personne interrogée d'avoir une attitude réflexive sur son propre parcours, de s'auto-évaluer et de découvrir sa pluralité évolutive. (154)

Nous avons interrogé N.P.S une collégienne en classe de 4^{ème}. D'origine bissau-guinéenne, elle nous fait sa trajectoire langagière à travers un entretien semi-directif. Cette biographie permet de mieux comprendre les influences des espaces traversés sur la formation du répertoire

plurilingue. En effet, elle a pu acquérir dans sa trajectoire de nouvelles langues grâce aux espaces qu'elle a eu à franchir. Ce récit de vie nous permet aussi de saisir la place de l'espace dans le choix des langues.

3.3 Présentation du terrain de recherche

3.3.1 Le quartier de Goumel

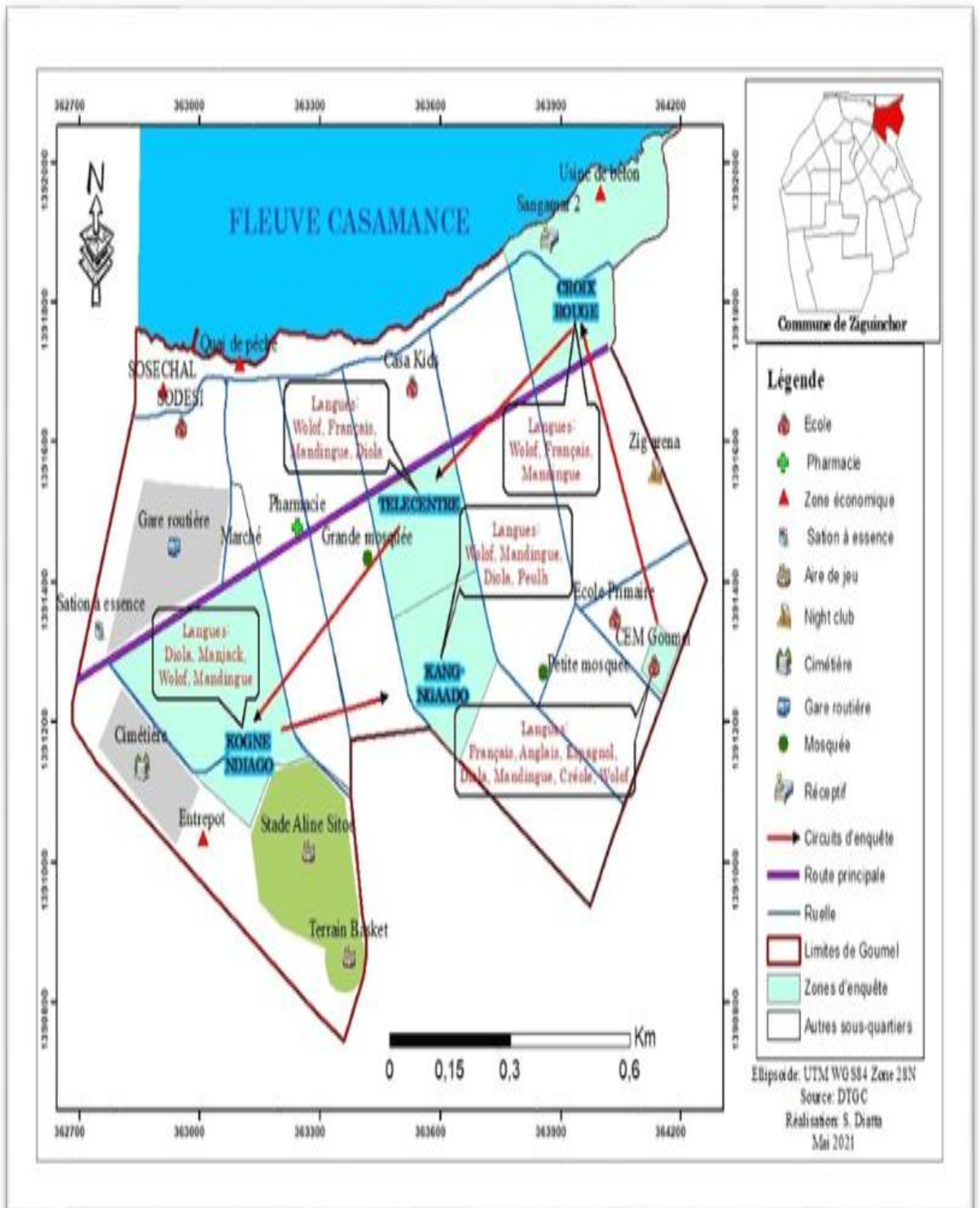
Notre terrain de recherche est le Cem de Goumel. Le Cem se trouve donc dans le quartier qui porte son nom. Nous allons faire une présentation du quartier de Goumel avant d'en venir à celle du collège.

Le quartier de Goumel fait partie des derniers quartiers de la ville de Ziguinchor. Il se situe au Nord Est de la ville de Ziguinchor à proximité du fleuve. Il y a beaucoup de sous quartiers comme croix rouge ; Góor góorlu, TC (télécentre centre) et Koñ ñaago (coin des manjaks) derrière le stade, « Kang Ngaado » sous quartier qui veut dire fou en toucouleur. Il abrite la plus grande gare routière de la Casamance qui est un lieu de départ et d'arrivée des voyageurs mais aussi un milieu d'affaires vu le commerce et les ateliers d'ouvriers qui l'entourent. Le quartier de Goumel abrite aussi des campements et hôtels qui attirent touristes et simples habitants de la ville. C'est aussi un espace où l'on trouve des établissements financiers et des services publics ou privés. Goumel est aussi le quartier des sportifs car le plus grand stade de la région se trouve dans ce quartier.

3.3.2 Le CEM Goumel

Dans le secteur de l'éducation, le quartier de Goumel a plusieurs établissements scolaires dont une école élémentaire publique créée en 2002 et un collège publique créé en 2007. Cem Goumel reçoit des élèves venant de Goumel et les quartiers environnants. Aussi, il faut noter qu'il y a des élèves issus de la Guinée-Bissau voisine. L'établissement compte huit classes pédagogiques. Le personnel enseignant et administratif est presque tous de la région.

Carte 2 : cartographie des différentes langues en présence dans le quartier de Goumel



Presque toutes les langues de la ville sont représentées dans l'espace sociolinguistique de Goumel. Il faut simplement préciser que dans certains sous quartiers une forte concentration d'une communauté linguistique. C'est le cas du sous quartier Koñ ñaago où il y a un regroupement d'une même communauté linguistique. Aussi il faut signaler qu'il y a des sous quartiers où l'usage du français est courant. Toutes fois, le wolof reste la langue la plus employée dans les interactions.

En somme, nous avons, dans cette première partie de notre travail, étudié les concepts clés du sujet notamment la langue, le répertoire linguistique et l'espace dans le premier chapitre, les notions de multilinguisme et de plurilinguisme à Ziguinchor dans le deuxième chapitre, et l'approche méthodologique dans le troisième chapitre.

Dans le premier chapitre, nous avons examiné les concepts de langue et de langage, de langue maternelle et de langue seconde, de langue nationale et de langue étrangère. Nous avons vu que les concepts de langue et de langage même s'ils sont souvent confondus n'évoquent pas la même réalité. Aussi, Le concept de répertoire verbal issu des travaux de John Gumperz a connu une certaine évolution dans sa signification et dans son appellation. Dans la même veine, nous avons souligné que les concepts de compétence linguistique et de compétence communication sont toutes étudiées en didactiques des langues. La compétence linguistique théorisée par Chomsky implique la maîtrise des différentes composantes de la langue tandis que la compétence communicative telle que prônée par Dell Hymes prend en compte d'autres dimensions telle que la situation de communication. Nous avons pu voir dans le même sillage le concept de l'espace que nous avons analysé notamment les espaces sociolinguistiques et les différents espaces de socialisation.

Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié les langues et les groupes ethniques en présence. Nous avons noté que les groupes ethniques de même que les langues sont réparties en deux groupes : ceux de la zone c'est-à-dire du sud et ceux du nord. Toutefois, dans les interactions interethniques, le wolof reste la langue la plus employée même si dans les interactions intra-communautaires la langue du groupe d'appartenance est privilégiée. Dans ce même registre, nous avons analysé le plurilinguisme urbain qui nous a permis de voir le plurilinguisme à l'école et dans l'espace familial. Et dans le dernier point de ce chapitre, notre analyse a porté sur les politiques linguistiques familiales. Nous avons vu qu'à Ziguinchor les pères de famille imposent l'usage de la langue de la communauté linguistique en famille.

Deuxième partie : Construction et fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens

Cette deuxième partie pratique de notre travail est organisée en deux chapitres. La première traite de l'analyse des données recueillies auprès des collégiens de Goumel. Et le deuxième étudie le fonctionnement des répertoires plurilingues des apprenants.

Dans le premier chapitre, nous avons analysé trois aspects dans la construction des répertoires plurilingues. Il s'agit, d'abord, des langues constitutives des répertoires plurilingues des collégiens. Nous avons tenté d'étudier les langues qui forment les répertoires plurilingues des collégiens. Ensuite, nous avons examiné l'évolution de ces répertoires. Dans ce sous chapitre, nous avons diagnostiqué la manière dont les répertoires des collégiens ont évolué dans le temps.

Le troisième sous chapitre examine les modes d'appropriation des langues par les collégiens. Il s'agit de montrer les différences qui existent dans la manière d'acquisition ou d'apprentissage des langues par les collégiens.

Et enfin, nous avons traité de la construction des répertoires plurilingues dans les différents espaces franchis. Dans ce point nous avons essayé de décortiquer la manière dont les collégiens construisent leurs répertoires dans les espaces de socialisation.

Le dernier sous chapitre constitue la biographie langagière. Nous avons recueilli dans un entretien la trajectoire linguistique de N. P. S. que nous avons analysée et interprétée

Le second chapitre de la deuxième partie étudie le fonctionnement des répertoires plurilingues des apprenants. Ainsi, nous avons analysé les usages des langues par les collégiens dans les différents espaces. Ensuite, la fonction des langues dans ces espaces, enfin les critères de choix des langues dans les interactions des collégiens et finalement les représentations sur les langues.

Chapitre 1 : Analyse des données

Notre questionnaire porte sur les répertoires plurilingues des apprenants en rapport avec les espaces de socialisation fréquentés. Nous avons choisi deux classes ; une classe de 5^{ème} et une 4^{ème}. Notre population d'enquête est constituée de 62 collégiens sur un effectif total de 257 pour tout le collège. Nous avons un petit établissement comparé aux autres établissements de la commune de Ziguinchor. Le choix des deux niveaux est motivé par le fait que nous intervenons dans les deux classes comme professeur. Ce qui nous permet de faire des observations en classe.

Les deux niveaux n'étudient pas le même nombre de langues. En effet, en 5^{ème} les élèves apprennent seulement le français et l'anglais tandis qu'en 4^{ème}, en plus du français et de l'anglais, s'y ajoute l'étude d'une langue vivante étrangère (LV2). Il s'agit de l'espagnol. On constate déjà une différence dans le nombre de langues étudiées. Il s'agit pour nous de comprendre l'influence des espaces de socialisation sur la formation des répertoires plurilingues des apprenants. En d'autres termes, les espaces de socialisation font-ils des collégiens des locuteurs plurilingues ? ont-ils un impact sur la manière dont les apprenants apprennent les langues ? La différence des espaces fréquentés a-t-il un impact sur les modes d'appropriation des langues ? Les apprenants perçoivent-ils les langues de la même manière ? Avant de répondre à ses interrogations, nous allons étudier dans les sous chapitres qui suivent les différentes langues qui forment les répertoires plurilingues des apprenants et leur évolution.

1. Description des répertoires plurilingues des collégiens

1. 1. Les langues constitutives des répertoires plurilingues des collégiens

Les répertoires verbaux des collégiens de Goumel sont constitués de différentes langues locales parlées au Sénégal, une langue issue de la sous-région et des langues européennes apprises à l'école. Les langues du Sénégal sont réparties en deux groupes : les langues majoritairement employées dans le sud du pays comme le Diola, le Mandingue, le Manjack, le Balante, le Créole, et les langues originaires du nord comme le wolof, le poular (peulh et toucouleur), le sérère, etc. La seule langue issue de la sous-région est le Akou, une langue parlée au Cap Vert, en Gambie et en Sera Léone. Les langues européennes enseignées à l'école sont le français, l'anglais, l'espagnol.

Concernant le français, les apprenants le connaissent depuis l'école élémentaire et certains avant même d'entrer à l'école. Pour l'anglais et l'espagnol, ils les découvrent à partir de la 6^{ème} et de la 4^{ème}. Dès la 6^{ème} les collégiens commencent l'apprentissage de l'anglais et pour l'espagnol, ils attendent d'arriver en 4^{ème}.

Il faut préciser que le portugais ne fait pas partie des langues enseignées au Cem de Goumel. Néanmoins, il fait partie des langues constitutives des répertoires plurilingues des collégiens. Il est acquis en dehors de l'espace scolaire. La présence du portugais dans les répertoires des apprenants est compréhensible car une bonne partie des apprenants du Cem vient de la Guinée Bissau qui est un pays lusophone très proche de Ziguinchor.

R. M. en classe de 4^{ème}, originaire de la Guinée-Bissau, déclare parler le portugais car une partie de sa famille vit là-bas. Ainsi il affirme : « *le portugais, je le parle parce mon père a payé quelqu'un pour me l'apprendre en Guinée* ». Pour N. P. S qui est née en Guinée-Bissau, elle affirme que sa mère le lui a appris lorsqu'elle était enfant.

Tableau 1 : représentation des langues parlées par les collégiens

| Langues | Nombre d'élèves | Pourcentage (%) |
|------------------|-----------------|-----------------|
| Wolof | 61 | 98,28 |
| Sérère | 5 | 6,61 |
| Peulh | 18 | 29,02 |
| Diola | 28 | 45,16 |
| Mandingue | 24 | 38,7 |
| Balante | 8 | 12,9 |
| Créole | 13 | 20,96 |
| Français | 56 | 90,32 |
| Anglais | 44 | 70,96 |
| Manjack | 5 | 8,06 |
| Espagnol | 15 | 24,19 |
| Portugais | 3 | 4,83 |
| Aramé | 1 | 1,61 |

Ce tableau représente l'ensemble des langues parlées par les collégiens du groupe d'enquête. On constate que les trois langues locales les plus représentatives sont : le wolof, le diola et le mandingue. Les langues moins représentatives sont : l'Aramé, le Manjack, le Sérère et le Balante. Quant aux langues européennes, le Français occupe le sommet de la pyramide, suivi de l'Anglais. Le Portugais reste la moins représentative dans ce groupe.

Pour les langues locales, le fait que le wolof soit la première langue la plus représentative s'explique du fait que c'est la langue dominante au Sénégal et la seule langue locale véhiculaire du pays. Concernant le mandingue et le diola se sont les deux langues les plus parlées à Ziguinchor à part le wolof.

Et les deux langues européennes les plus représentées sont le français et l'anglais. S'agissant du français et de l'anglais, elles sont des matières d'enseignement au collège. Mais comment toutes ces langues sont-elles constituées dans les répertoires verbaux des collégiens ? ou encore comment ont-elles évolués dans les répertoires verbaux des collégiens ?

Tableau 2 : répartition du nombre de langues dans les répertoires des collégiens

| Nombres d'élèves | Nombres langues apprises | Pourcentage |
|------------------|--------------------------|-------------|
| 0 | 1 | 0 |
| 0 | 2 | 0 |
| 6 | 3 | 9,67 |
| 13 | 4 | 20,96 |
| 22 | 5 | 35,48 |
| 12 | 6 | 19,35 |
| 9 | 7 | 14,51 |

Nous avons demandé aux collégiens de nous citer le nombre de langues qu'ils parlent. Les réponses montrent que les collégiens sont plurilingues. Ils parlent tous plus de deux langues. Ainsi, le nombre de langues dans les répertoires des collégiens est compris entre 3 et 7 langues. Dans notre échantillon, la majorité (22 collégiens) ont appris 5 langues. Une minorité (6 collégiens) ont dans leurs répertoires 3 langues. 13 apprenants acquièrent 4 langues pendant que 12 parlent 6 langues et 9 possèdent 7 langues. Le plus petit nombre de langue parlée est de 3 et le plus grand est 7. On remarque que la majorité des apprenants parle entre 4 et 6 langues. Ceci montre que les collégiens du CEM de Goumel ont des répertoires pluriels. Et parmi les facteurs explicatifs, il y a les espaces franchis par les collégiens comme le quartier, l'école, l'espace familial.

Tout d'abord, le quartier est un facteur déterminant dans la formation de répertoires plurilingues car c'est l'espace ouvert où les apprenants se rencontrent et interagissent. C'est dans ces contacts qu'ils apprennent les langues du voisin. C'est le cas de N.P.S. qui déclare apprendre le peulh et le wolof avec ces camarades de jeux dans le voisinage à Belfort et à Santhiaba. De

même pour S.L qui indique qu'il parle le Sérère qu'il a acquis depuis son enfance à Diamaguène, un quartier périphérique de Dakar avec des amis d'enfants qui étaient des sérères et qui habitaient juste à côté de chez lui.

En plus du quartier, Il y a l'espace familial qui est un facteur dans la formation des répertoires plurilingues des collégiens. En effet, certains parents parlent plusieurs langues à leurs enfants. De ce fait les enfants grandissent en ayant dans leurs répertoires plusieurs langues. N.P.S possède un répertoire plurilingue qu'elle a reçu dès le bas âge à travers sa mère.

Dans certaines familles où les parents sont de communautés linguistiques différentes, l'enfant acquiert deux langues à la fois ou même trois. C'est le cas de A.F.D. qui déclare parler le wolof, le diola et le mandingue en plus des langues apprises à l'école. Le wolof et le diola sont les langues de ses deux parents qui ne sont pas de la même communauté linguistique. Son père est wolof alors que sa mère diola. Elle affirme avoir vécu dans le village de son père où elle apprend à parler le wolof de Saloum différent du wolof parlé à Ziguinchor. Avec sa grand-mère maternelle, elle acquiert d'autres langues comme le diola, le mandingue et le français car sa grand-mère est instruite.

A.F.D affirme parler un wolof différent de celui parlé à Ziguinchor. Sa compétence en langue wolof elle l'a eue pendant son séjour dans le village natal de son père. Elle affirme aussi qu'elle parle le diola mieux que ces tantes et oncles car elle a eu l'occasion de vivre avec sa grand-mère. C'est tout le contraire dans certaines familles où l'enfant n'apprend qu'une seule langue ; Celle du groupe d'appartenance. C'est le cas de C.A.S. qui n'a appris que le diola chez lui. Son père impose l'usage d'une seule langue à la maison ; celle de la communauté linguistique.

L'espace scolaire constitue aussi un facteur explicatif de la formation plurilingue des répertoires des collégiens. En effet, les collégiens apprennent plusieurs langues à l'école. Au CEM de Goumel, les élèves apprennent l'anglais et l'espagnol en plus du français dont ils ont entamé l'apprentissage depuis l'école élémentaire. C'est dire que l'espace scolaire participe à la formation des répertoires plurilingues des collégiens.

A ces facteurs sus mentionnés, on peut ajouter la mobilité des apprenants qui est un facteur dans la construction des répertoires plurilingues. Les collégiens qui voyagent et connaissent des espaces géographiques différents sont plus en contact des langues que ceux qui restent sur place. Pour illustrer nos propos, nous prenons les frères de C.A.S. grâce aux affectations de leur père dans différentes régions ont appris à parler plusieurs langues contrairement à C.A.S qui ne parle que le diola.

Prenons un autre exemple, celui de N.P.S. qui acquiert plusieurs langues grâce à sa mobilité. De guinée Bissau son pays natal, elle vient au Sénégal en franchissant différents espaces. D'abord elle séjourne dans le département d'Oussouye, par la suite, elle vient à Ziguinchor. Dans la commune de Ziguinchor, la jeune fille habite plusieurs quartiers. Et dans chaque quartier, elle acquiert une nouvelle langue. Ainsi par sa mobilité, la collégienne apprend beaucoup de langues comme le wolof, le peulh, le mandingue, l'aramé etc.

1.2. L'évolution des répertoires verbaux des apprenants

Le répertoire langagier d'un sujet est « évolutif et les compétences à disposition se modifient au cours de l'existence, en fonction des nécessités ». (PERREGAUX C. 2006 : 177)

L'évolution du répertoire est une évidence que Perregaux relève dans son assertion. En d'autres termes, l'individu qui grandit ajoute à son répertoire d'autres langues qu'il acquiert suivant les circonstances de sa vie. Ainsi, pour comprendre l'évolution des répertoires des apprenants, on les a interrogés sur les langues qu'ils ont parlé pendant leur enfance précisément entre 0 et 6 ans.

Tableau 3 : la représentation des langues parlées entre 0 et 6 ans.

| Les langues | Nombres d'élèves | Pourcentage (%) |
|------------------|------------------|-----------------|
| Wolof | 31 | 50 |
| Sérère | 2 | 3,22 |
| Peulh | 9 | 14,51 |
| Diola | 18 | 29,03 |
| Mandingue | 7 | 11,29 |
| Balante | 6 | 9,67 |
| Créole | 8 | 12,90 |
| Français | 12 | 19,35 |
| Anglais | 0 | 0 |
| Manjack | 5 | 8,06 |
| Espagnol | 0 | 0 |
| Portugais | 1 | 1,61 |

Entre 0 et 6 ans, les langues plus représentatives dans les répertoires des apprenants sont le wolof, le français, le diola. Les langues peulh et créole viennent devant le mandingue. Les langues les moins représentatives demeurent le portugais, le sérère et le Manjack. Certaines langues sont absentes dans les répertoires des apprenants notamment l'anglais et l'espagnol. Seuls le français et le portugais sont les deux langues scolaires présentes mais avec un faible pourcentage pour le portugais 1,61%.

Mais il est important de souligner le taux faible du mandingue 11,29% par rapport au diola 29,03%. Le pourcentage de collégiens parlant français à cette période sont beaucoup plus importants que ceux parlant mandingue 19,35% pour le français contre 11,29% pour le mandingue.

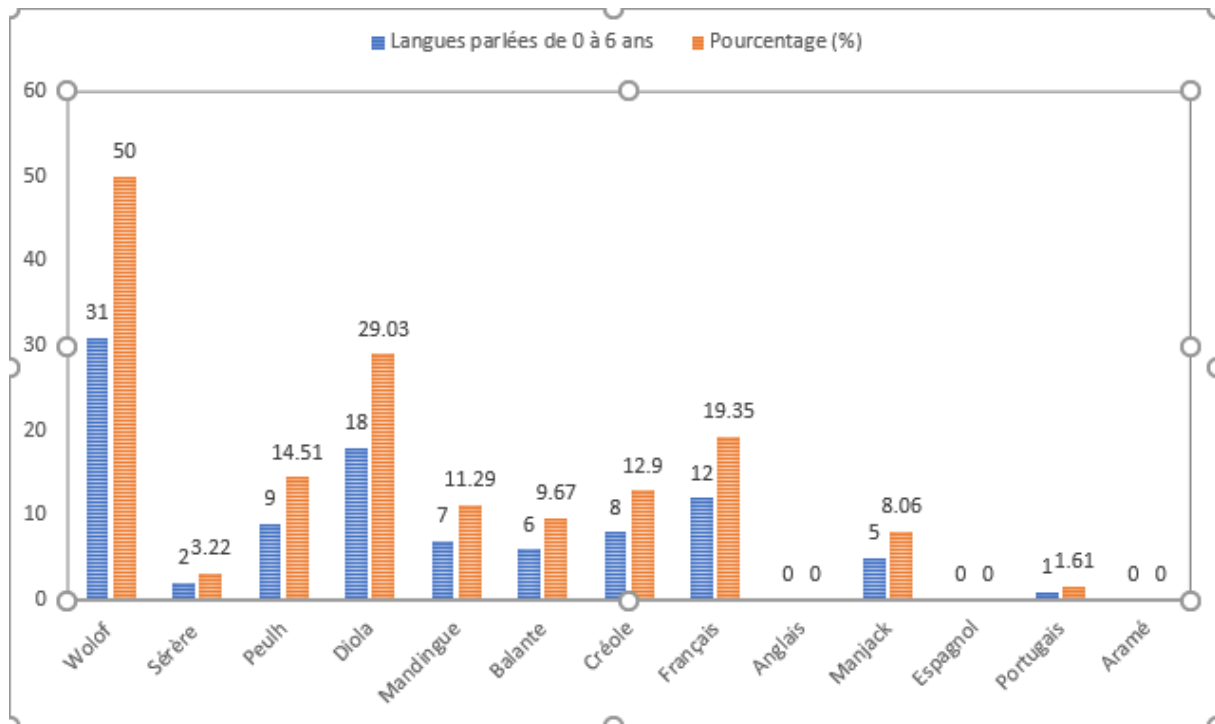
En comparant les langues dans les répertoires des élèves et celles parlées pendant leur enfance notamment entre 0 et 6 ans, on remarque que le pourcentage de collégiens parlant wolof a presque doublé soit 48,28 % de plus. Le mandingue a triplé son pourcentage. De 11,29%, il passe à 38,7% soit une augmentation de 27,41%. Le diola a eu une augmentation de 16,12% de ces locuteurs.

Même s'il y a plus de locuteurs diola que de mandingue, il reste évident que le mandingue connaît une évolution plus rapide. En effet, le nombre de locuteurs mandingues a triplé parmi les collégiens tandis que le nombre de locuteurs diola n'a pas doublé. Cela montre l'influence importante que la langue mandingue exerce sur les autres communautés linguistiques en comparaison à la langue diola. Ce fait est expliqué par Carlone Juillard dans son article *Analyse sociolinguistique du contact entre langues et groupes Joola et Mandinka à Ziguinchor*. Elle affirme ainsi :

Selon Nouha Cissé (entretien réalisé en 1992), historien, proviseur du lycée Djignabo de Ziguinchor, la communauté joola de ces quartiers n'a pas pu, malgré le nombre de ses membres, constituer une communauté d'un contre-poids capable d'avoir une influence culturelle et linguistique sur son environnement, du fait de sa diversité constitutive : « il existe une constellation de groupes qui évoluent différemment ». Derrière une apparence de massification, cette diversité expliquerait une réceptivité différente aux influences extérieures. La grande adaptabilité de ceux qui se disent joola à leur environnement, se traduit par une plus grande ouverture, linguistique entre autres. D'après Cissé, « leur évolution va plus dans le sens de l'histoire. (Caroline Juillard, 2010 : 56)

Le français est la langue européenne qui a connu une croissance plus importante chez les collégiens. En effet le français a multiplié son pourcentage par 5. Il passe de 19,35% à 90,32% soit une augmentation de 70,97%. L'espagnol est passée de 0 à 24,19% et le portugais de 1,61% à 4,83%.

Histogramme 1 : Langues apprises entre 0 et 6 ans



On remarque aussi que les langues scolaires sont quasi absentes dans les répertoires des apprenants pendant leur enfance. Cela peut être expliqué par le fait que les collégiens ne sont pas exposés à l'apprentissage de ces langues-là pendant cette période car ces langues comme l'anglais, espagnol et le portugais ne sont apprises qu'au collège. Le français est la seule langue présente dans les répertoires verbaux des collégiens.

La présence du français dans les répertoires des collégiens pendant cette période est compréhensible. En effet, dans certaines familles, les enfants parlent français depuis leur plus tendre enfance. C'est le cas de la famille Sidibé dans le quartier de Goumel, La maman indique que ses enfants ont appris à parler français à la maison dès leur bas âge. Elle le leur a appris puisqu'elle est instruite. Et, ils ont renforcé cette aptitude à l'école maternelle.

Il faut cependant noter qu'il y a un écart important entre le nombre d'apprenants parlant français avant 6 ans et le nombre de collégiens qui déclare le parler. Sur 62 apprenants 61 déclarent parler le français soit un pourcentage de 98, 28 % tandis qu'entre 0 et 6 ans, 12 seulement déclarent le parler soit un pourcentage de 19,35%. Cela s'explique du fait que bon nombre d'apprenants ne fréquentent pas l'école pendant cette période. D'ailleurs dans ces quartiers il n'y a pas d'école préscolaire publique (exception pour Santhiaba) pour les accueillir et celles qui existent sont privées et tous les parents n'ont pas les moyens pour se payer le luxe d'envoyer leurs enfants à l'école maternelle.

En revanche, certains parents parlent à leurs enfants à bas âge le français afin qu'ils puissent les faciliter l'apprentissage du français plus tard à l'école élémentaire. C'est ce que fait ce parent d'élèves à Diéfaye qui déclare :

/ xaleyi bunu demee ba kussé jang/ par exemple jardin/ des fois français bi lanu de di abuse di len jeemë laak tuti/ ñuy am tuti si experience si valeur jang

= C'est quand les enfants vont à l'école maternelle qu'on s'amuse à leur parler français un peu pour qu'ils connaissent un peu la valeur des études.

S'agissant des langues locales, sur les 62 élèves qui déclarent parler le wolof, seuls 31 l'ont pendant leur enfance soit un taux de 50%. C'est dire la moitié des apprenants acquièrent le wolof dès le bas âge.

Nous remarquons que les répertoires linguistiques des apprenants ont évolué. De l'enfance à l'adolescence, les apprenants ont acquis beaucoup de langues. Ces langues acquises ont été apprises dans les différents espaces affranchis. Par exemple le diola passe de 29, 03%, à 45, 16%, le mandingue de 11,29% à 38,07% et le peulh de 14,51 à 29,02%.

1.3. Les modes d'appropriation des langues

Les situations d'apprentissage des langues scolaires et des langues locales sont différentes. En effet, les langues de l'école sont apprises en contexte scolaire tandis que les langues locales sont acquises dans des situations naturelles.

Dans la situation scolaire, la langue est une manière d'enseignement basé sur un programme dispensée par un guide, le professeur. Cet enseignement est évalué à travers des devoirs et des examens notamment en fin de cycle. L'apprentissage des langues scolaires est formel et met l'accent surtout sur l'usage correct de la langue. Dans l'apprentissage des langues scolaires, l'usage de l'écrit prédomine sur l'usage oral de la langue. C'est pourquoi les évaluations sont quasiment écrites.

Nonobstant le fait que ces langues sont apprises de manière formelle leur usage n'est pas courant notamment dans les interactions entre élèves. La non maîtrise des langues scolaires est perceptible car bons nombres de collégiens n'emploient le français sans le mélanger avec le wolof.

S'agissant de la situation naturelle, l'acquisition des langues de familles ou langues locales se fait dans une situation de communication naturelle. Cet apprentissage est informel car il ne nécessite pas un programme ou un guide désigné pour enseigner la langue. Dans cette situation le code oral prédomine sur le code écrit. Les collégiens emploient plus les langues apprises de

manières informelles. Car ils les maîtrisent mieux. Ensuite, avec ces langues, il n'y a pas de risque de faire de fautes et de subir des moqueries des camarades.

La situation d'acquisition de ces langues renseigne sur leurs statuts. En effet, les langues scolaires notamment le français a le statut de langue officielle qui lui donne un prestige et une utilité que les langues locales n'ont pas. Ces dernières ont le statut de langues nationales. Mais ce statut ne leur donne aucun prestige par rapport au français langue officielle qui est la langue de l'administration, des écoles, et universités.

Cette différence dans la situation d'acquisition des langues et dans le statut fait qu'elles ne sont pas mises sur le même pied par les collégiens. Pour preuve certains collégiens pensent que par exemple apprendre les langues locales à l'école n'a pas d'importance car ces langues ne nous permettent de communiquer dès qu'on sort du pays.

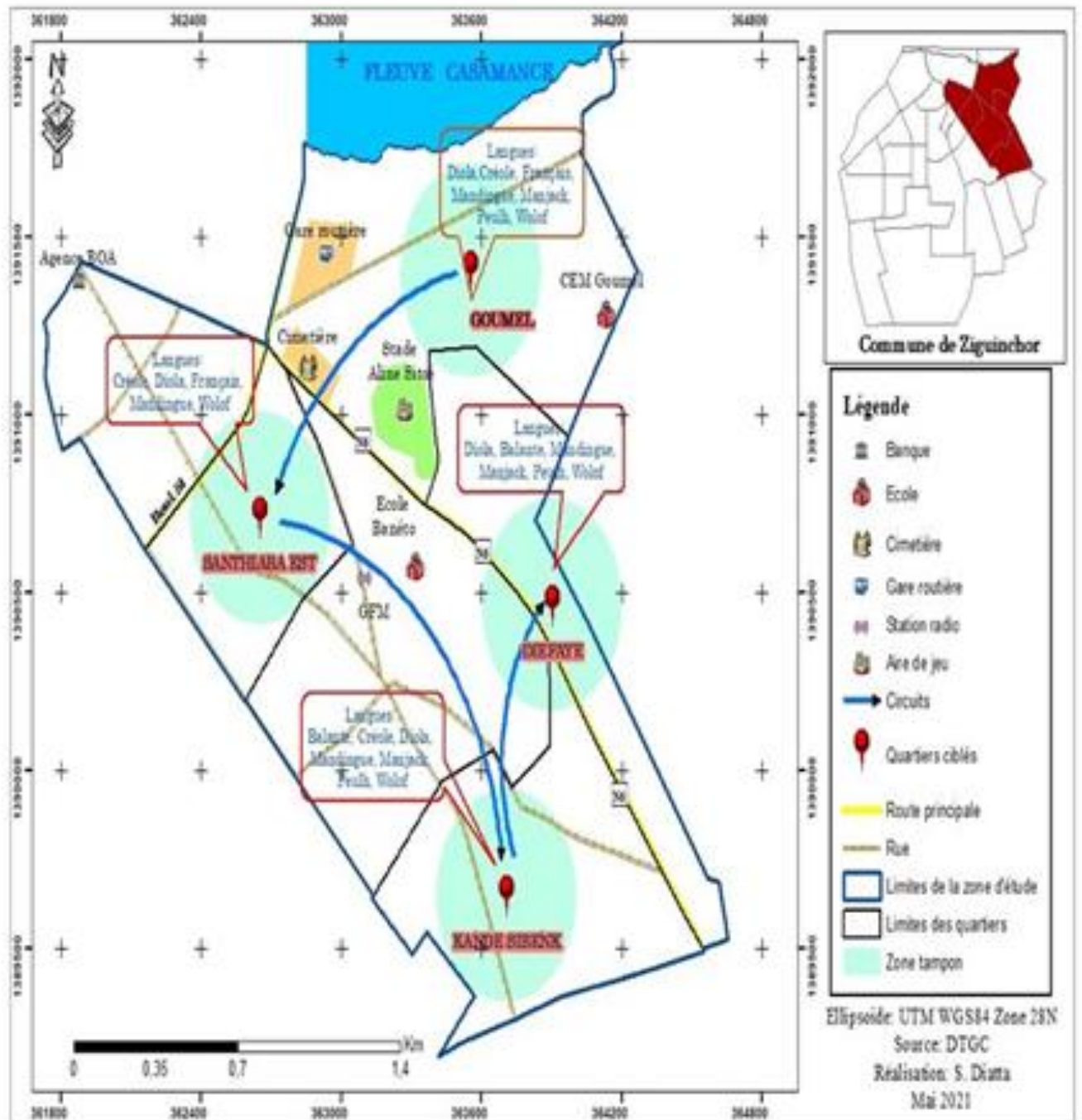
Interrogée sur l'introduction des langues dans le système d'enseignement A.F.D déclare :

« Nos langues locales ne doivent être enseignées parce que ce sont des langues qui ne sort (sic) pas ici dans notre pays. Quand vous sortez, on ne vous parle pas wolof ou diola mais on parle français, anglais ».

2. La formation de répertoires plurilingues dans les différents espaces de socialisation

2.1 Le circuit d'enquête

Carte 3 : Cartographie des langues en présence dans les quartiers visités



Cette carte représente les différents le circuit d'enquête. En d'autres termes, les différents quartiers où résident les collégiens. Comme nous le remarquons sur la carte, les différentes langues parlées dans chaque quartier ont été relevées. Ces langues que nous avons répertoriées dans la carte nous ont été communiquées par les collégiens mais aussi les habitants des quartiers visités. Elle nous donne un aperçu sur les langues en présence dans les différents quartiers. Nous avons sur la carte les quatre quartiers qui constituent les lieux de provenance des élèves. Il s'agit des quartiers de Goumel, Diéfaye, Santhiaba, Kandé.

2.2. Dans l'espace familial

La famille est le premier espace de socialisation langagière. De ce fait, elle se charge de la transmission des langues de famille. C'est souvent la langue de la communauté linguistique qui véhicule les valeurs du groupe d'appartenance qui y est transmise. Cependant, le multilinguisme favorisant le contact de langues fait que les apprenants sont plurilingues. Cette diversité des répertoires linguistiques des collégiens prend-il racine dans l'espace familial ?

L'éducation langagière se fait à partir des espaces familiaux. Ainsi, on a posé des questions aux apprenants sur le nombre de langues apprises dans l'espace familial. La réponse à cette question permet de saisir le rôle de l'espace familial dans la construction de répertoires plurilingues des collégiens.

Dans les réponses apportées par les collégiens, nous avons remarqué que 45,16% des apprenants ont appris deux langues dans l'espace familial, tandis que 41,93% possèdent une seule langue. 6,45% apprenants ont 3 langues. Cela veut dire que la majorité des apprenants soit 58,07% acquièrent plus d'une langue à la maison. Alors qu'une minorité reçoit trois à quatre langues dans l'espace familial.

Le résultat des questionnaires révèle que la plupart des collégiens à Ziguinchor reçoivent une éducation plurilingue dans l'espace familial. En effet, le taux important d'apprenants ayant reçus plus d'une langue (58.07) dans leur répertoire le montre. En revanche, le taux élevé d'apprenants ayant appris une seule langue (41.93%) montre que le monolinguisme est une réalité dans les familles. Cela peut être expliqué par le fait que la langue est un vecteur d'identité culturelle auquel tous les membres du groupe s'identifie et chaque groupe linguistique cherche à la conserver afin de pas la perdre.

Sur les douze langues constitutives des répertoires verbaux des collégiens de Goumel, neuf sont parlées par les collégiens. Celles apprises dans l'espace familial sont : le wolof, le diola, le

mandingue, le créole, le manjack, le peulh, le balante, le sérère et le français. Les langues européennes, exception faite pour le français, ne sont pas représentées dans la famille. Il faut relever que les apprenants déclarent les apprendre dans les différents espaces fréquentés : la maison, le quartier, l'école, le village. Aussi sont-elles apprises dans divers moments de leur vie. Ces espaces d'apprentissages divers ont été déterminants dans la formation des répertoires linguistiques des apprenants.

D'abord dans l'espace familial, la politique linguistique familiale qui privilégie la langue du groupe d'appartenance fait que certains apprenants reçoivent dès l'enfance la langue de la communauté linguistique. C'est le cas de C. A.S un collégien habitant à Goumel. Il affirme ne parler que deux langues hormis celles acquises à l'école, le diola et le wolof. Le premier il l'a appris à la maison et le second avec les amis. Il déclare : « *je parle diola parce que je suis diola. Mon père et ma mère sont diola. Et le wolof. le wolof, je le parle avec mes amis* »

L'enquête fait auprès de la famille de C. A. S montre que dans la famille, le père impose l'usage d'une seule langue (le diola) qui est celle de la communauté linguistique à laquelle il appartient. Il affirme avoir fait beaucoup de régions notamment dans le nord (au Fouta) et dans le sud à Kolda et ses enfants ont appris à parler le peulh. Mais son dernier fils en l'occurrence C.A.S. ne parle pas le peulh car il est né à Ziguinchor et n'a pas vécu tous ces déplacements comme ses frères. Pour lui, les enfants doivent avant tout maîtriser leur langue d'origine. C'est la raison pour laquelle il impose dans la maison l'usage du diola. Cependant il regrette le fait que les femmes et les enfants ne respectent pas les règles édictées car il les surprend parfois parler le wolof entre eux. Pour lui puisqu'il n'est pas toujours à la maison (il est infirmier dans un village), il ne peut pas les surveiller à tout moment.

Dans une autre maison visitée à Kandé chez la famille Diarra, le père affirme que les enfants parlent plusieurs langues. Mais celle parlée depuis leur enfance est le mandingue qu'ils doivent maîtriser avant toute autre langue. A la question, faites-vous un choix sur la langue que doit parler votre enfant ?

la réponse est :

/Fi mom/ laak principal bi mom /sosela/ benéen laak bumu laak mënëkë fore sibiti kom man degëna laak yu bari/

Un membre de la famille prenant part à la conversation ajoute :

Xamnga ñun ak sunu yaay yi// yaa yam mana baña degë sose// bo laake sose nga dem// ñoom ñiñ fiy desal tut la journe ñu des ak ñoom/ olof lanle di laakal/ legi yaw sa bop sose ying léen di wax dinañko comprendre mais fook ñu dem ci magal ci turu soséyi pour mënë xam ne sam papa mo lim doon wax liila wala liila// xale tut taanyi /ni ñuy jooxe laaki bi mom la niy gënë capte kom liléen sen yaayi di laakal// xamgë // yaay mo gënë fort ci xalé degë laak//

= // la langue principale ici est le mandingue, toute autre langue qu'il parle, il peut l'apprendre à l'extérieur.

= //Vous savez, nous avec nos mamans. // sa mère peut ne pas comprendre le Socé//. Ceux avec qui ils restent toute la journée leur parlent wolof. Maintenant, ils comprennent quand vous leur parlez (le Socé). Il faut qu'ils aillent dans les cérémonies Socé pour comprendre ce que leur père leur disait. Les enfants ils captent mieux la manière dont on leur parle comme font leurs mères par exemple. Vous comprenez. La mère est plus habile pour enseigner une langue.

Il ressort des propos de ce que l'espace familial est réservé à l'apprentissage de la langue de la communauté d'appartenance. A l'extérieur, les enfants sont libres d'apprendre d'autres langues. Cela veut dire que la politique linguistique en vigueur dans cette famille est le monolinguisme à l'intérieur de l'espace familial et le plurilinguisme en dehors. Les propos du deuxième locuteur montrent que les parents même s'ils sont contre l'usage d'une langue autre que celle du groupe d'appartenance dans la maison, ils ne passent toujours la journée à la maison pour faire rester leur décision. En plus, avec les mariages mixtes, elles peuvent ne pas comprendre la langue du père et par conséquent parlent aux enfants le wolof. D'ailleurs nous avons constaté lorsque nous arrivés à la maison le collégien en nous présentant à ses parents à employer le wolof et mandingue. En effet, dès qu'il est entrée de la maison, un membre l'a interpellé en wolof, ce dernier a répondu aussi en wolof et en mandingue. Nous avons entendu d'autres membres de la famille parler wolof.

Il faut noter l'écart qui existe entre les discours et la réalité. L'emploi d'une seule langue peut être dans l'ordre des intentions mais la réalité montre l'emploi de plusieurs langues dans l'espace familial.

A Diéfaye, près de Goumel, nous avons rencontré O.D. un boutiquier, parent d'élève du CEM de Goumel à qui nous avons posé des questions sur les langues parlées par ces enfants et sur le choix de langue par les parents pour leurs enfants. Le père de famille indique qu'il n'impose

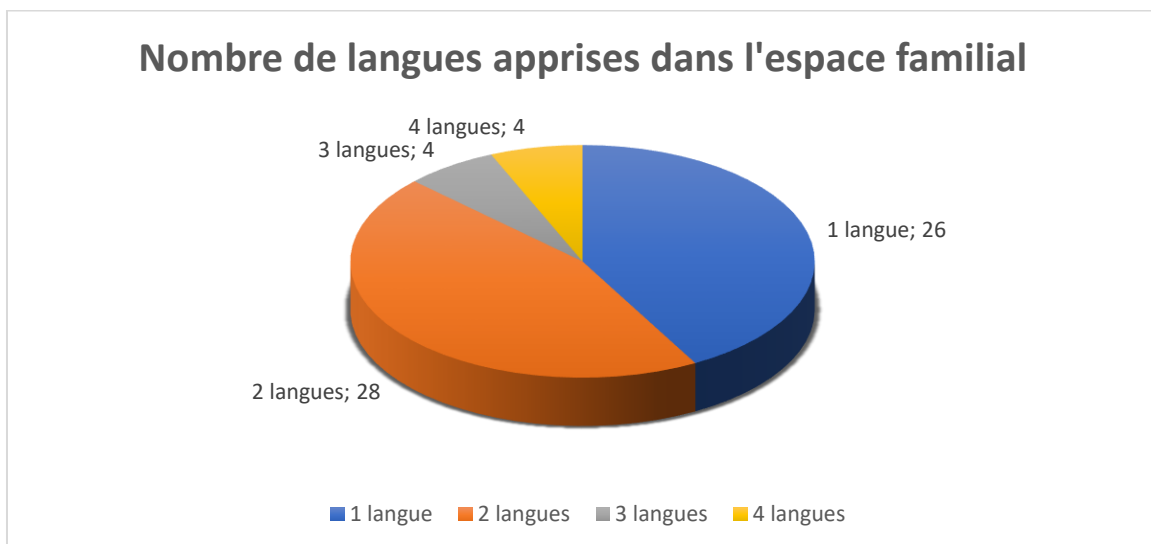
aucune langue à ses enfants qui parlent wolof et peulh. Mais il déclare que les enfants parlent en premier le peulh. C'est par la suite qu'ils parlent wolof. Ainsi il affirme :

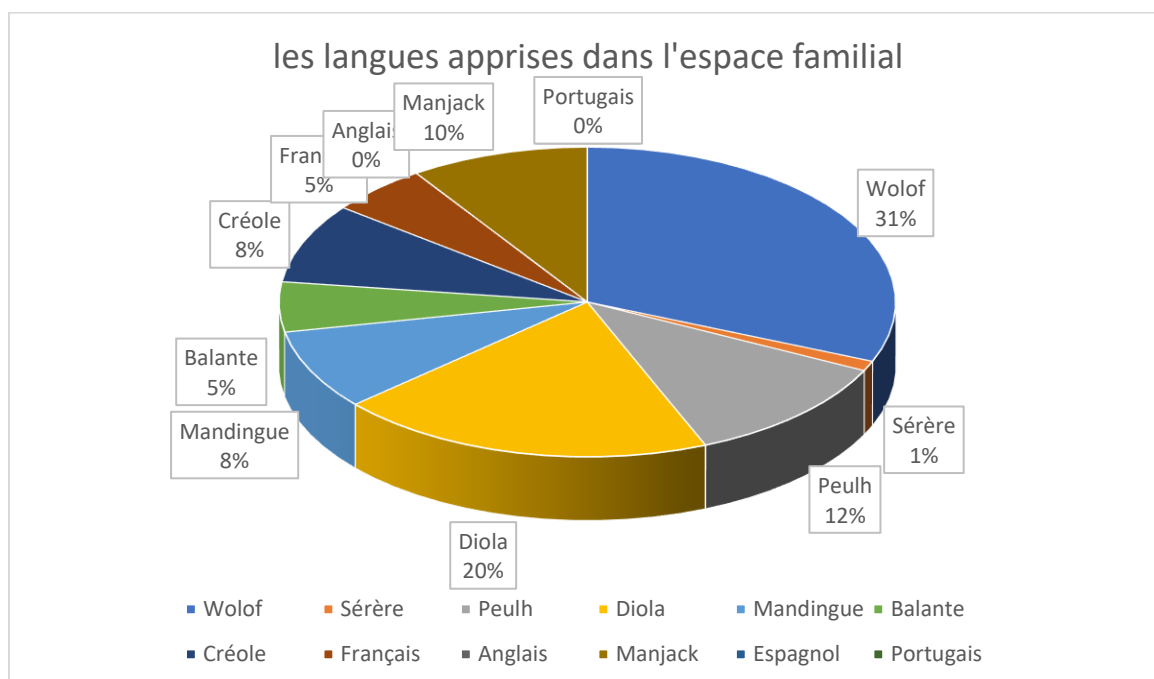
Dama koy bayi rek laak bumu jang rek

= « je le laisse apprendre la langue de son choix ».

Pour ce père aucune langue n'est imposée dans l'espace familial et que les enfants sont libres d'apprendre et de parler la langue qu'ils veulent. Il faut cependant noter que même si le père affirme qu'il n'impose aucune langue à ses enfants, les enfants parlent le peulh d'abord qui est la langue de la communauté linguistique. Cela va sans dire qu'il y a une politique linguistique qui met en avant la langue du groupe d'appartenance avant toute autre.

On remarque dans les entretiens effectués au sein des familles qu'il y a des mesures concernant l'usage des langues dans l'espace familial. C'est la maîtrise de la langue de la communauté d'appartenance d'abord. Ces parents sont catégoriques dans leur politique linguistique famille. Pour eux, c'est un impératif que la langue de la communauté linguistique soit maîtrisée et parlée par les enfants dès le bas âge. Car les enfants doivent connaître d'abord leur culture. Cette position est défendue par la plupart des parents d'élèves rencontrés au cours de l'enquête





2.3. Dans l'espace scolaire

Les apprenants du CEM de Goumel ayant fait l'élémentaire ont déjà appris le français. En 6^{ème} au collège, ils découvrent une nouvelle langue ; l'anglais. Et à partir de la 4^{ème}, ils apprennent une langue vivante (LV2) ; l'espagnol. C'est pourquoi, les apprenants que nous avons interrogés déclarent avoir dans leurs répertoires : le français, l'anglais et l'espagnol (pour ceux qui font la classe de 4^{ème}). On note que peu de collégiens ont appris les langues locales à l'école. Dans le groupe d'enquête, un seul déclare apprendre le wolof à l'école.

Langues apprises dans l'espace scolaire

| Les langues | Nombres d'élèves | Pourcentage (%) |
|------------------|------------------|-----------------|
| Wolof | 1 | 1,61% |
| Français | 62 | 100% |
| Anglais | 62 | 100% |
| Espagnol | 33 | 53,22% |
| Portugais | 0 | 0% |

Ce tableau montre que toutes les langues dans les répertoires des collégiens n'ont pas été apprises à l'école. Seules, celles apprises dans l'espace scolaire y figurent en plus du wolof. Le

pourcentage moins élevé des collégiens qui ont appris l'espagnol résulte du fait que certains dans le groupe enquêté font la 5^{ème}. C'est seulement en classe de 4^{ème} qu'ils font espagnol. Le wolof représente la seule langue locale apprise. Cela révèle que les collégiens ont acquis le wolof avant leur entrée à l'école.

Il faut aussi dire que les langues acquises à l'école occupent une place de choix dans le répertoire des apprenants. En effet, ce sont les seules langues que tous les collégiens partagent à part le wolof. Ensuite en tant que matière d'apprentissage, les langues scolaires constituent les seules apprises de matières formelles. Les autres étant généralement acquises de manière naturelle, sans une intervention pédagogique. L'espace scolaire diffère donc par le mode d'appropriation des langues. D'abord les langues sont apprises par l'aide du professeur. Ensuite l'enseignement est séquencé selon le niveau et l'âge de l'apprenant. Ainsi elles sont évaluées à travers des devoirs ou examens. On peut dire que dans l'espace scolaire, l'apprentissage de la langue se fait de manière consciente, formelle.

Ensuite, sans la maîtrise parfaite de la langue d'enseignement, l'apprenant ne peut pas prétendre réussir dans l'espace scolaire. Ainsi donc la compétence linguistique et communicative sont indispensables à l'école.

Nonobstant le fait que les élèves apprennent le français, l'anglais et l'espagnol, ils n'en font pas souvent usage dans leurs interactions à l'école excepté en classe dans le cadre du cours. Si les apprenants n'utilisent pas souvent les langues apprises à l'école c'est parce ce sont des langues nouvellement apprises notamment l'espagnol pour les élèves de quatrième. Ensuite, il y a la peur de faire des fautes et d'être objet de moqueries de ces camarades. Toutefois ils font plus usage du français que de l'anglais et de l'espagnol.

2.4. Dans le quartier

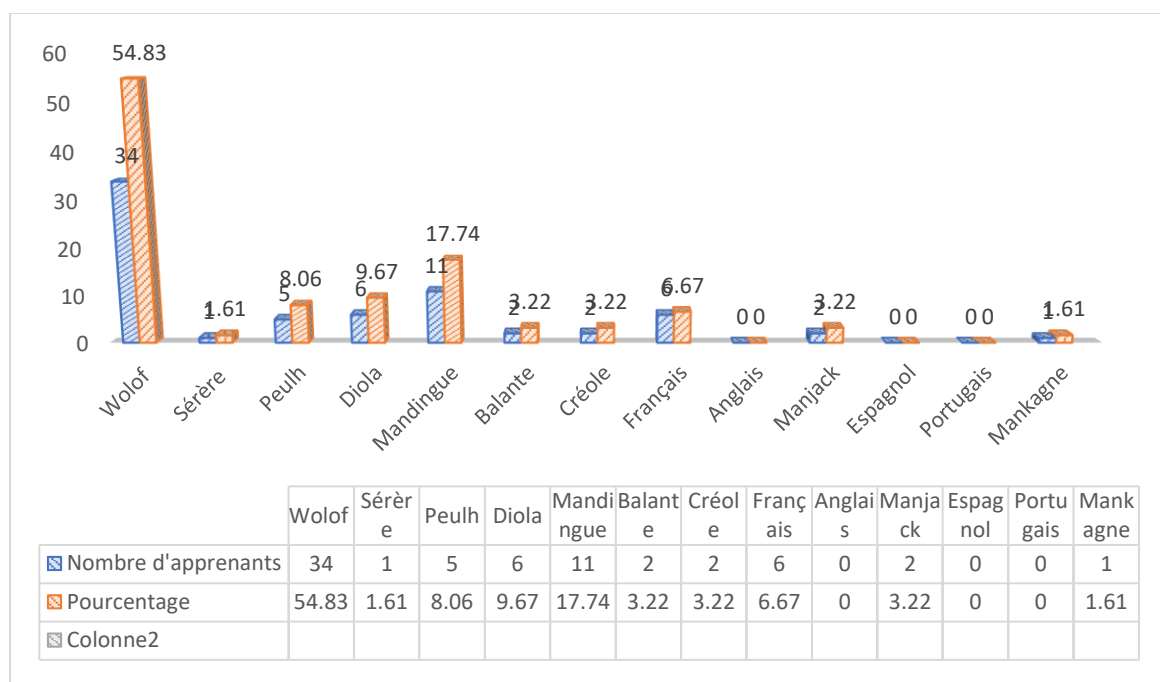
Les apprenants acquièrent aussi les langues dans leur environnement immédiat comme le quartier. Cet espace qui est proche de la maison familiale constitue un espace ouvert où les élèves rencontrent leurs camarades avec qui ils interagissent. C'est dans ces rencontres que se font les contacts de langues.

Le wolof est la langue la plus apprise dans le quartier. En effet, plus de la moitié des apprenants déclarent apprendre le wolof dans cet espace soit un taux de 54,83% des apprenants. Il devance de loin les autres langues du milieu comme le diola 9,67% et le mandingue 17,74%. Les langues minoritaires comme le Manjack, le Mankagne, et le Balante enregistrent un pourcentage

compris entre 1,61% et 2,33%. Au moment où le français marque un pourcentage de 9,67% dépassant ces langues minoritaires et égalisant le diola. Le peulh enregistre 8,06% derrière le français.

Nous pouvons remarquer que les langues scolaires sont absentes parmi celles apprises sauf le français. Cela peut s'expliquer par le fait que ces langues ne sont pas employées dans les interactions courantes. Elles ne sont employées qu'à l'école et dans le cadre restreint du cours. Ce qui est différent pour le français, la langue officielle employée partout, à travers les médias : télévision, radios, journaux, etc. En effet, c'est la langue des instruits, des intellectuels.

Histogramme 2 : les langues apprises dans le quartier



Les entretiens réalisés dans les quartiers fréquentés par les apprenants montrent que le wolof reste la langue que les jeunes apprennent en dehors de la famille. M. D. est une mère de famille avec qui on a eu un entretien. Retrouvée à Kandé devant son étale, elle accepte de répondre à nos questions.

Première question est ce que vous choisissez pour vos enfants la langue qu'ils parlent pendant leur enfance ?

/Man sose la/, sama dom yéep /sose la léen di waxal/ buñu neke xale//. buñu gene sibiti /si sen borom yi/ fa lani laake olof. / dax xaleyi wolof rek la gniy waxate/. Waye buñu duge si bir kergi sose la. Ku nek danga war fonkë sa laak.

= Moi je suis socé. Je parle socé à tous mes enfants pendant leur enfance. C'est lorsqu'ils sont dehors avec leurs amis qu'ils parlent wolof puisque les enfants ne parlent que le wolof. Mais s'ils rentrent à la maison, ils parlent mandingue. Chacun doit aimer sa langue.

Pour elle, les enfants apprennent le wolof avec leur camarade en dehors de l'espace familial. Mais en ce qui le concerne, elle est mandingue, elle apprend à ses enfants le mandingue à la maison. A la maison ses enfants parlent Mandingue mais au dehors c'est le wolof qu'ils parlent. Elle explique ce fait par l'influence de leurs camarades qui ne parlent que wolof entre eux. Mais pour elle, ce sont les parents qui doivent faire en sorte que leurs enfants maîtrisent la langue du groupe d'appartenance dans l'espace familial.

2.5. Dans l'espace rural

L'espace rural est un lieu d'apprentissage des langues. Beaucoup d'apprenant avoue apprendre des langues pendant leur séjour au village. Ce sont les exemples de S. L et A. B. Deux collégiens du Cem de Goumel avec qui on a eu des entretiens. Le premier (SL) qui est né à Dakar quitte sa ville natale pour Goudomp dans le dessein d'y continuer ses études. Il avait déjà appris le wolof avec ses parents et le sérère à travers des camarades de jeu de son âge dans son voisinage. A Goudomp, il apprend le mandingue. A.B va faire à peu près le même parcours que SL. En effet, A.B quitte Dakar pour Agnak, le village de ses parents. A Dakar, il avait déjà appris le Diola (sa langue maternelle) et le wolof à la maison. Arrivé au village, il acquiert une nouvelle langue qui est le mandingue.

La trajectoire langagière de SL et de AB révèle que le village est un espace d'apprentissage des langues notamment des langues locales. SL souligne que ses parents comprenaient le mandingue mais ne lui ont jamais appris et c'est grâce à son séjour au village qu'il a appris le mandingue. C'est peut-être en comparaison avec Dakar que SL considère Goudomp comme un village.

Il faut aussi noter les parents originaires de la campagne et habitants dans les grandes villes se soucient de la transmission de la langue du groupe d'appartenance. Or en ville avec l'influence de la langue dominante en l'occurrence le wolof, les jeunes font fi de la langue du groupe

d'appartenance au profil du wolof. Le village serait l'espace idéal pour les jeunes d'apprendre leur langue de famille.

2.6. Biographie langagière de N. P. S

Dans cette partie pratique qui concerne l'étude des différents espaces franchis par les apprenants et la formation des répertoires. Nous avons pris comme outils de recueil de données la biographie langagière. En effet, elle nous permet de retracer les différents espaces fréquentés par l'enquêtée. Aussi, elle nous livre des informations sur les différentes langues apprises dans chaque étape et espace de la vie de l'enquêtée.

La biographie donc permet d'identifier les répartitions des langues en fonction des espaces et l'usage des langues dans ses espaces. Les espaces fréquentés n'étant pas les mêmes, les usages dans ses espaces aussi vont se diversifier. Dans ce travail nous avons interrogé une collégienne qui est en classe de 4^{ème} secondaire. Elle s'appelle N.P.S.

2.6.1 L'entretien avec N. P. S

Moi : Bonjour, Néné Pascaline, quelles sont les langues que vous parlez ?

N.P.S : Je parle Diola, wolof, espagnol et portugais les autres je peux entendre mais je ne peux pas répondre

Enquêteur : vous parlez wolof ?

N.P.S : oui, je parle wolof.

Moi : où est ce que vous avez appris toutes ces langues ?

N.P.S : le créole je l'ai appris avec ma mère, le wolof je l'ai appris ici au Sénégal, le diola au village, l'espagnol avec ma mère

Enquêteur : quelle est votre langue maternelle ?

N.P.S : le créole

Enquêteur : le diola vous l'avez appris au village. C'est quel village ?

N.P.S : Oussouye.

Enquêteur : quelle sont les langues que vous avez appris avec votre mère en Guinée ?

N.P.S : j'ai appris le portugais, l'espagnol, le créole.

Enquêteur : quelle est la première langue que tu as apprise à parler ?

N.P.S : le Créole

Enquêteur : Quelles sont les langues que tu as apprises à Ziguinchor ?

N.P.S : le wolof, et les autres langues. je les comprends mais je ne peux pas les parler.

Enquêteur : tu ne peux pas les parler. C'est quelles langues ?

N.P.S : le Manjack, le Mandingue et le Peulh.

Enquêteur : quelle sont les langues apprises à l'école ?

N.P.S : le français, l'espagnol et l'anglais.

Enquêteur : est-ce que vous utilisez le français à la maison ?

N.P.S : Rarement

Enquêteur : et le wolof, vous l'utilisez à la maison

N.P.S : Toujours

Enquêteur : avec les amis vous utilisez quelle langue ?

N.P.S : il y a des autres qui utilisent Diola, wolof.

Enquêteur : vous, vous utilisez quelle langue ?

N.P.S : le wolof

Enquêteur : Aimerez-vous que votre langue soit enseignée à l'école ?

N.P.S : le portugais.

Enquêteur : votre langue maternelle, je veux dire.

N.P.S : oui. Le Créole.

Enquêteur : pourquoi ?

N.P.S : je me suis rendu compte que c'est la langue que j'ai appris en premier et j'aimerai pas le perdre. J'aimerais toujours apprendre cette langue.

Enquêteur : merci beaucoup.

2.6.2 Analyse et interprétations

La jeune collégienne est née en Guinée-Bissau. De mère cap verdienne et de père portugais, Elle y apprend plusieurs langues. Elle déclare qu'elle parlait déjà à la naissance le Créole, et un peu le portugais. La mère de N. P. S a appris aussi plusieurs langues. Elle comprend le créole, le diola, le mandingue, le portugais, l'espagnol, le sérère et le wolof. Elle indique que sa mère a beaucoup voyagé dans la sous- région et à l'étranger. A part les langues apprises auprès de sa mère, la jeune fille acquiert le manjack à travers le contact avec ces derniers en Guinée.

N. P. S va se déplacer pour venir à Ziguinchor. A Ziguinchor, elle apprend le peulh, le wolof et le mandingue dans des lieux différents. Le peulh a été appris dans le quartier de Belfort. Elle indique que sa maison faisait face à celle des peulhs. C'est au contact avec eux qu'elle a appris à parler le peulh. Mais de Belfort il va se déplacer vers le quartier de Santhiaba. C'est là qu'elle apprend à parler le wolof en famille et dans l'environnement proche. De Santhiaba, N.P.S va aller à Goumel chez sa tante. Elle indique avoir appris auprès d'elle l'Aramé. Mais avant Ziguinchor, la collégienne de Goumel est passée à Oussouye où elle a appris le Diola, le français à l'élémentaire et l'anglais au collège en classe de sixième. En classe de quatrième elle compte dans son répertoire langagier l'espagnol.

La trajectoire langagière de N. P. S. révèle qu'elle parle plusieurs langues. En effet, elle a vécu dans des espaces différents et chaque espace vécu est un lieu où elle va acquérir des langues. On note ainsi que de Guinée Bissau son pays natal, N.P.S passe par Oussouye avant de s'établir à Ziguinchor. Chaque espace franchi est une occasion pour la collégienne d'entrer en contact avec des locuteurs pour acquérir de nouvelles langues.

N. P. S. compte plusieurs langues dans son répertoire. Son itinéraire de vie montre que les espaces qu'elle a eu à fréquenter sont à l'origine de son répertoire plurilingue. Tout d'abord, son apprentissage des langues commence en Guinée-Bissau chez ses parents. Dans ce premier espace, elle acquiert le créole, le manjack, et le portugais.

Ensuite, elle vient à Oussouye où elle apprend le diola chez ses tuteurs. A l'école, elle découvre le français et l'anglais. A Ziguinchor, elle apprend, le mandingue, le peulh, le wolof, l'aramé, Dans ces trois macro espaces ; Guinée-Bissau, Oussouye et Ziguinchor se trouvent des micro-espaces où la jeune collégienne va évoluer et y apprendre des langues. Et ces derniers espaces ont été déterminants dans la formation de son répertoire plurilingue. A Bissau sa ville natale elle va évoluer dans deux micro espaces que sont la maison familiale et le quartier. Dans le

premier espace elle apprend sa langue maternelle le Créole et le portugais. Dans le second micro espace elle acquiert le Manjack.

A Oussouye elle apprend le Diola dans l'espace familial et le français et l'anglais dans l'espace scolaire. A Ziguinchor, elle va habiter dans des quartiers différents : d'abord à Belfort, puis à Santhiaba et enfin à Goumel. Pour chaque micro espace fréquenté, N.P.S apprend au moins une langue. A Belfort, elle habite avec des voisins peulhs. Elle va y apprendre le peulh. A Santhiaba, la langue employée dans la famille étant le wolof, elle apprend à la parler à la maison et en dehors de la maison avec ses camarades de jeux. Elle va y acquérir aussi le mandingue. Avec sa tante à Goumel, elle apprend l'aramé.

Dans l'analyse des biographies langagières de notre enquêtée, il est clair que la construction du répertoire plurilingue est liée aux différents espaces fréquentés mais aussi le profil linguistique des parents qui sont les premiers à transmettre aux enfants les langues.

Elle reçoit de sa mère trois langues : le créole, le portugais et l'espagnol. Cela montre que la formation du répertoire plurilingue commence dans l'espace familial, la première instance de socialisation.

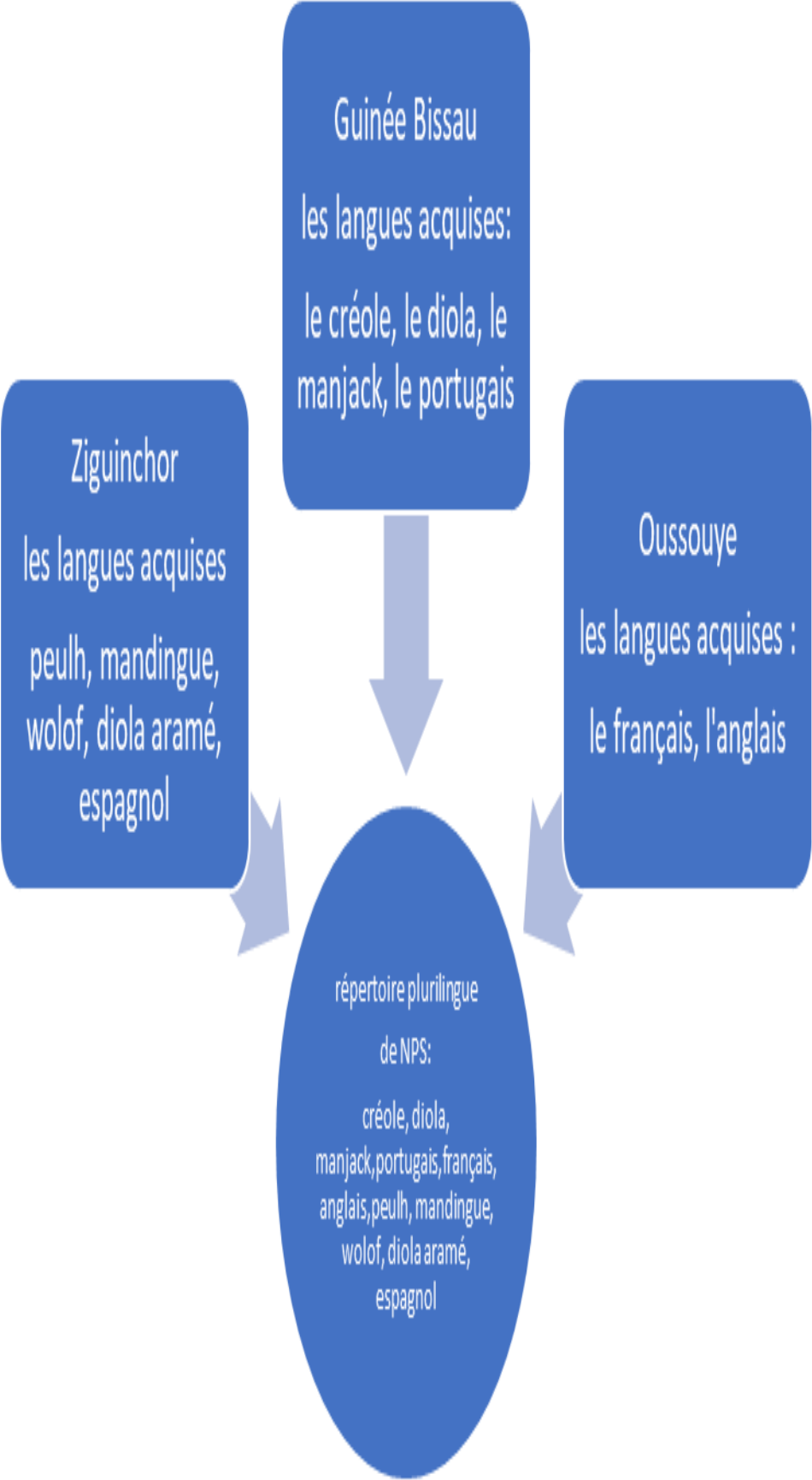
Il faut souligner que le plurilinguisme des parents et la diversité langagière de l'espace familial sont des facteurs explicatifs de la construction du répertoire plurilingue des collégiens. N. P. S souligne que sa mère parle plusieurs langues du Sénégal comme le diola, le mandingue, le wolof, le sérère et d'autres langues étrangères. Etant plurilingue sa mère lui transmet plusieurs langues dès le bas âge.

N.P.S construit son répertoire plurilingue à travers ses déplacements. En effet, lde la maison en passant par l'école jusqu'aux camardes de jeux, N.P.S tisse des relations avec les interlocuteurs qu'elle rencontre. De ces contacts, elle apprend à parler beaucoup de langues.

Toutes ces langues acquises se sont ajoutées dans son répertoire au fil du temps. De son enfance à l'adolescence, elle n'a cessé d'apprendre de nouvelles langues grâce à la fréquentation de divers espaces de socialisation. Ainsi son répertoire plurilingue est évolutif. Il faut cependant remarquer qu'elle n'a pas les compétences communicatives dans toutes les langues qu'elle a apprises. C'est pourquoi, dans cet entretien, la collégienne précise qu'elle comprend certaines langues mais ne peut les parler. En d'autres termes, elle manque de compétences communicatives dans certaines langues. Cela peut être dû à une discontinuité dans l'usage d'une

langue. Il en résulte qu'on perd les compétences à communiquer dans cette langue malgré le fait qu'on la comprend.

2.6.3 Le rapport entre les espaces fréquentés et les langues constitutives du répertoire plurilingue de NPS



Chapitre 2 : Le fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens

Les collégiens évoluent dans différents espaces comme la maison, l'école, les aires de jeux, etc. Ces espaces ne sont pas les mêmes. De ce fait, la façon d'employer les langues diffère selon les espaces fréquentés par les collégiens. Ainsi, nous allons étudier l'usage des langues par les collégiens dans les différents espaces fréquentés.

2.1. Usage des langues dans les différents espaces de socialisation

L'enquête réalisée sur les langues parlées montre que le wolof, le français et l'anglais viennent en tête parmi les langues les plus représentatives dans les répertoires des apprenants. Nous remarquons que le wolof est la seule langue locale parlée par presque tous les collégiens. Pour les langues locales, les langues les mieux représentées après le wolof sont successivement le diola avec 45,16% de locuteurs, le mandingue avec 38,70%, le peulh avec 29,02%, le créole 20,96. Le sérère et le balante sont les langues locales les moins représentées 8,06%, et pour le portugais 4,83%.

Le wolof et le français occupent la première place dans la hiérarchie des langues parlées à l'école. Concernant le français, il est employé par les apprenants en classe, à la surveillance et dans la cour de l'école. En classe, les interactions entre professeurs et apprenants se font en français. Des fois, le wolof s'invite dans les interactions en classe. Et en dehors de la classe, notamment dans la cour de l'école, les interactions des collégiens avec les professeurs se font souvent en français, parfois en wolof ou en français et wolof. Nous avons aussi remarqué que dans les interactions avec les professeurs, la conversation débutant en français s'achève le plus souvent en wolof du fait que les apprenants ont tendance à répliquer en wolof.

Certains élèves emploient dans les interactions deux codes différentes. Généralement c'est le français et le wolof. Pour illustrer ce fait, nous allons donner quelques exemples de propos recueillis en classe dans lesquels les apprenants mélangent le wolof et le français.

Monsieur ! regardez celui-là m'a fait du « ñopati ». Une collégienne fait remarquer qu'un de ces camarades l'a pincée. Elle commence en français et termine en wolof.

/Monsieur vous avez écrit « xawma lan //.

= Monsieur, vous avez écrit je ne sais quoi.

Une collégienne demande au professeur de lui dire ce qu'il a écrit au tableau.

/Taisez-vous+ « fête bi jeexna ». /

= Taisez-vous, La fête est terminée

/Indi+ ma effacer/

= donne-moi, j'efface

Nous remarquons que d'une part certains apprenants ne sont pas conscients du mélange de langue qu'ils font dans leur pratique langagière dans la mesure où c'est un usage courant au Sénégal de mélanger le wolof et le français de sorte que certains termes français se sont fossilisés dans le wolof. Exemple beaucoup de termes français sont devenus des mots wolofs : marsé (marché), boutik (boutique), semisse (chemise), (sarbette) serviette.

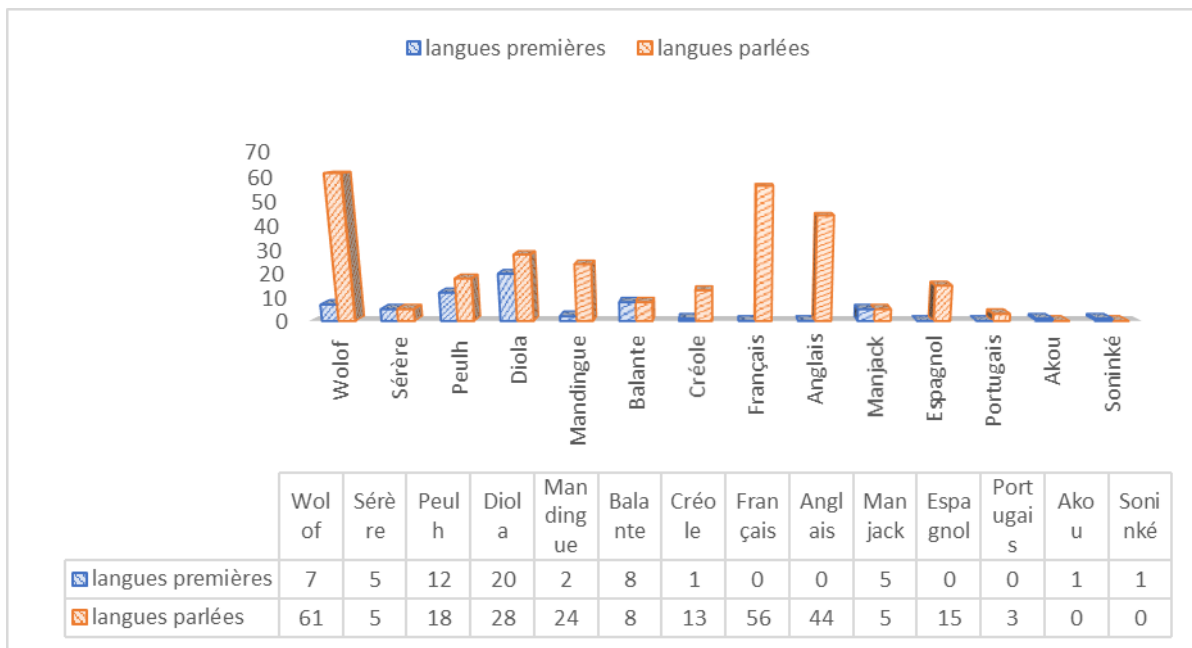
D'autre part certains élèves mélangent les langues pour pousser leurs camarades à rire. C'est du moins ce qu'ils disent. Mais, la réalité est tout autre. C'est l'ignorance des mots français qu'ils emploient mais dont ils ignorent le sens en français. On emploie le wolof. C'est une manière facile de se faire comprendre. Les camarades qui connaissent l'équivalent du mot en français sont prompts à le dire et ainsi corriger celui qui fait la faute. Donc, le mélange des codes est quelque chose de courant à l'école. Toutefois, il révèle le manque de compétence linguistique de certains apprenants en français.

Mais les interactions observées entre collégiens, le français est quasi absent. C'est presque toujours le wolof. Néanmoins on constate une tendance chez certains collégiens d'employer le français avec les camarades. Ce sont notamment des apprenants qui ne comprennent pas bien le wolof notamment certains venant de la Guinée-Bissau.

L'anglais et l'espagnol existent dans les répertoires des collégiens mais ne sont pas employées dans leurs interactions. Après le cours de langues où elles constituent l'objet d'étude, elles sont rangées. Le fait que les collégiens ne les utilisent pas peut s'expliquer par le fait que les langues étrangères acquises ne sont apprises par les élèves que pour pouvoir obtenir une bonne note de devoirs. Ensuite, la pratique de la langue n'est pas encouragée en dehors du cours. Aussi, les évaluations en classe sont écrites.

On a comparé les langues parlées par les apprenants à l'école et leurs langues premières pour tenter de comprendre l'usage de cette dernière dans l'espace scolaire mais aussi les langues les plus employées dans cet espace. On va comparer les langues premières et celles qui sont parlées par les apprenants quotidiennement en premier.

Histogramme 3 : Comparaison entre langues premières et langues parlées par les collégiens



Ce tableau comparatif des langues montre l'écart qu'il existe entre les langues de la première socialisation des apprenants et celles qu'ils parlent dans l'espace scolaire. Le Wolof est peu représenté en tant que langue première. On remarque que ceux qui ont comme langue première le diola, le mandingue le peulh et le Balante sont majorité et devancent largement ceux qui ont le wolof, le français comme langue première. Or, Le Wolof est la langue la plus représentative avec 61 de locuteurs sur 62. Ensuite, viennent le français et l'anglais avec 56 et 44 locuteurs respectivement.

Dans ce tableau comparatif des langues parlée par les apprenants et des langues maternelles nous constatons que les langues apprises à l'école n'ont aucun locuteur qui les a comme langue maternelle cependant beaucoup d'élèves déclarent les parler notamment le français. Pour le français 56 déclarent le parler sur 62 et pour l'anglais 44 sur 62. Le portugais n'a que 3 locuteurs.

Toutefois, il faut remarquer que tous les apprenants apprennent le français et l'anglais. Néanmoins, certains collégiens considèrent qu'ils ne parlent ni le français ni l'anglais : 6 pour le français et 18 pour l'anglais. Le manque de compétence communicative en français et en anglais en est la cause. Car pour certains, ils apprennent le français et l'anglais mais éprouvent des difficultés à les employer correctement. C'est la raison pour laquelle qu'ils considèrent qu'ils ne les parlent pas. C'est le cas de A.F. D à qui nous avons demandé de citer les langues qu'ils parlent. Elle cite les langues locales qu'elle parle en omettant le français et l'anglais. Elle

explique qu'elle ne les maîtrise pas. C'est pourquoi, elle ne peut pas dire qu'elle parle français mais plutôt qu'elle se débrouille en français.

Je ne peux dire que je parle français. Parfois, je fais des erreurs. C'est pourquoi, je dis que je me débrouille.

Concernant les langues locales comme le wolof, le diola, le mandingue le créole, le peulh, elles connaissent une augmentation du nombre de locuteurs. Tandis que le Balante, le Sérère stagnent. Le Soninké et le Akou n'ont aucun locuteur qui les parlent malgré le fait qu'ils ont chacun un locuteur natif.

Par ailleurs, l'essor du wolof peut s'expliquer du fait qu'elle est la seule langue véhiculaire du Sénégal et que son usage est populaire. Le diola, le mandingue, le peulh, et le créole sont des langues du milieu qui comptent beaucoup de locuteurs. Mais ils sont abandonnés dans les interactions au profit du wolof. Néanmoins, Il faut signaler que le mandingue s'accroît le plus de toutes les langues issues du milieu. Il passe de 3,22 % de locuteurs ayant comme langue maternelle à 38,7% soit une augmentation de 35,48%. Le diola s'accroît de 12,91%, le peulh progresse de 16,72%, quant au créole, il marque une augmentation de 19,35%

En observant le développement des langues, nous remarquons que le diola reste la langue qui croît le moins, tandis que le créole augmente plus que le peulh et le diola. Autrement dit, le créole qui était la langue véhiculaire à Ziguinchor avant les indépendances s'accroît de plus en plus. Marie Louise Moreau affirme (1993) : « Son rôle de langue inter-ethniques lui a été ravi par le wolof surtout, qui est connu principalement comme langue seconde ». (p.185)

Mais elle ajoute dans la même veine :

La bataille des symboles n'est pas achevée encore, à l'heure actuelle : le créole a certes une figure un peu désuète, mais son image reste intacte, les commentaires sur cette langue sont emprunts de chaleur et de quelque chose qui ressemble bien à de la tendresse. Toute différence est l'image du wolof, qui a certes pour lui la modernité, son image de langue des jeunes mais qui est associée aussi à bon nombre d'aspects négatifs. Beaucoup la perçoivent comme étant la langue du commerce, de la magouille-voire de la trahison et de l'insulte, à ce titre, il se voit interdit de séjour dans plus d'un foyer casamançais ; des chefs de famille, fijus di terra ou autres tolèrent son emploi dans la rue ou à l'école mais pas à l'intérieur de la maison. (187)

Toutefois, nous avons dans leur ordre d'accroissement : le mandingue, le créole, le peulh et le diola. Cependant, malgré le pourcentage élevé de leur progression, le diola garde le plus grand nombre de locuteurs. En effet, le diola compte 28 locuteurs, tandis que le mandingue, le peulh et le créole enregistrent respectivement 24, 18 et 13 locuteurs.

En ce qui concerne l'usage des langues dans ces espaces de socialisation, on constate que les langues sont employées le plus souvent en fonction des espaces, des circonstances et des locuteurs en présence. Par exemple le français est employé dans la plus partie du temps dans l'espace scolaire et les langues locales dans les espaces familiaux et dans la rue.

H. D. est collégienne en classe de 4^{ème} décline les langues qu'elle emploie et les espaces dans lesquels elle les emploie. Elle affirme :

« Je parle le peulh à la maison, le français à l'école et le wolof avec les amies ».

Son emploi des langues est ainsi réparti entre l'espace familial, et l'espace scolaire et le groupe de pairs. Chaque espace avec la langue qu'on emploie. Ce schéma qui dessine l'usage des langues montre généralement que les langues premières sont généralement employées dans l'espace familial tandis que le wolof domine dans les interactions entre collégiens à l'école et dans la rue et le français reste dominant en classe avec les professeurs et surveillants.

2.1.1 Dans l'espace scolaire

On constate dans nos observations et enquêtes que le wolof est la langue qui domine dans les interactions entre les collégiens. Dans les interactions entre élèves que nous avons observées en classe comme en dehors de la classe, la langue la plus employée reste le wolof. A l'intérieur de la classe, on note que les échanges prennent deux dimensions : une dimension verticale et une dimension horizontale. La dimension verticale est les interactions entre professeurs et apprenants. Et la dimension horizontale reste les échanges entre élèves. On remarque dans les échanges entre élèves que la langue la plus employée reste le wolof quelque soit la discipline. Ce fait semble s'expliquer par le fait qu'ils comprennent tous wolof. L'autre raison est la peur de faire des fautes en faisant usage du français. Cela provoque la moquerie des camarades en classe.

Les échanges entre professeurs et élèves en classe restent dominés par le français même si les professeurs reconnaissent employés parfois le wolof à des fins pédagogiques. Les enquêtes révèlent que certains élèves sont d'avis que les professeurs emploient les langues nationales même si d'autres trouvent que cela ne les aide pas à bien maîtriser le français. Pour certains

professeurs l'usage des langues locales en classe est indispensable car le recours à la langue locales permet aux élèves de comprendre facilement et de gagner beaucoup de temps. Le professeur de lettres N.A affirme :

Vous savez on ne peut ne pas utiliser le wolof. / C'est la langue que les élèves maîtrisent le plus. / Moi, je le fais et c'est pour les aider à mieux comprendre./ Sinon,/ ce serait très compliquer vu le niveau des élèves./ C'est que aussi il ne faut pas en abuser./

Dans les rapports le personnel administration notamment les surveillants qui sont en contacts permanent avec les élèves à l'école. L'usage du français reste de rigueur. Car les surveillants imposent le français aux élèves. Mais on remarque que les élèves font usage du wolof ou mélangent le wolof et le français lorsqu'ils sont dans des difficultés de faire l'usage correct du français. Aussi, il faut noter qu'à part le wolof, les surveillants emploient parfois le diola, le mandingue et le créole avec les apprenants.

2.1.2 Dans l'espace familial

Les entretiens que nous avons eu avec les élèves et les observations faites dans l'espace familial montre que le wolof s'impose à l'extérieur de la famille notamment entre les enfants. Pour les parents l'usage de la langue du groupe d'appartenance est privilégié. Ce qui poussent à certains parents d'imposer dans les échanger en famille une seule langue. Les approches pour l'usage des langues en familles sont différentes dans les familles visitées à Goumel. Pour la famille Sané, le père infirmier impose l'usage de la langue de la communauté d'appartenance en famille. Il déclare :

A la maison c'est le Diola. Dehors, ils sont libres de parler la langue qu'ils veulent.

Mais ces mesures ne sont totalement respectées. Il affirme :

Mais puisque je ne suis pas toujours là. Je travaille. Je les ai maintes fois surpris en train de parler wolof. Mais quand je suis là. C'est le Diola qu'ils parlent. Ce n'est pas facile avec les femmes de respecter ça.

Mais il avoue que cette règle n'est pas totalement respectée par les enfants et les femmes. Il dit les surprendre plusieurs fois en train de parler une autre langue que celle de la famille. Mais étant donné qu'il n'est pas toujours présent à la maison, il ne peut pas toujours les contrôler.

Pour la famille Sidibé, la mère opte pour une ouverture dans l'usage des langues au sein de la famille. Mais, elle ajoute que sa politique linguistique est d'apprendre à ses enfants sa langue maternelle d'abord puisque les enfants ne peuvent pas apprendre celle de leur père expatrié et

qui est d'un autre groupe ethnique qu'elle. Mais, elle dit que les enfants emploient plus le peulh et le français. Elle affirme ainsi :

/Sa dom yi peulh la len di jangal/ bi ñuy neek xale // peulh rek la ñuy wax.// Apres nak bi ñu duge école maternelle/ lañuy commencer di wax français //ndax dañ am ay maitresse yu baax+/ yu léen di laakk français.// wolof bi+/ sen morom yi/ laneko jang// ak ay gan yu dan dikkë si kërgi /di wax ak ñom wolof//.

= mes enfants, je les apprends le peulh. Depuis leur enfance, ils ne parlent que le peulh. Ensuite, C'est lorsqu'ils sont entrés à l'école maternelle qu'ils ont commencé à parler français parce qu'ils ont eu de bonnes maitresses qui leur parlaient français. Quant au wolof, ils l'ont appris avec leurs camarades et les hôtes qui venaient à la maison et qui le leur parlaient.

Le peulh, elle le leur a appris depuis l'enfance et le français parce qu'ils ont appris à le parler depuis l'école maternelle. Madame Sidibé indique que ses enfants parlent peulh lorsqu'ils s'adressent à elle et entre eux c'est le peulh, le français et le wolof.

2.1.3 Dans les aires de jeux

Le terrain de foot du Cem est un espace où se rencontrent les élèves entre eux. C'est aussi un terrain de jeux pour les jeunes du quartier de Goumel. Nous avons eu à observer les apprenants pendant les séances de cours d'éducation physique et sportive aussi en dehors de ces cours.

Il faut signaler que pendant les cours d'éducation physique comme en dehors de ces cours, les élèves s'interagissent toujours en wolof. Les quelques moments où nous les entendons parler français c'est pendant le jeu dans le terrain.

Ce sont des phrases où sont mélangés le français et le wolof. Les expressions souvent employées :

Boy/ passe / je suis là// C'est pas bon waay//

Ce sont des termes dont on ne peut pas dire qu'ils sont français ou wolofs mais plutôt un pidgin. C'est dire que dans l'espace de jeu, les élève y interagissent en wolof, la langue dominante. Les autres langues étant absentes dans les interactions. Cependant, il faut dire que nous n'avons pas suivi les apprenants dans les espaces de jeux qui se trouvent dans les quartiers. Seul, l'espace qui se trouve dans l'enceinte de l'établissement a été visité.

2.2 la fonction des langues dans les répertoires plurilingues des collégiens

Les apprenants possèdent plusieurs langues dans leurs répertoires qu'ils emploient dans les interactions. Mais comment ces répertoires fonctionnent-ils ? En d'autres termes dans quel but emploient-ils les langues dans les interactions ? Les langues n'ayant pas le même statut, leur fonction diffère en fonction de plusieurs facteurs. Nous avons répertorié ainsi quelques fonctions des langues à travers les interactions des apprenants.

2.2.1 La fonction de communication

La première fonction est celle de communication. Cette fonction est notée dans les interactions entre les apprenants et les différents interlocuteurs dans les différents espaces fréquentés. Les collégiens interagissent tout le temps entre eux. Dans l'espace scolaire, on remarque cette fonction dans différentes situations : en classe, dans les interactions entre apprenants ou entre apprenants et professeurs. On constate aussi cela en dehors de la classe notamment entre apprenants et surveillants, dans la rue, avec le groupe de pairs ou à la maison avec les parents. Voici quelques exemples tirés des interactions des apprenants en classe.

Pendant le cours de français, nous avons observé certains apprenant expliquer en wolof à leurs camarades l'exercice de français qui porte sur le passage du discours direct au discours indirect. On a remarqué aussi qu'il arrive souvent que la responsable, en classe de 4^{ème}, s'adresse à ses camarades en donnant des informations sur leur emploi du temps ou sur les directives données par les surveillants.

Lorsque les apprenants arrivent à la surveillance pour prendre un billet de retard ou un billet d'entrée, on leur demande souvent de donner les raisons de leurs absences ou de s'expliquer sur le motif de leur renvoi ou de leur retard. Ainsi ils s'expliquent souvent en français et wolof.

Les interactions qui montrent la fonction de communication sont observées dans la rue notamment au terrain de sport et sur le chemin de l'école. Les échanges sont de nature sérieuse lorsqu'ils se rendent compte de notre présence. Quand le thème porte sur le football, chaque apprenant donne son point de vue. Certains cherchent à convaincre parfois sur la véracité de leur propos ou sur la fausseté des propos de leurs interlocuteurs.

Dans l'espace familial aussi cette fonction est observée. Par exemple dans la famille Sané lorsque nous sommes passés pour faire les enquêtes C.A.S explique (en diola) à son père qui était sorti pour nous rencontrer l'objet de notre présence. De même que chez la famille Mendy à Diéfaye, D.M. donne les motifs de notre présence à F.M. en Manjack.

2.2.2 La fonction métalinguistique

On a observé dans les cours de langues notamment en l'espagnol la fonction métalinguistique à travers les interactions entre le professeur et les apprenants. D'abord, il s'agit de la correction d'exercice portant sur l'expression de l'obligation, ensuite de l'introduction d'une nouvelle leçon de grammaire qui porte sur la restriction en espagnol. Pour les deux activités, les apprenants interagissent avec le professeur en espagnol.

La règle est expliquée par le professeur et des exemples sont donnés. Les apprenants construisent leurs propres phrases en se basant sur les exemples. Le point de grammaire étudié qui est la leçon du jour est expliqué par le professeur au tableau. Après étude et manipulation du corpus, la règle est émise et les apprenant emploient les expressions données au tableau pour appliquer la règle. Les apprenants travaillent sur la langue dans le but de bien l'employer.

Nous avons observé cette fonction au cours d'anglais où la leçon du jour portait sur le passé. (the simple past). Le professeur explique l'emploi du passé en anglais. Les apprenants se fondent sur la règle émise et écrite au tableau pour fournir des phrases en appliquant la règle. En classe de troisième aussi cette fonction est observée lorsque les apprenants cherchent à expliquer le mot paix en diola. C'est une discussion où une collégienne tente de montrer les différents termes qu'on peut trouver pour désigner selon le diola qu'on parle. Pour elle, il y a des diolas qui emploient le terme « kep », d'autres « bare » et d'autres « jam ». Ainsi selon les localités. Kassumay kep, kassumay bare ou kassumay jam. De manière générale la fonction métalinguistique est observée à l'école notamment en classe.

2.2.3 La fonction cognitive

Les élèves qui viennent à l'école pour apprendre utilisent la langue en vue d'acquérir des connaissances dans des disciplines diverses : en français, en mathématiques, en Histoire et Géographie, en anglais, en science de la vie et de la terre etc. La langue devient un moyen d'acquisition des connaissances dans l'apprentissage formel fait par l'école.

C'est la raison pour laquelle l'usage de cette langue en l'occurrence le français dans ce contexte scolaire reste la norme. Ensuite, son usage requiert une certaine compétence linguistique et communicative. A l'école, l'usage du français reste la règle mais le wolof s'invite souvent dans les classes.

Elle devient l'instrument par lequel ces connaissances comme nous l'avons fait remarquer, les collégiens dans l'apprentissage emploient le français en classe qui est langue d'enseignement au Sénégal mais dans les interactions entre apprenants l'usage du wolof reste la règle.

2-2-4 La fonction sociale et intégratrice

Nous avons la fonction sociale et intégratrice de la langue. Cette fonction renvoie à l'usage de la langue non pas pour la communication seulement mais dans le but d'entrer en contact avec autrui et de tisser des relations. Il faut remarquer que beaucoup de collégiens ont appris le wolof pour pouvoir communiquer avec leur camarade mais aussi pour éviter d'être isoler dans les interactions entre camarade. Le wolof étant la langue majoritairement utilisée à l'école, ne pas pouvoir le comprendre et le parler expose à l'isolement. On a observé que les apprenants qui ne maîtrisent pas bien le wolof emploient souvent le français. Quand les apprenants leur adressent la parole en wolof ils répondent en français. De ce fait, pour pouvoir communiquer, ils emploient le français mélangé au wolof. Voilà pourquoi certains élèves affirment parler le wolof pour être en contact avec les gens. E.B en classe de 4^{ème} déclare :

je parle français, wolof et créole./ Je parle créole parce que je suis Guinéen et le wolof parce mes camarades parlent wolof./

2.3 Les critères de choix des langues

2.3.1 L'âge.

Afin de déterminer les critères de choix des langues, nous avons demandé aux collégiens d'indiquer les langues qu'ils emploient le plus et de dire pourquoi. Les réponses révèlent que les raisons d'emploi des langues sont différentes. Beaucoup de facteurs expliquent le choix de langues dans les interactions des apprenants. Dans l'espace scolaire, ils font usage de plusieurs langues comme le wolof, le français et d'autres langues comme le créole le diola et le mandingue. Les collégiens donnent les raisons sur les critères de choix de langues dans les interactions. Les critères qui viennent le plus sont le critère lié à l'âge. En effet, les apprenants parlent le plus souvent entre eux en wolof même si certains parlent la langue du groupe d'appartenance notamment lorsqu'il s'adresse à son camarade de la même communauté linguistique. Nous avons pu observer cela avec les collégiens qui parlent créole.

D'abord, l'âge est très déterminant dans le choix des langues parmi les collégiens. Beaucoup d'entre eux expliquent employer le wolof lorsqu'ils sont entre amis. C'est le cas A.D. mais aussi de E.B. de A.M. D. et tant d'autres. A.M. D. affirme pour expliquer son choix de l'usage du wolof

J'emploie le wolof parce que c'est la langue que je parle avec mes amis et le diola parce que je suis diola.

On a vu que le critère de choix de langue dépend de l'âge de l'interlocuteur avec qui on interagit. Ainsi pour les collégiens l'emploi du wolof est motivé du fait que dans le groupe de pairs c'est la langue qu'on emploie le plus.

2.3.2 L'identité de l'interlocuteur

Concernant l'appartenance l'identité de l'interlocuteur, elle est déterminante dans le choix des langues par les collégiens. Certains collégiens justifient leur choix de langue par l'appartenance de la même communauté linguistique qu'ils ont avec les interlocuteurs. C'est le cas de ces apprenants comme R.C. qui déclare qu'elle emploie le plus est le mandingue car ses parents sont tous mandingues et c'est ce qu'elle a appris depuis toute petite.

2.3.3 La compétence

Certains collégiens fondent leur choix de langue sur la connaissance qu'ils ont de cette langue. C'est le cas de A.M. élève en classe de 4^{ème} qui déclare :

C'est le wolof que je parle le plus parce que je la maîtrise.

Pour ce collégien, son choix de langue se justifie par la compétence qu'il estime avoir sur cette langue. A.M. un autre élève affirme la même chose. Il affirme :

« je parle Manjack parce que c'est la langue que je connais le plus ».

Il faut cependant remarquer que les collégiens peuvent avoir la compétence sur une langue mais n'en font pas usage pour la plupart du temps notamment dans l'espace scolaire. C'est le cas notamment des langues minoritaires qui sont rarement employées par les collégiens dans cet espace quand bien même certains collégiens les maîtrisent et ont des interlocuteurs avec qui ils peuvent les parler. C'est le cas notamment du Manjack, du Balante, du Sérère, etc... C'est la peur d'être jugé d'ethnocentrique. Car certains ont tendance à juger de racistes les individus qui parlent une autre langue que le wolof lorsqu'ils sont dans certains espaces où la majorité parle wolof. Ainsi certaines minorités linguistiques préfèrent interagir en wolof que dans leurs langues premières.

2.3.4 Le contexte

Langue et espace sont liés. Ainsi, les apprenants font usage de leurs répertoires en fonction des espaces qu'ils franchissent. A l'école notamment en classe le français et le wolof sont les langues les plus employées. A la maison c'est le wolof ou la langue de la communauté

linguistique à laquelle on appartient. H.D. explique les motifs de l'usage des langues qu'elle parle le plus. Elle affirme :

« Je parle français, wolof, peulh. Parce que je suis peulh, le wolof parce qu'avec mes amis on parle wolof, français parce que j'apprends chaque jour à l'école ».

Ces déclarations montrent clairement que de H.D. fait usage des langues de son répertoire en fonction des espaces. Elle déclare qu'elle emploie le français à l'école, le peulh à la maison et le wolof avec ces camarades. Pour elle, le français c'est pour l'instruction donc son usage est pour l'espace scolaire. Le peulh est sa langue première. Elle l'emploie dans l'espace familial. Et le wolof est la langue dominante la plus parlée qui assure la communication avec des individus de langues différentes, il est réservé pour les interactions avec ces camarades.

2.3.5 La langue dominante

Les collégiens du CEM de Goumel emploient le wolof dans leurs interactions même s'ils sont diola, mandingue, peulh, manjack, balante etc.... Pour certains collégiens ils emploient le wolof parce que c'est la langue dominante. C'est le cas de E.B. élève en classe de 4^{ème}. Il affirme :

« Moi, je parle le « créole », le wolof parce que le « créole » et le wolof sont les langues qu'on parle plus et je suis guinéen et le wolof est la langue nationale ».

= Moi, je parle le Créole et le wolof parce qu'elles sont les langues les plus parlées et je suis Bissau guinéen, et le wolof est la langue nationale.

E.B. indique les raisons qui le poussent à employer ces deux langues. Pour lui, le wolof, c'est la langue la plus parlée à Ziguinchor notamment au Cem Goumel. Donc, il faut le parler pour pouvoir interagir avec les gens. Pour le créole il signifie que parce qu'il est guinéen. Il faut relever la relation étroite entre la langue et identité.

2.4. Représentations envers les langues dans les différents espaces

La représentation est une perception que les gens ont d'une réalité, d'un objet. En ce qui concerne la représentation des langues en sociolinguistiques, elle désigne la perception de l'individu envers une langue ou des langues.

Cette perception peut être positive comme négative. De ce fait, elle induit des comportements ou des attitudes. Le rapport entre la perception et l'apprentissage d'une langue est essentiel car si elle est positive elle permet une ouverture envers les gens qui la parlent et une disposition à apprendre cette langue. C'est tout à fait le contraire si la perception est négative.

Toutefois, les apprenants n'ont pas une même représentation à l'égard des langues. Le fait qu'ils aient des perceptions différentes se révèlent à travers leurs pratiques de langues mais les témoignages requis au courant de l'enquête. Nous avons posé des questions portant sur leur langue première et les langues les plus représentatives comme le français langue d'enseignement et le wolof la langue dominante, mais aussi le mandingue et le diola qui sont les deux langues les plus parlées à part le wolof à Ziguinchor.

2.4.1 Perception de la langue maternelle

La langue maternelle est la première langue acquise. Ainsi, nous avons constaté que les collégiens entretiennent une relation affectueuse. C'est pourquoi, lorsque nous leur avons demandé de citer les langues qu'ils préfèrent et de donner les raisons, la majorité mentionne leur langue maternelle. C'est l'exemple de cette élève B.M.F. (en classe du 4^{ème}) issue d'un couple mixte. Son père est sérère et sa mère est diola. Elle déclare parler le wolof, le diola et le mandingue mais ne parle pas sérère. Pourtant, elle choisit parmi les langues qu'elle préfère le sérère malgré le fait qu'elle ne le comprend pas.

Ainsi, nous remarquons la préférence des langues n'est pas motivé par la maîtrise mais plutôt l'appartenance à une communauté à laquelle on s'identifie. Presque c'est unanime, tout le monde choisit la langue de sa communauté linguistique.

2.4.2 Perception du français

La perception ou la représentation de collégiens envers les langues scolaires porte sur le français. Pour comprendre les représentations du français par les collégiens, on a posé aux apprenants des questions sur la difficulté ou non de la langue française. Les apprenants dans leur majorité estiment que le français n'est pas difficile. En effet, 79,03% de collégiens déclarent qu'il est facile tandis que 20,96% soutiennent le contraire. S. D. déclare :

« Le français est facile parce que, moi, je l'ai appris depuis que je suis enfant, mon père me le parlais toujours ». M.D abondant dans le sens que camarade affirme : « le français est facile parce qu'on nous l'apprend depuis l'école primaire ». Quant à A.D c'est une langue très riche qu'elle comprend bien. Il déclare : « *Pour moi, le français facile car je le comprends facilement par rapport aux autres matières. Je l'aime trop car c'est une langue très riche* ».

En revanche, d'autres prennent le contre-pied de leurs camarades et soutiennent que la langue française n'est pas du tout facile. C'est en ce sens que S.S déclare : « le français est difficile parce qu'il y a beaucoup de verbes conjugués et de mots difficiles ». On a remarqué que certains

jettent l'anathème sur leurs camarades et non sur la langue. Pour eux, ce sont les collégiens qui ne parlent pas le français et qui ont la mauvaise habitude de se moquer de ceux qui font des fautes.

A l'école, la position des enseignants est mitigée sur l'usage du wolof. Ils fustigent l'usage du wolof en classe notamment quand les élèves l'emploient en classe. Car cela n'aide pas à mieux s'exprimer en français. Par ailleurs ils reconnaissent aussi qu'on ne peut se passer de l'usage des langues locales notamment le wolof pour faire passer le message car c'est la langue que tous les élèves connaissent.

2.4.3 La perception du wolof

Le wolof est différemment apprécié par les collégiens. La majorité des apprenants soit 90 32% indiquent que le wolof n'est pas difficile et qu'ils aiment s'exprimer en cette langue. Une minorité 9,67 % déclare que c'est une langue difficile à parler. C'est l'exemple de K.M. originaire de la Guinée-Bissau voisine. Elle pense que le wolof est difficile à comprendre. Même si elle le parle. Pour elle, elle ne le maîtrise pas suffisamment. Elle essaye seulement de le parler. Pour B.D, le wolof est difficile et il préfère sa propre langue au wolof. Il déclare : « *je n'aime pas parler le wolof parce que ce n'est pas ma langue. Le wolof a des mots difficiles. Quand on pratique sa propre langue, pour pratiquer une autre ça peut être difficile* ».

Le wolof marque une bonne audience auprès des jeunes collégiens. Il faut cependant souligner Pour certains emplois du wolof se fait à l'extérieur de l'espace familial. Dans le cadre familial nous constatons que la langue de la communauté d'appartenance est imposée comme langue de communication par les parents. Ainsi, dans certaines familles, l'usage du wolof n'est pas bien vu. Il est catégoriquement interdit. Nous pouvons donner comme exemple ce père qui interdit de déjeuner tout membre de la famille qui parle wolof à la maison. M.D D affirme :

Sa papa/ ku wax wolof ci kër gi doo añ !

= *Mon père, interdit le déjeuner à celui ose parler wolof à la maison.*

Dans cette deuxième partie composée de deux chapitres, nous avons étudié dans le premier chapitre les différentes langues qui forment les répertoires plurilingues des collégiens. Nous avons remarqué dans ce sous chapitre que les langues qui constituent le répertoire des collégiens sont les langues locales du pays notamment celles parlées à Ziguinchor, en plus des langues européennes issues de la colonisation et enseignées à l'école et une langue issue de la sous-région.

Dans la même veine, nous avons étudié l'évolution des répertoires plurilingues en partant des langues qu'ils ont parlées entre 0 et 6 ans. Cette comparaison nous a permis de voir que les répertoires des collégiens ne sont pas statiques mais qu'ils sont plutôt évolutifs et dynamiques. Certaines langues notamment les langues scolaires (hormis le français) ne sont pas présentes dans les répertoires pendant leur enfance.

A la suite de l'évolution des répertoires, nous avons analysé la manière dont les langues sont apprises par les collégiens. Dans sous chapitre, nous avons pu remarquer que les collégiens n'ont pas appris toutes les langues qu'ils possèdent de la même manière. Les langues locales sont acquises de manière naturelle sans intervention pédagogique contrairement aux langues scolaires qui sont apprises de manière formelle à l'école. Ainsi, nous pouvons remarquer que le mode d'acquisition des langues dépend de la nature de l'espace fréquenté.

En plus des modes d'acquisition des langues, la construction des répertoires plurilingues dans les différents espaces de socialisation a été passé au crible. Dans ce sillage, le premier espace d'acquisition des langues ; l'espace familial a été étudié. On remarque que les parents sont plurilingues et transmettent à leurs enfants plusieurs langues. De ce fait, la majorité des collégiens apprennent plusieurs langues dans cet espace.

Comme l'espace familial, l'espace scolaire est multilingue et offre aux collégiens l'apprentissage de plusieurs langues. Ainsi au français, les apprenants ajoutent à leurs répertoires linguistiques l'anglais et l'espagnol. Il faut cependant remarquer que ces langues scolaires sont moins employées dans les interactions que les langues locales.

L'espace du quartier comme l'espace rural, ils ont permis aux collégiens d'acquérir des langues. Pour le quartier où les collégiens retrouvent le groupe de pairs, ils y apprennent beaucoup de langues notamment le wolof ; la langue dominante. L'espace rural, représente l'espace où certains collégiens y sont envoyés pour apprendre et maîtriser la langue du groupe d'appartenance.

Concernant le deuxième chapitre de la deuxième partie, nous avons traité plusieurs points. Il s'agit de l'usage des langues par les élèves dans les espaces fréquentés, de la fonction de la langue dans ces espaces, mais aussi du critère de choix des langues et enfin des représentations faites sur les langues.

Nous avons remarqué que les collégiens emploient les langues selon les espaces où ils se trouvent. A la maison, l'usage de la langue du groupe d'appartenance reste pour les familles

visitées. Tandis que dans les autres espaces, le wolof reste la langue majoritairement utilisée par les collégiens.

Les fonctions des langues, nous avons remarqué que les fonctions de communications, métalinguistiques, cognitive mais aussi sociale et intégratrice sont les plus présentes. S'agissant du critère du choix des langues. Il se fonde sur plusieurs facteurs notamment l'âge, l'identité de l'interlocuteur, la compétence, le contexte, et la langue dominante. Concernant les représentations sur les langues, nous avons noté que les collégiens mettent leurs langues maternelles au-dessus des autres langues qu'ils parlent quand bien même ils ne les maîtriseraient pas. Cependant ils ont une bonne perception du français de sorte qu'ils affirment que le français n'est pas difficile mais ce sont les élèves qui ne font pas l'effort de le parler. Le wolof est une la langue qui a une bonne perception à part le fait qu'il est difficile à comprendre pour certains.

CONCLUSION

Nous avons mis en évidence, dans cette étude, la manière dont les apprenants construisent leurs répertoires plurilingues dans les différents espaces de socialisation. En effet, il s'agit pour nous de montrer que ces instances de socialisation constituent des facteurs déterminants dans l'acquisition de plusieurs langues. Ainsi, nous avons soulevé la question de savoir comment ces espaces amènent-ils les collégiens à acquérir plusieurs langues ?

Les enquêtes effectuées nous ont permis de voir que les collégiens sont tous plurilingues. Ils ont acquis toutes les langues qui sont dans leurs répertoires à travers les espaces qu'ils ont fréquentés notamment la maison, l'école, le quartier et le village.

En effet, les espaces familiaux des apprenants sont multilingues et la majorité des collégiens y acquiert plus de deux langues. Notre enquête montre que 58,07% des collégiens interrogés ont appris plus de deux langues contre 41,93% qui n'ont reçu qu'une seule langue dans l'espace familial.

Les camarades de jeux dans l'espace proche de la maison familiale constituent un autre facteur d'acquisition des langues pour les apprenants. Notre enquêtée a appris le peulh ainsi que le wolof avec ses camarades d'âge à Belfort et Santhiaba. De même, S.L a appris le Sérère avec ses amis à Dakar. Ainsi, on peut dire que l'espace familial y compris le voisinage proche sont des espaces multilingues où les collégiens acquièrent des langues à travers le contact avec le groupe de pairs.

Aussi, notre étude a montré que les collégiens acquièrent des langues grâce à leur mobilité entre les différents espaces. Ainsi, la biographie langagière de notre informatrice révèle que la mobilité est un facteur essentiel dans la formation des répertoires plurilingues des apprenants. Notre enquêtée a connu plusieurs espaces et chaque espace fréquenté est une occasion pour elle d'apprendre une nouvelle langue. De la Guinée-Bissau en passant à Oussouye jusqu'à Ziguinchor, elle acquiert plusieurs langues.

Les enquêtes effectuées auprès des apprenants révèlent aussi que ces derniers sont plurilingues. En effet, le nombre de langues parlées par les apprenants est entre 3 et 7 langues. Il faut signaler que les langues parlées se sont constituées à travers les espaces de socialisation.

S'agissant de l'école, elle offre aux collégiens la possibilité d'acquérir de nouvelles langues par l'apprentissage formel. Ainsi les apprenants de Goumel essentiellement possèdent deux langues étrangères hormis le français : l'anglais et l'espagnol. Nous avons cependant constaté que les

collégiens n'emploient pas les langues apprises à l'école comme ils font avec les langues locales dans leurs interactions en dehors de la classe.

Toutefois, le français est plus employé que l'espagnol et l'anglais. Et dans l'usage du français, nous avons constaté un certain mélange de langue dans les interactions. Ils emploient le code mixte français/wolof. Par exemple, ils entament souvent les interactions en français et le terminent en wolof ou vice versa.

Les collégiens qui mélangent les deux codes de cette manière, la plupart du temps, ils méconnaissent le terme ou éprouvent des difficultés à dire correctement leurs idées en français. C'est le manque de compétence linguistique en français qui en est la cause. Parfois aussi le mélange de langues est employé pour s'amuser car cela fait rire.

L'exemple de l'élève qui dit au professeur : « Monsieur, regarde celui-là il me fait du « Ñokolaate ». Toute la classe s'éclate de rire. Lorsque le professeur demande la signification du terme employé en français il ne savait pas et ses camarades le lui ont donné en disant que : « C'est chatouiller ».

Il faut souligner que la manière d'acquisition des langues diffère selon l'espace de socialisation fréquenté. La maison et l'espace de jeux qui sont des espaces naturelles des élèves, l'acquisition des langues se fait de manière naturelle sans intervention pédagogique.

De ce fait, les langues apprises dans ces contextes sont plus sollicitées dans les interactions dans tous les espaces. Alors que celles qui sont apprises de manière formelle à l'école ne sont pas souvent employées dans les interactions entre élèves à l'école ou en famille. Dans nos observations, les collégiens ne font pas du français dans l'espace familial. C'est pareil pour l'anglais et l'espagnol. Le manque de maîtrise de ces langues scolaires est l'un des principaux motifs du non usage des langues scolaires dans les interactions.

En revanche dans le groupe enquêté certains collégiens avouent que la langue française n'est pas difficile. Et ils sont contre le fait de parler wolof en classe parce que cela les empêche de maîtriser le français. Les langues scolaires restent pourtant les langues préférées des apprenants malgré qu'ils ne les parlent pas souvent.

Etant donné que les apprenants possèdent déjà des compétences linguistiques et communicatives dans les langues locales, n'est-il pas tant pour le Sénégal de mettre en valeur ces dernières en l'introduisant dans le système scolaire particulièrement dans le moyen

secondaire afin de rehausser le niveau des élèves où la non maîtrise de la langue d'enseignement peut constituer un blocage à leur réussite scolaire ?

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages généraux

- Baylon, C. (1991). *Sociolinguistique ; société, Langue et discours*. France : Edition Nathan.
- Boyer H. (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Clairis, C. (2010). *Variétés et enjeux du plurilinguisme*. France : L'harmattan.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997 – rev 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. (www.coe.int/lang/fr)
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Hachette, Références, Vanves.
- DIOUF, M. (2010). *Sénégal les Ethnies et la Nation*, Dakar : Harmattan.
- Emile, D. (1992). *Education et Sociologie*. Paris : Puf.
- Gumperz, J.J. (1964). *Linguistic and Social interaction in Two Communities*. *American Anthropologist*, p. 137
- Gumperz, j. j. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, L'Harmattan, Université de la Réunion
- Hagège, C. (2004), *Halte à la mort des langues*. France : Odile Jacob.
- Heine, B. & Nurse, D. (2004). *Les langues africaines*, AUF, France.
- Morteza, M. & Mondada, L. (1998). *Le travail du chercheur sur le terrain : questionner les pratiques les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de L'ILSL n°10, Université de Lausanne Suisse.
- Préceille, M. A. (2010). *L'éducation interculturelle*, Puf, Paris
- Saussure, F. d. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Walter, H. & Feuillard, C. (2006). *Pour une linguistique des langues*. France : Quercy

II- Les articles

Bambi, B. S. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfant, in *Anthropologie et société*. Volume 1, p.17.

Bigot, V., Nadja, M. & Kouamé, J. M. (2014), *Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension*, EDP Sciences, Allemagne
<http://www.shs-conferences.org> <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801385>

Broda, I. K. (2009). *Le français des étudiants à Dakar : usages et attitudes linguistiques*. Mémoire de master 2, Université d'Oslo,

Buson, L. (2009) « variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative ».

Babault, S. (2015). *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants*. Savoirs, textes, langage. Université de Lille 3.

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2000). *Enseigner, apprendre, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Calvet, L. J. (2017). *Sociolinguistique*. Collection que-sais-je

Castra, M. (2013). *Socialisation*. Les 100 mots de la sociologie. Sociologie [En ligne]. Consulté le 6 janvier 2021. URL :<http://journals.openedition.org/sociologie/1992>

Coste, D. (2001). « La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles », in *l'enseignement des langues vivantes. Perspectives*. coll. « Les Actes de la DESCO », CRDP de l'Académie de Versailles.

Charaudeau. P. (2000). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours : Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*.
<http://www.patrick-charaudeau.com/de-la-competence-sociale-de.html>

Daff, M & Dramé, M. Dakar. (2015). *Métropole et capitale de la stabilisation du plurilinguisme. Le français dans les métropoles Africaines*.

Delforge, H. (2007). *Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarisation obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés*. Education et société. 1, pp. 35-47

Delphine Guedat Bittighoffer, D. G. (2014). Quelle place pour les répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones au collège ? Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation. France.

Diabaté, A. (2013). Didactiques des Langues et approche par compétences ; Des aspects curriculaires à la formation des enseignants.

Diop, M. (2016). La place de la langue « wolof » dans paysage linguistique du Sénégal : le cas de Dakar. ANADISS, 22, pp 79-88

Dompmartin, C. (2013). "Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école Répertoires trilingues et alternances codiques : quelles mobilités de ressources langagières pour quels usages et situations ?

Dreyfus, M. (1990). La communication familiale en milieu linguistique et culturel complexe : continuité et discontinuité (ou rupture), l'exemple de Dakar. Plurilinguismes. (1), 13-33.

Dreyfus, M. & Juillard, C. (2001) « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) ». Cahiers d'études africaines [En ligne], 163-164 | 2001, mis en ligne le 21 novembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/115> ; DOI : 10.4000/etudesafricaines.115

Dufour, M. (2014), Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues. n ° (49)

Dumont, P. (1997). Politique linguistique et enseignement au Sénégal, le français au Sénégal. Dakar : CLAD, pp.33-45

Ethienne, S. (2010). Nationalisation par le bas : un nationalisme banal ? le cas de la wolofisation au Sénégal. Raisons politiques, Presses de Sciences Po, (37) pp.65-77

Fal, A. (2009). La question linguistique : le cas du Sénégal, *Questions autour de la culture*. Présence Africaine. pp. 197-204, No. 179/180.

Gassama, M. (1994). Enquêtes sociolinguistiques sur comportements et attitudes linguistiques dans les lieux de Ziguinchor (processus de l'expansion du wolof au Sénégal), thèse, Université Paris V.

- Juanals, B. & Noye, J. M. (2007). Dell. H. Hymes : vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle. HERMÈS, 48, 2007
- Juillard, C. (2007). « Le plurilinguisme, objet de la linguistique descriptive », in langage et société. N° 121-122
- Juillard, C. (1990a). Répertoire et actes de communication en situation plurilingue ; le cas de Ziguinchor (Casamance) Sénégal. Langue et société, 54, pp 65-82.
- Juillard, C. (1990b). L'expansion du wolof à Ziguinchor, les interactions à caractère commercial. Plurilinguisme, 2, pp. 203-254
- Juillard, C. (1990c). L'espace conquis, quelles langues pour Ziguinchor en Casamance (Sénégal) ? in Gouaini, E, Thiam, N.(eds) des langues et des villes pp. 357-372
- Juillard, C. (2005) plurilinguisme et variation sociolinguistique à Ziguinchor (Sénégal), Bulletin Vals-ASLP (Association Suisse de Linguistique Appliquée)
- Juillard, C. (1995). Sociolinguistique urbain. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal). Paris : CBRS- Editions, pp 336-347
- Kouamé, K. J. M. (2012). Portrait des répertoires verbaux d'élèves en Côte d'Ivoire. Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô, 13, -
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. Synergies Pays Riverains du Mékong, n°4 pp. 153-169,
- Moreau, M. L. (1990). Quelles langues pour les enfants ? Diola, français et wolof dans l'imaginaire d'adolescents diola scolarisés. Plurilinguismes , 2, pp. 166-206.
- Moreau, M. L. (1993). Ziguinchor, ville créole. Université de Mons.
- Niang Camara, F. B. (2010). Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal en 1988 et 2002, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 41 p.
- Noyau, C. (2014). « Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école ». Répertoire bi-plurilingue. ELAN-Afrique. Editions des Archives Contemporaines, pp.171-174.

Nunez, J. J. F. & L'église, I. (2017). Ce que les pratiques langagières plurilingues au Sénégal disent à la linguistique du contact. Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs. Editions des archives contemporaines. <[Http://www.archivescontemporaines.com/index.asp](http://www.archivescontemporaines.com/index.asp)>. <hal-01472768>

Simões, A. R., Ambrósio, S. & Sá, M. H. A. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilités : relations et dynamiques. Cahiers internationaux de sociolinguistique, 7, pp 9-37, L' Harmattan.

SOW, N. (2016), Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité ? in Mamadou Diouf et Souleymane Bachir Diagne (dir), les sciences sociales, les Livres du CODESRIA, pp 247-272, ISBN : 978-286978-709-4.

Swigart, L. (1993). Wolof, langue ou ethnie : le développement d'une identité nationale. Des langues et des villes. Paris, ACCT, pp. 545-552

Thiam, N. (1994). La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche. Langage et Société, (68), p. 11-34

Thamin, N. (2007). Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III.

Thiam, N. (1988). Bilinguismes français wolof dans les villes du Sénégal, quelques aspects de la dynamique évolutive du wolof urbain. Réalités africaines et langue française, 22, pp. 41-50

Vivier, J. (1992). De la compétence linguistique aux compétences langagières. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Problématique des cycles et recherche. (5), pp. 9-25

Tremblay, C. (2010) « L'observatoire européen du plurilinguisme : présentation et projets ».in Christos Clairis. (dir), *Variétés et enjeux du plurilinguisme* (pp. 13-31). France :L'Harmattan.

Vallon, S. (2006). Qu'est-ce qu'une famille : Fonctions et représentations familiales. VST - Vie sociale et traitements, no<(sup> 89), 154-161. <https://doi.org/10.3917/vst.089.0154>

III- Webographie

Diouf, I & al. (2017). « Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années ». Dynamique linguistiques. Cahiers québécois de démographie, Volume 46, (2), <https://id.erudit.org/iderudit/1054052ar> article consulté le 23/01/2021

Eli Poé et ali, (2006). Compétence linguistique pour des apprentissages réussis. Editions du Conseil de l'Europe. Site : <https://www.ecml.at/> consulté le 03 novembre 2020

Michael, B. (2006). Langues et identités. Etude préliminaire Langues de scolarisation, Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe Strasbourg, Université de Durham, Royaume-Uni - Article consulté le 20/03/2021, www.coe.int/lang/fr

Perea, E. C. & Piccardo, M. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant. Lidil [En ligne], 39 | mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2735> ; DOI : 10.4000/lidil.2735

Prescod, P. & Robert, J. M. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. Ela. Etudes de linguistique appliquée, pp 139 -146, 174. Article consulté le 30/08/2020

IV- Dictionnaires

Le Grand Robert de la langue française. (2001). Le Robert/SEJER.

Le Petit Robert. (2014). Nouvelle édition millésime. Paris.

Dictionnaire du français. (2008). « Le Petit Larousse », Paris.

Le Grand Larousse illustré. (2015). Rue du Montparnasse. Paris.

V/Annexes

Questionnaire

I/ Identification

Prénom.....

Nom.....

Age

Sexe

Quartier

Question sur le répertoire linguistique

1. Quelle est votre langue maternelle

.....

2. Citez les langues que vous parlez

.....
.....

3. Parmi les langues que vous parlez, lesquelles parlez-vous le plus ? pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Quelles langues parlez-vous à la maison avec les parents, avec vos frères et sœurs ?

.....
.....

5. Quelles langues parlez-vous dans le quartier ?

.....
.....

6. Quelles langues parlez-vous avec les amis ?

.....
.....

7. Citez les langues dont vous faites usage à l'école ?

.....
.....

8. Citez les langues que vous avez apprises à la maison ?

.....

9. Citez les langues que vous avez apprises entre 0 et 6 ans.

.....

Avez-vous appris vos enfants à parler une ou plusieurs ?

.....

Faites-vous un choix sur la langue que votre fils/fille va parler ? pourquoi ?

.....

Est-ce que vous interdisez à vos enfants l'usage à la maison d'une autre langue de votre groupe ethnique ?

.....

Entretien avec les professeurs du collège

Les professeurs du Cem sont interrogés en vue de savoir leur perception sur l'usage des langues locales en classe, si les langues locales peuvent être un atout ou un blocage pour l'enseignement apprentissage.

Questions1 : que pensez-vous de l'usage des langues locales par les élèves ?

.....
.....
.....
.....

Est-ce qu'ils vous arrivent d'utiliser les langues locales dans vos enseignements ?

.....
.....
.....

Êtes-vous pour l'introduction des langues locales à l'école ?

.....
.....
.....

III/ Liste des tableaux

Tableau 1 : représentation des langues parlées par les collégiens (p. 48)

Tableau 2 : répartition du nombre dans les répertoires des collégiens (p. 49)

Tableau 3 : La représentation des langues parlées entre 0 et 6 ans (p.41)

Tableau 4 : langues apprises dans l'espace scolaire. (p.61)

IV / Liste des figures

Courbe 1 : nombres de langues apprises dans l'espace familial (p. 60)

Courbe 2 : les langues apprises dans l'espace familial (p.60)

Les histogrammes

Histogramme 1 : les langues apprises dans le quartier p.53

Histogramme 2 : les langues apprises dans le quartier p.63

Histogramme 3 : Comparaison entre langues maternelles et langues parlées par les collégiens p.72

V/ Listes des cartes

Carte 1 : Aires linguistiques du Sénégal p.31

Carte2 : Cartographie des différentes langues en présence dans le quartier de Goumel p. 43

Carte 3 : Cartographie des différences langues en présence dans les quartiers visités p. 58

VI/ Convention de transcription

Hésitation : §

Exclamation : !

Interrogation : ?

Intonation ascendante :

Intonation descendante :

Étirement vocalique : +

Rire : ùù

**Pause: **

action démonstrative : ʎ

traduction en français : =

Table des matières

| | |
|---|----------|
| Introduction----- | 1 |
| Première partie : langues et espace----- | 5 |
| Chapitre 1 : Langue, répertoire et espace----- | 7 |
| 1/ Le statut des langues----- | 7 |
| 1.1 Langue et langage----- | 7 |
| 1.2 Langue maternelle / langue seconde----- | 9 |
| 1.3 Langue nationale / Langue étrangère----- | 12 |
| 2/ Notion de répertoire verbal, linguistique ou plurilingue ----- | 13 |
| 2.1 Le concept de répertoire linguistique ----- | 13 |
| 2.2 La compétence linguistique----- | 15 |
| 2.3 La compétence communicative ----- | 17 |
| 3/ Espace et socialisation----- | 20 |
| 3.1 L'espace sociolinguistique----- | 20 |
| 3.2 La socialisation..... | 22 |
| 3.2-1 Les étapes de socialisation ----- | 22 |
| 3.2.2 Les espaces de socialisation----- | 23 |
| Chapitre II : Multilinguisme et plurilinguisme à Ziguinchor----- | 26 |
| 1/ Langues et communautés ethniques à Ziguinchor ----- | 26 |
| 1.1 Les ethnies et les langues à Ziguinchor----- | 26 |
| 1.2 Le français et les langues locales ----- | 29 |
| 1.3 L'expansion du wolof ----- | 32 |
| 1.4 les langues locales minoritaires ----- | 34 |
| 2/ Le plurilinguisme à Ziguinchor ----- | 35 |
| 2.1. Le plurilinguisme urbain ----- | 35 |
| 2.2 Le plurilinguisme à l'école ----- | 36 |
| 2.3 Le plurilinguisme dans le cadre familial----- | 38 |
| 2.3.1 identité et transmission----- | 38 |
| 2.3.2 La politique linguistique familiale----- | 39 |
| Chapitre III : Méthodologie de recherche ----- | 42 |
| 3.1 Méthodes qualitative et quantitative ----- | 42 |
| 3.1.1 La méthode qualitative----- | 42 |
| 3.1.2 La méthode quantitative ----- | 42 |
| 3.2 Outils de collecte de données ----- | 43 |
| 3.3 Présentation du terrain de recherche----- | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3.1 Le quartier de Goumel ----- | 45 |
| 3.3.2 Le CEM Goumel----- | 45 |
| Deuxième partie : Construction et fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens du CEM de Goumel..... | 48 |
| | |
| Chapitre 1 : ANALYSE DES DONNEES..... | 50 |
| 1. Description des répertoires plurilingues des collégiens..... | 50 |
| 1.1 Les langues constitutives des répertoires plurilingues des collégiens ----- | 50 |
| 1.2 L'évolution des répertoires verbaux des apprenants ----- | 54 |
| 1.3 Les modes d'appropriation des langues----- | 57 |
| 2. La formation de répertoires plurilingues dans les différents espaces de socialisation..... | 59 |
| 2.1 le circuit d'enquête..... | 59 |
| 2.2 Dans l'espace familial..... | 60 |
| 2.3 Dan l'espace scolaire..... | 64 |
| 2.4 dans le quartier..... | 65 |
| 2.5 dans l'espace rural..... | 67 |
| 2.6. Biographie langagière de N. P. S----- | 68 |
| 2.6.1 L'entretien avec N. P. S----- | 68 |
| 2.6.2 Analyse et interprétations----- | 70 |
| 2.6.3 Le rapport entre les espaces fréquentés et les langues de NPS----- | 73 |
| Chapitre 2 : Le fonctionnement des répertoires plurilingues des collégiens ----- | 74 |
| 2.1 Usage des langues dans les différents espaces de socialisation par les collégiens----- | 74 |
| 2.1.1 Dans l'espace scolaire----- | 78 |
| 2.1.2 Dans l'espace familial----- | 79 |
| 2.1.3 Dans les aires de jeux ----- | 80 |
| 2.2 la fonction des langues dans les répertoires plurilingues des collégiens ----- | 81 |
| 2.2.1 La fonction de communication----- | 81 |
| 2.2.2 La fonction métalinguistique----- | 82 |
| 2.2.3 La fonction cognitive----- | 82 |
| 2-2-4 La fonction sociale et intégratrice----- | 82 |
| 2.3 Les critères de choix des langues ----- | 83 |
| 2.3.1 L'âge. ----- | 83 |
| 2.3.2 L'identité de l'interlocuteur ----- | 84 |
| 2.3.3 La compétence ----- | 84 |
| 2.3.4 Le contexte----- | 85 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.5 La langue dominante ----- | 85 |
| 2.4 Représentations envers les langues dans les différents espaces ----- | 85 |
| 2.4.1 Perception de la langue maternelle ----- | 86 |
| 2.4.2 Perception du français par les apprenants ----- | 86 |
| 2.4.3 Perception de langue wolof..... | 87 |
| CONCLUSION ----- | 90 |
| BIBLIOGRAPHIE ----- | 94 |
| Annexes ----- | 100 |
| Table des matières ----- | 105 |