

Chiara Molinari (Università Cattolica – Brescia)

Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone

1. Prémisses

Quel français enseigner à l'aube du 21^{ème} siècle ? La question qui ouvre ce colloque nous paraît d'autant plus actuelle que le contexte social contemporain est de plus en plus mouvant. Sans prétendre les analyser dans le détail, nous signalons trois cas de figure parmi les dynamiques les plus fréquentes.

Tout d'abord, citons les phénomènes migratoires : le nombre d'étrangers qui choisissent l'Italie ou la France en tant que pays d'accueil augmente de manière progressive. L'un des derniers rapports de l'Istat¹ signale que, à la fin de l'année 2006, les étrangers en Italie correspondent à 5% de l'ensemble de la population, avec une augmentation de 10,1% par rapport à l'année précédente². À l'intérieur de ce regroupement, la communauté d'origine africaine constitue une présence remarquable (36% environ) même si, récemment, elle a été dépassée par les immigrés des pays de l'est (Roumanie, Bulgarie, Pologne, Albanie). Cependant, les immigrés marocains, tunisiens, égyptiens et sénégalais sont encore parmi les groupes les mieux représentés dans le contexte migratoire. En France, le phénomène migratoire possède, à peu près, les mêmes proportions : en 2005, les immigrés d'origine africaine (Maghreb et autres pays africains) correspondent à 45,9% de l'ensemble des immigrés réguliers³.

Ensuite, il faut aussi considérer la mobilité des apprenants : une fois conclus leurs cycles d'études, leurs parcours de vie les amènent de plus en plus souvent à l'étranger pour travailler ou pour perfectionner leur formation.

Enfin, le développement des nouvelles technologies (nous pensons notamment à la diffusion de la presse par internet, aux réunions télématiques, aux forums de discussion, ou à la télévision par satellite) favorise la circulation de documents écrits et sonores qui rendent compte des contacts entre langues et cultures diverses et leur impriment un caractère d'immédiateté. Bref, nous assistons, à l'heure actuelle, à la mise en place de réseaux relationnels diversifiés et complexifiés.

¹ Istituto nazionale di statistica (www.istat.it).

² Les données concernent les étrangers ayant acquis la résidence italienne (y compris les immigrés de deuxième génération) et non pas les immigrés irréguliers. Pour des données plus détaillées, nous renvoyons à http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20071002_00/testointegrale20071002.pdf (consulté en juillet 2008).

³ http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/13884/telechargement_fichier_fr_immigration05.pdf (consulté en juillet 2008).

Étant donné ces prémisses, nous allons nous interroger sur les retombées linguistiques et didactiques qui s'ensuivent. Au niveau linguistique, le contexte d'échanges que nous venons de décrire permet de supposer des contacts interlinguistiques intensifiés et, par conséquent, une augmentation des phénomènes variationnels. En Italie, les enseignants seront parfois confrontés à des apprenants venant de réalités sociolinguistiques et culturelles francophones non hexagonales. C'est, par exemple, le cas d'étudiants bilingues ou plurilingues scolarisés en Afrique et immigrés ensuite en Italie : ceux-ci maîtrisent souvent des variétés qui ne correspondent pas au français standard. De même, dans leur vie, nos apprenants de français auront rarement affaire à des parisiens de souche. En revanche, ils seront plus fréquemment en contact avec des individus francophones mais d'origine non hexagonale et donc avec des variétés de français et non pas avec le français de France. Bien évidemment, le plan didactique est profondément concerné par cette problématique : « L'enseignement et la pratique des langues sont [ainsi posés comme] une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqué par la diversité des codes, des usages et des visions du monde [...] »⁴. Il sera donc question de réfléchir non seulement aux changements que le français subit suite aux contacts avec d'autres langues mais surtout à la manière d'intégrer la variation dans la didactique du FLE : « le français unique, uniforme, 'national', observe Enrica Galazzi, le français standard mythique qu'on a érigé en modèle, même dans sa version standardisée, n'est qu'une vue de l'esprit »⁵.

2. Norme(s) et variation

Ces quelques mots d'Enrica Galazzi soulèvent la problématique de la norme : si l'on admet le phénomène de la variation, quelle(s) norme(s) adopter pour l'enseignement du FLE ? Ou, autrement dit, comment conjuguer les nouvelles tendances linguistiques qui se font jour avec la représentation du français en tant que langue normée par excellence, langue contrainte dans une architecture rigide de règles qu'il faut respecter ? Peut-on encore accepter, et donc transmettre, de nos jours, l'idéologie du monolinguisme, celle-ci étant soutenue par une norme prescriptive homogène qui fixerait la langue française dans toutes ses dimensions (orale, morphosyntaxique et lexicale) ?

Afin de répondre à ces questions, il faut tout d'abord définir ce que nous entendons par « norme », ainsi que les typologies de normes sur lesquelles s'appuieront nos réflexions. Dans un article devenu célèbre, Alain Rey souligne que, derrière le terme « norme », deux concepts se

⁴ G. Zarate (2008), « Introduction: appartenances et lien social », Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, éd. des Archives contemporaines, p.174.

croisent : « l'un relevant de l'observation, l'autre de l'élaboration d'un système de valeurs, l'un correspondant à une situation objective et statistique, l'autre à un faisceau d'intentions subjectives »⁶. Le premier correspond aux normes objectives, c'est-à-dire les normes de fonctionnement de la langue partagées par les membres d'une communauté ; le deuxième aux normes subjectives, à savoir les normes évaluatives, individuelles et sociales, qui découlent des attitudes et des représentations que les usagers élaborent de la langue. C'est sur ces dernières que nous porterons le regard, d'autant plus qu'elles incluent aussi les normes prescriptives. Strictement liées au discours institutionnel qui vise à faire du français la langue nationale, unique et unifiée, les normes prescriptives s'accompagnent, en général, d'une attitude puriste qui valorise un usage (le *bon usage*) par rapport à d'autres considérés comme déviants ou non légitimes, en fonction d'un jugement de valeur. « La norme prescriptive, observe Alain Rey, étant une construction seconde, obtenue par sélection des types d'usage et de leurs éléments caractéristiques, puis par élimination, aboutit à un pseudo-système [...]. J'appelle cette norme prescriptive un pseudo-système, car elle se donne pour le système [...] se baptisant par exemple *le français* [...] ou, plus réalistement, comme une partie du système, mais évidemment la 'bonne' partie ('la bonne langue', le 'bon français') »⁷. Il n'en reste pas moins que le poids social de la norme prescriptive ne peut être négligé : celle-ci s'impose en tant que modèle qu'il faut respecter et en fonction duquel tout phénomène variationnel est évalué.

Mais qu'en est-il de la représentation de la norme chez nos apprenants ? Un questionnaire diffusé auprès des apprenants de FLE des trois premières années de la faculté des Sciences Linguistiques de l'Université Catholique de Brescia (il s'agit de 90 apprenants environ) indique que la grande majorité des étudiants (90% en première année ; 82,7% en deuxième année ; 57% en troisième année) n'est pas en mesure d'associer la langue française avec les français parlés en dehors de l'Hexagone⁸. La diminution progressive du pourcentage doit être mise en relation avec des connaissances linguistiques plus approfondies. En général, les pays cités par ceux qui parviennent à associer le français avec d'autres pays sont l'Afrique et le Canada, alors que le Maghreb n'est jamais mentionné, malgré la présence importante de maghrébins en Italie. En outre, les quelques étudiants de première année, dont les horizons se situent en dehors de la

⁵ E. Galazzi (2005), « Voix d'ici et d'ailleurs », in Callari Galli M., Londei D., Soncini Fratta A., *Il meticcio culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto ?*, Bologna, Clueb, p.96.

⁶ A. Rey (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* N° 16, p.5.

⁷ *Ibid.*, p.17. Hjelmslev aussi souligne le rôle de l'usage par rapport auquel la norme n'est qu'une construction abstraite et artificielle. Cf., L. Guilbert (1975), *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, p.21.

⁸ Le questionnaire a été diffusé au cours de l'année 2007-2008 auprès des étudiants inscrits à la faculté de Sciences du langage, de l'Université Catholique de Brescia. Un questionnaire du même genre avait été distribué il y a deux ans auprès des étudiants de la même faculté de l'Université Catholique de Milan. Les résultats avaient été analogues. Nous nous proposons de faire circuler le questionnaire dans d'autres facultés ou dans d'autres pays.

France, avouent avoir pris conscience de la diffusion de la langue française grâce à internet ou aux voyages.

Il s'agira donc de parvenir à modifier, de manière progressive, la représentation dominante de la norme qui circule chez nos apprenants, celle-ci consistant à identifier la langue française avec le français hexagonal et/ou parisien. Par ailleurs, la réaction des apprenants interrogés est révélatrice d'une attitude plus générale : bien que tout individu élabore sa propre perception des pratiques langagières, il n'en reste pas moins que celle-ci est surdéterminée par les discours dominants qui circulent dans l'espace social⁹.

Si l'on admet que nos apprenants seront confrontés à d'autres variétés de français, doit-on leur présenter ces variétés comme s'il s'agissait de français fautifs ? Ou, ne doit-on pas plutôt revenir sur les causes qui sont à l'origine des phénomènes variationnels afin d'en faire prendre connaissance aux apprenants ? Par ailleurs, la francophonie représente un espace sociogéographique complexe et problématique : dans le domaine francophone, il existe plusieurs variétés ayant une forte valeur culturelle et identitaire et qui cherchent, depuis longtemps, à trouver leur espace par rapport au français de France. Loin d'être nivelées, réduites au standard, ces variétés doivent, à notre avis, être prises en compte, décrites et expliquées aux apprenants étant donné qu'elles font partie de l'espace francophone et contribuent donc à le structurer dans sa richesse et dans son hétérogénéité. La découverte de la variation linguistique ne peut se passer, à notre avis, de la découverte de l'altérité identitaire et culturelle¹⁰.

Pour ce faire, une action visant à recadrer les représentations des apprenants de FLE est essentielle.

2.1. Peut-on parler d'une norme lexicale ?

Le concept de norme est souvent rattaché à la prononciation, à la grammaire, à la syntaxe. Qu'en est-il du lexique ? Tout locuteur, ayant une compétence discrète dans sa langue, est en mesure de percevoir et d'évaluer si une construction est correcte ou si elle est fautive ; si la prononciation est conforme à la norme ou si elle s'en écarte. Par contre, pour ce qui est du lexique, on peut rejeter un terme s'il est construit de manière incorrecte, non-conforme aux règles de la morphosyntaxe, mais on ne peut pas le condamner parce qu'il est nouveau et/ou inconnu¹¹.

⁹ C. Canut (2007), « L'épilinguistique en question », Siouffi G., Steuckardt A. (eds.), *Les linguistes et la norme*, Berne, Peter Lang, p.52.

¹⁰ C. Lévi-Strauss (1974), *Anthropologie structurale*, Paris, Agora.

¹¹ L. Guilbert (1975), *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, p.30.

Existe-t-il une norme lexicale ? D'après Guilbert, aucun terme ne peut être critiqué « au nom d'une norme lexicale fondée linguistiquement »¹². Mais, il existe peut-être une norme lexicale fondée sur le plan sociolinguistique : tel mot est acceptable (ou inacceptable) car il traduit (ou ne traduit pas) une vision du monde partagée par les membres d'une communauté. La question de la représentation de la communauté linguistique est ainsi posée : l'élargissement des frontières de l'Hexagone à l'espace francophone implique une restructuration de l'idée même de communauté linguistique, dont les contours devront être redéfinis. Ceux-ci s'avèrent en effet de plus en plus flous et mouvants, soumis aux transformations de la société actuelle.

Signalons aussi le rôle du dictionnaire dans la définition de la norme lexicale : le dictionnaire traduit le besoin social de codifier le lexique de la communauté¹³. Mais, observe Guilbert, « le dictionnaire de langue est choix dans son principe. Il s'agit de retenir du lexique les mots qu'implique un modèle socio-culturel de locuteur d'un niveau élevé, d'écarter les termes trop spécialisés dont l'emploi ne jouit pas d'une certaine diffusion dans la communauté, de n'admettre parmi les mots nouveaux que ceux qui ont acquis droit de cité par une certaine diffusion [...]. Le dictionnaire de langue sert donc à définir un certain usage du lexique, une norme lexicale par rapport à l'ensemble de la communauté linguistique »¹⁴.

S'il n'existe pas de norme lexicale définie de manière explicite, il n'en reste pas moins que le lexique enseigné dans les écoles et dans les cours universitaires de FLE correspond, en général, à l'ensemble des mots qui participent d'une compétence lexicale de base, c'est-à-dire choisis en fonction des critères de fréquence et de disponibilité¹⁵. Cependant, afin d'exprimer la réalité sociale et culturelle de plus en plus *métissée, tatouée, arlequinée*, pour citer Michel Serres¹⁶, les contours de cette compétence doivent être élargis : bien que moins fréquente et moins disponible, une certaine partie du lexique possède une charge culturelle qui ne peut être passée sous silence¹⁷. Voilà pourquoi, il sera nécessaire de mener une réflexion conjointe sur la langue et sur les représentations que nos apprenants élaborent du français (ou mieux, des français) : cela est d'autant plus nécessaire que « les représentations créent la distance ou la proximité avec l'autre »¹⁸. Le lexique représente donc l'une des facettes de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui, de nos jours, doit être l'objectif de nos apprenants.

¹² *Ibid.*, p.31.

¹³ *Ibid.*, p.46.

¹⁴ *Idem*, p.46.

¹⁵ Nous pensons notamment aux critères qui sont à la base du français fondamental.

¹⁶ M. Serres (2000), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard.

¹⁷ Le concept de charge culturelle renvoie, inévitablement, au travail de recherche de Robert Galisson. Cf., R. Galisson (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.

¹⁸ Maurer L., Londei D. (2008), « Introduction : images, discours et représentations culturelles », Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, éd. des Archives contemporaines, p.219.

3. Pour une intégration du lexique francophone dans la didactique du FLE

Comment modifier concrètement les représentations que nos apprenants élaborent de la langue française ? Dans ce cadre, nous allons présenter le parcours que nous avons mis en œuvre avec trois groupes d'apprenants. Articulé en plusieurs étapes selon le niveau des apprenants, ce parcours cherche à agir en même temps sur la langue et sur la culture. Autrement dit, il s'agira d'intervenir sur les compétences des apprenants de manière à ce que les compétences linguistiques soient accompagnées de compétences culturelles. Si l'élargissement du regard à l'espace francophone extra-hexagonal n'implique pas l'acquisition d'une compétence plurilingue, il n'en est pas moins vrai que l'acquisition progressive d'une compétence pluriculturelle sera non seulement souhaitable mais indispensable. Voilà pourquoi, notre démarche vise à la diversification de la norme culturelle telle qu'elle est prise en charge par le lexique. Précisons qu'enseigner une culture ne signifie pas parvenir à acculturer les apprenants. Bien au contraire, il sera question de les éduquer à la différence, à la diversité linguistique et culturelle pour qu'ils soient en mesure de lire des réalités sociales diverses avec un regard interculturel¹⁹. En d'autres termes, le parcours que nous proposons ne vise pas à un usage actif du lexique francophone mais à la compréhension des implications culturelles de ce lexique.

Par ailleurs, soulignons que dans un espace social qui se nourrit des échanges entre cultures diverses, les *francophonismes* entrent timidement dans le marché linguistique, où ils acquièrent un prix du fait des valeurs sociales et ethniques qu'ils transmettent²⁰. La variation linguistique ne sera donc pas présentée comme aléatoire mais sera expliquée en relation aux contextes qui la produisent.

Enfin, une telle démarche implique une prise en compte aussi bien de la dimension orale que de la dimension écrite. Cependant, comme nous avons déjà abordé la question de l'oral ailleurs, nous nous limitons ici à la dimension purement lexicale²¹. Celle-ci sera explorée dans ses relations extrinsèques (c'est-à-dire sur les connaissances culturelles qu'elle véhicule) ainsi que dans ses relations intrinsèques (morphologiques et sémantiques).

3.1. Vers une diversification des normes culturelles

¹⁹ Rappelons que pour Bourdieu, la culture c'est la capacité de faire des différences. Cf., P. Bourdieu (1979), *La distinction*, Paris, Les éditions de Minuit.

²⁰ Le terme francophonisme est emprunté à Depecker et renvoie aux mots et aux expressions qui circulent et sont en usage dans l'espace francophone mais qui ne sont pas employés dans l'Hexagone. Cf., L. Depecker (1990), *Les mots de la francophonie*, Paris, Belin.

²¹ C. Molinari (2008), « L'enseignement du FLE face au défi de la variation », G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (eds), « *Grandes* » et « *petites* » langues. *Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang, pp.57-68.

La première étape de notre parcours s'adresse notamment aux apprenants de la première année (débutants et faux débutants), que nous avons poussés à la découverte des multiples facettes linguistiques et culturelles de l'univers francophone.

Tout d'abord, nous avons procédé à une prise de contact avec les multiples variétés qui coexistent dans l'espace francophone. Celles-ci ont été présentées en relation aux contextes sociolinguistiques et sociohistoriques dans lesquels elles se sont développées. La description de quelques-unes des langues avec lesquelles le français entre en contact en dehors des frontières hexagonales (notamment, le swahili, le lingala, l'acadien, le créole, le malgache et le lao) nous a permis de sensibiliser les apprenants aux phénomènes du plurilinguisme francophone et de la variation :

La langue acadienne est parlée dans la province du Nouveau-Brunswick, **au Canada**. Les Acadiens, qui sont des descendants de Français partis principalement de la région du Poitou, ont conservé fidèlement le parler de leurs ancêtres. Pendant plus de 350 ans, les Acadiens n'ont reçu ni journaux, ni documents de la France, et ils n'ont par conséquent pas modifié leur langue. C'est donc une langue qui a conservé la logique de l'ancien français. [...] Le vocabulaire acadien a également conservé certains vieux mots, comme « abriller » qui veut dire en français standard « couvrir », « bagouler » qui veut dire « bavarder », « deparler » qui veut dire « raconter des choses qui n'ont pas de sens », « pigouiller » qui veut dire « taquiner », etc.²²

À travers ce fragment, les apprenants ont pu avoir un premier aperçu des phénomènes variationnels concernant le lexique, mais aussi établir le lien existant entre ceux-ci et le cadre socio-historique dans lequel ils se situent.

Ensuite, afin de souligner et de faire ressortir le lien langue – culture, nous avons consacré quelques séances aux habitudes de vie des diverses communautés francophones. Pour ce faire, nous avons soumis à l'attention de nos apprenants la section ayant pour objet l'habitat, dans laquelle les diverses habitations qui caractérisent certains pays francophones sont mises en relation avec les habitudes de vie de ces pays. Nous citons, à titre d'exemple, la *hutte*, habitation typique des pygmées de la République Centrafricaine ; la *cabane à sucre* qui nous amène au Québec ; la *grande case* située en Nouvelle-Calédonie, ou encore le *banga* à Mayotte. Cependant, afin d'éviter la mise en place de simples correspondances lexicales, chacune de ces typologies d'habitation a été contextualisée, c'est-à-dire insérée dans un texte où sont expliqués les dimensions, les matériaux de fabrication mais surtout l'usage auxquels elles sont destinées (la grande case calédonienne est, en effet, consacrée aux rites magiques, alors que le banga est construit pour les adolescents). Voici un extrait :

En Nouvelle-Calédonie, chez les *Kanaks*, chaque grande famille, ou *clan*, a sa « grande case ». Cette maison, posée sur une butte ou tout autre monticule, a une forme conique. Après sa construction, elle est placée sur un grand poteau central, qui provient d'un arbre. Cette « grande case » marque la séparation entre la partie qui est habitée par les Kanaks et la partie où ils pratiquent leurs rites magiques. Derrière, on

²² J. Noutchié Nijiké (2005), *Civilisation progressive de la Francophonie. Niveau débutant*, Paris, Clé International, p.106. Le gras est dans le texte.

peut voir une large allée encadrée de cocotiers. C'est le lieu où les anciens du village se retirent quand ils veulent discuter entre eux, ou avec leurs *ancêtres* qui sont déjà morts.²³

Des activités de compréhension nous ont permis de vérifier que les apprenants avaient intégré les informations contenues dans les fragments textuels.

L'analyse de quelques documents vidéo proposés par le site de TV5 monde a été une autre ressource utile pour compléter cette première étape, en ce qu'ils associent la dimension orale aux compétences lexicales²⁴. Nous pensons, par exemple, à l'émission consacrée au français louisianais où on explique les diverses variantes, ainsi que leurs origines, du mot *cajun* :

Bah de toute façon, nous, c'est-à-dire cette orthographe-là a été choisie par nos amis en Europe. Nous, on n'écrit pas « cajun » comme ça. C'est-à-dire, c-a-j-u-n, c'est un mot anglais, qui a été, euh... réemprunté en français. Et bien, je sais que ça existe dans *Le Robert*, mais nous on préfère, on préfère soit cadien, c-a-d-i-e-n pour refléter l'origine du mot, c'est-à-dire, acadien, et ça marche... Ça marche aussi dans le sens que quand on va parler de la forme féminine, il y a cadien et cadienne. Il y a aussi parfois « cadjin » et « cadjine » dans certaines régions. Alors, à ce moment-là, on écrit aussi c-a-d-j-i-n et c-a-d-j-i-n-e, qui représentent un peu mieux la prononciation typique de la région. Mais aussi, qui est tout à fait français, dans le sens que les graphèmes correspondent aux mêmes sons qu'en France, ou n'importe où, où on parle français. Alors que si on prend, c-a-j-u-n, qui est un emprunt, ça nous donne cajun, qui ne correspond à rien que nous on dit ici.

L'analyse de ce texte s'est révélée utile à d'autres niveaux : premièrement, les apprenants ont aussi relevé les écarts phonétiques, ce qui nous a permis de travailler en même temps sur la variation orale (phonétique et prosodique) ; deuxièmement, à travers la notion d'emprunt, on trouve ici une ébauche des dynamiques linguistiques qui sillonnent l'espace francophone.

Par ailleurs, le travail effectué tout au long de cette première étape a éveillé la curiosité des apprenants : les textes proposés ont été le point de départ pour des questions portant sur le lexique employé dans d'autres régions francophones.

3.2. Normes culturelles dans lexique francophone

Avec des étudiants d'un niveau plus avancé, des travaux plus pointus peuvent être proposés. La deuxième étape de notre parcours a donc été caractérisée par l'exploitation d'outils lexicographiques tels que les dictionnaires usuels *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse*²⁵ et la *Base de données lexicographiques panfrancophone*, qui réunit quinze bases lexicographiques représentatives du français de chacun des pays et de chacune des régions de la francophonie²⁶. Les dictionnaires constituent un terrain fécond pour l'étude des représentations du fait que, de par leur nature normative, le contenu des articles influence, et peut modifier, les représentations que les locuteurs se font de leurs pratiques linguistiques. En outre, le lexique étant aussi une clé

²³ *Ibid.*, p.68. En italique dans le texte.

²⁴ <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-115-Francophonie.htm> (consulté en août 2008).

²⁵ Dorénavant *PR* et *PL*.

²⁶ <http://www.tlfq.ulaval.ca/bdlp/> (consulté en juillet 2008). Dorénavant *BDLP*.

d'accès à la dimension culturelle, les dictionnaires contribuent aussi à transmettre, voire à construire des représentations ethno-culturelles.

C'est ainsi que, ayant constaté tout au long de la première étape les contacts que le français établit avec des langues autres, nous avons poussé les apprenants à réfléchir sur le rapport que ces langues entretiennent avec la langue française. Les cas du Maroc et de l'Algérie nous ont paru intéressants, vu la présence importante de maghrébins en Italie²⁷. Une première exploration a amené les apprenants à travailler sur les mots d'origine non française présents dans le français parlé au Maroc.

Les apprenants ont donc pu réfléchir aux phénomènes qui se produisent au moment où deux langues, le français et l'arabe dans ce cas spécifique, entrent en contact. Nous pensons notamment à l'emprunt, responsable des dynamiques lexicales, et donc des écarts par rapport au français standard. Les spécialistes ont souvent remarqué que les emprunts bouleversent, en quelque sorte, le système de la langue : « L'emprunt consiste dans l'introduction, à l'intérieur du système, de segments linguistiques d'une structure phonologique, syntaxique et sémantique conforme à un autre système et crée, du strict point de vue linguistique, une situation de rejet [...] »²⁸. Or, cela nous paraît d'autant plus vrai que nous sommes confrontés ici à des termes insérés dans des variétés de français qui s'éloignent du français de référence. Leur connaissance est, de toute façon, importante pour un public d'apprenants de FLE pour des raisons socioculturelles.

Depuis quelques années, l'on constate une intégration progressive des francophonismes dans les dictionnaires usuels (*Petit Larousse* et *Petit Robert* notamment). Cependant, leur traitement est tellement réduit qu'ils engendrent souvent des représentations stéréotypées. Considérons le cas de *médina*, défini par le *PR* comme la « partie musulmane d'une ville (opposé à *ville européenne*) en Afrique du Nord (spécialement au Maroc) ». En revanche, dans la *BDLP*, la définition est enrichie par des citations, des commentaires, des renvois au français de référence et à la francophonie en général. Les citations insérées à l'article *médina* permettent de contextualiser le mot en soulignant sa valeur culturelle et rendent compte d'une évolution concernant la vision de la *médina* : alors que la plupart des citations décrivent la médina sous un jour positif, et donc en accord avec l'image, une évaluation négative ressort de la dernière citation, tirée de la Gazette du Maroc. L'atmosphère de mystère de la *médina* est ici remplacée par les aspects négatifs et, notamment, par les problèmes provoqués par le surpeuplement :

Médina

Anciennement, partie musulmane d'une ville opposée à la ville européenne et au mellah. Actuellement, vieille ville opposée à la Ville nouvelle ou ville moderne.

²⁷ Malheureusement, il n'existe pas, pour le moment, de base consacrée à la Tunisie.

²⁸ L. Guilbert (1975), *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, p.90.

Renvois onomasiologiques :

bordj; fondouk; ighermas; kasba; kissaria; ksour; méchouar; médina; mellah; souika; souk; ville nouvelle;

Citations :

1) De majestueux remparts, fidèles gardiens des secrets de l'histoire, protègent avec autant de vigilance que de tendresse une médina séculaire où des mystères fascinants donnent un avant-gût de la vie. (1988, G. M. Chniber, *Les murmures de la palmeraie*, p. 11. [littérature])

2) Le surpeuplement dans les appartements, les bidonvilles ou médinas participent de son mal être. 2000, *La Gazette du Maroc*, 9 février. [presse, journaux, périodiques]

À côté des emprunts dénotatifs intégraux, nos apprenants ont aussi découvert la présence de lexèmes qui traduisent, plus que les autres, le croisement entre cultures et langues diverses. Il s'agit de lexèmes arabes qui se sont installés dans le français parlé au Maroc et qui sont devenus, à leur tour, productifs. C'est le cas du substantif *soukier*, considéré par la *BDLP* comme un « terme hybride dérivé du mot du français du Maroc *souk* + suffixe *ier* » et employé pour indiquer un « marchand, commerçant, vendeur dans un souk » ; ou le lexème verbal *youyouter*, dérivé de *youyou*, pour indiquer l'action de « pousser, lancer des youyous ». Par ailleurs, les apprenants ont aussi constaté que la diffusion du mot en France est à l'origine d'une extension sémantique : d'après le *Petit Robert*, *souk* aurait aussi acquis le sens de « lieu où règne le désordre, le bruit ». En revanche, *youyou* et *youyouter* sont absents du *Petit Robert*.

Les phénomènes culturels qui se produisent au moment où deux cultures diverses se rencontrent engendrent aussi des phénomènes linguistiques particuliers. Le substantif *facancier* est, à ce titre, représentatif²⁹. *Facancier* est un terme péjoratif, employé pour indiquer en premier lieu un « Travailleur marocain émigré en France et revenant passer ses vacances d'été au Maroc, au moyen de son véhicule immatriculé en France » et par extension « tout travailleur marocain émigré à l'étranger et venant passer ses vacances au Maroc ». Or, *facancier* est un « mot valise formé du *f* minéralogique de voiture immatriculée en France et de *vacancier* » ; le croisement culturel conflictuel se traduit, dans ce cas spécifique, par l'emploi de marques péjoratives.

Cependant, le phénomène qui a suscité davantage l'intérêt de nos apprenants correspond à la néologie sémantique, autrement dit aux nouveaux sèmes qui s'ajoutent à un signifiant préexistant dans le lexique³⁰. Celui-ci subit donc un réaménagement des sèmes qui le composent et qui augmentent, de ce fait, sa charge polysémique et qui peut être source de quiproquo³¹. La recherche des mots que le français du Maroc emprunte au français de référence a permis d'observer quelques cas intéressants. Le syntagme *ville nouvelle*, par exemple, révèle des enjeux inconnus à des apprenants européens :

ville nouvelle 01. [loc. nom.]

²⁹ Cf., *BDLP – Maroc*.

³⁰ Nous employons la terminologie de Guilbert. Cf., *Ibid.*, p.64.

³¹ Paveau et Rosier soulignent les valeurs négatives dont la polysémie a été chargée au cours de l'histoire de la langue française. M.-A. Paveau, L. Rosier (eds). (2008), *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert., pp.225-231.

Ville à l'aspect européen, édifée initialement par les colons français, par opposition **médina**. Origine : innovation lexématique, syntagmatique ou phraséologique à partir du français de référence. Encyclopédie : La ville nouvelle connaît l'essor économique, technique et industriel alors que la médina a une économie fondée essentiellement sur le travail de l'artisanat et le commerce traditionnel. Les colonialistes ont édifée sur le plateau de l'oued Boufekrane une ville nouvelle qui se veut moderne et adaptée à leur population constituée en majorité de militaires. 1991, *L'Opinion*, 6 juillet. [presse, journaux, périodiques]. Tu le trouveras en ville nouvelle pas en médina. 1992, 1er juillet. (Conversation) [presse, journaux, périodiques]

De même, le substantif *frère* connaît un élargissement de sa charge sémantique, du fait d'un trait culturel proprement africain qui s'insinue dans le sémème du substantif en question :

frère 01. [n. et adj.] Tout homme avec lequel on sent des liens communs (tribu, race, nation, continent ou religion musulmane). Origine : innovation sémantique à partir du français de référence.

Terme employé par l'ensemble des locuteurs francophones du Maghreb. Emploi qui réfère à une réalité propre au pays ou à la région de la variété de français, ou qui en provient. Il a réitéré sa profonde gratitude aux frères arabes et africains pour leur soutien moral inconditionnel au Maroc. 1992, *Almaghrib*, 23 février. [presse, journaux, périodiques]

Cette maison, tu dis ? À qui elle est ? Ben à çui-ci, évidemment. Sauf le mur du fond qui appartient au voisin et, voyons voir, le tiers ou le quart de la cour à peu près qui est à l'autre voisin, mais ce sont des frères et les frères ne font pas d'histoire comme vous autres. (1982, D. Chraïbi, *La mère du printemps*, p. 40.

Par ailleurs, une recherche croisée a permis aux apprenants de remarquer que cette extension sémantique n'est pas limitée aux frontières du Maroc. Au contraire, le procédé de néologie sémantique concerne aussi l'Algérie, la République Centrafricaine et le Congo. Les apprenants ont donc été amenés à la prise de conscience du système relationnel qui permet de faire ressortir, au niveau lexical, un véritable réseau francophone.

D'autres mots à forte charge culturelle peuvent être soulignés : par exemple, pour les étudiants inscrits à la filière des relations internationales, il a été important de connaître les mots qui appartiennent au champ sémantique des relations sociales dans les pays francophones. En particulier, l'exploration de la base du Maroc de la *BDLP* a suscité leur intérêt. Nous pensons notamment au réseau qui comprend les *chefs de quartier* (représentant de l'autorité dans un quartier ou dans un douar chargé d'exécuter les ordres des autorités, d'aplanir les différends entre les habitants et de veiller à leur moralité, vieilli), la *chefferie* (autorité, pouvoir conféré par le statut de chef), les *mokadems*, le *cheik*, le *chérif* et le substantif qui en dérive selon les règles du français (*chérifate* pour les femmes, *chérifien*, *chérifisme*). Chacun de ces mots, grâce aux extraits contenus dans la *BDLP* a été étudié en contexte.

Dans cette deuxième étape aussi, les documents vidéo ont favorisé l'élargissement de la compétence lexicale des étudiants concernés. Citons, à ce titre, l'interview de Bernard Pivot à l'écrivain camerounais Gaston-Paul Effa, dont l'intérêt est d'une part d'avoir introduit des expressions phraséologiques ayant acquis une signification particulière dans le contexte culturel

camerounais (*devenir blanc*) et de l'autre d'avoir poussé les apprenants à réfléchir sur le rôle du français dans la mosaïque linguistique camerounaise.

3.3. Enjeux culturels du lexique francophone en contexte

Enfin, la troisième étape de notre démarche didactique consiste dans le recours à des fragments textuels, point de départ pour l'observation de l'emploi concret du lexique francophone dans des contextes plus amples que les citations et les exemples lexicographiques. Deux parcours ont été suivis : le recours à des extraits tirés des romans francophones et l'exploration de la presse francophone.

Pour ce qui est du premier, nous insistons sur les avantages que représente pour les apprenants la découverte des écrivains francophones. Nous pensons, par exemple, à des écrivains tels que Amadou Hampâté Bâ, Amadou Kourouma, Patrick Chamoiseau ou Michel Tremblay. Leurs choix lexicaux sont, dans la plupart des cas, à mettre en relation avec l'arrière-plan culturel et identitaire dans lesquels se situent leurs ouvrages. Parfois, cette relation est déclarée par les écrivains ou par leurs personnages. Considérons à ce titre les romans de A. Kourouma (*Allah n'est pas obligé* et *Quand on refuse on dit non*), où le protagoniste (le petit Birahima), en véritable médiateur, explique le lexique ivoirien au public occidental et le lexique du français de référence aux ivoiriens. Voici quelques exemples :

Pour régler les palabres toute la journée quand Yacouba alias Tiécoura ne priait pas, il discutait sous l'appatam. (*Appatam, c'est une construction légère à toit de papot ou de feuilles de palmier tressées posées sur des pilotis qui sert d'abri contre le soleil*).³²

Il y a eu palabres et lectures du Coran. Pour couper court aux longues palabres on est allés voir l'imam. C'est ainsi qu'on appelle le vieillard à barbe blanche qui prie devant tout le monde le vendredi, les jours de fête et même cinq fois par jour.³³

S'il est vrai que *imam* est signalé dans les dictionnaires français, il n'en reste pas moins que l'explication fournie par Birahima aide davantage à contextualiser la signification de *imam*. Par ailleurs, les explications de Birahima sont supportées par le recours à plusieurs dictionnaires :

[...] je possède quatre dictionnaires. Primo le dictionnaire Larousse et le Petit Robert, secundo l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire et tertio le dictionnaire Harrap's. Ces dictionnaires me servent à chercher les gros mots, à vérifier les gros mots et surtout à les expliquer. Il faut expliquer parce que mon blablabla est à lire par toute sorte de gens : des toubabs (toubab signifie blanc) colons, des noirs indigènes sauvages d'Afrique et des francophones de tout gabarit (gabarit signifie genre). Le Larousse et le Petit Robert me permettent de chercher, de vérifier et d'expliquer les gros mots du français de France aux noirs nègres indigènes d'Afrique. L'Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique explique les gros mots africains aux toubabs français de France. Le dictionnaire Harrap's explique les gros mots pidgins à tout francophone qui ne comprend rien au pidgin.³⁴

³² A. Kourouma (2000), *Allah n'est pas obligé*, Paris, éd. du Seuil, p.40. C'est nous qui soulignons.

³³ *Ibid.*, p.30. C'est nous qui soulignons.

En fait, la lecture du roman permet de vérifier que les dictionnaires ne servent pas seulement à expliquer les gros mots mais les mots inconnus en général. Voici un exemple :

Un Dioula a voulu nous conduire à un charnier qu'on venait d'y découvrir le jour même. Il l'a appelé « kabako ». J'ai cherché le mot kabako dans mon Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique noire. Kabako est un mot dioula qui signifie littéralement (c'est-à-dire mot pour mot) : quelque chose qui laisse la bouche bée. Ce mot se dit en dioula pour une horreur des horreurs. C'est-à-dire une horreur impensable, incroyable, indicible.³⁵

Néanmoins, les paraphrases explicatives sont rares dans les ouvrages d'autres écrivains francophones. Dans ce cas, la compréhension n'est possible que grâce au contexte. Considérons à ce propos la production romanesque de Patrick Chamoiseau. Dans ses romans, l'on rencontre à plusieurs reprises, le mot *conteur*. *Conteur*, d'après le *Petit Robert*, est la « personne qui conte qqch » ou la « personne qui compose, dit ou écrit des contes ». Or, ces deux définitions ne suffisent nullement à expliquer le sens que *conteur* acquiert dans les ouvrages de Chamoiseau et dans la culture créole où le conteur est celui qui détient la Parole, fondatrice de l'identité et de la culture créoles. Ce n'est que par la lecture de quelques extraits des romans de Chamoiseau que les enjeux culturels et identitaires du mot *conteur* peuvent être saisis :

Savoir parler c'est savoir retenir la parole. Parler vraiment c'est d'abord astiquer du silence. Le vrai silence est un endroit de *La Parole*. Écoute les vrais Conteurs.³⁶

L'analyse de textes tirés de la presse constitue, elle aussi, un terrain riche en ce qu'elle consent l'étude de francophonismes saisis dans leurs contextes d'emploi. Citons, par exemple, quelques articles tirés de la presse gabonaise, où sont explorés les enjeux culturels et socio-politiques qui se cachent derrière le substantif gabonais *Makaya*, qui signifie « homme de la rue ». Au Gabon, *Makaya* a acquis des connotations sociales très fortes : *Makaya* désigne aussi un billet écrit par le président de la République Gabonaise et diffusé par le quotidien officiel L'Unité, où le président fait semblant d'être un citoyen commun qui exprime ses critiques vis-à-vis des Mamadou (hommes d'affaires et fonctionnaires) : « jeu du pouvoir qui anticipe la parole du peuple » :

Moi, Makaya, je vois tous ces hauts fonctionnaires voyager à longueur d'année, de pays en pays, et qui s'arrangent toujours pour passer par Paris. Je le sais bien puisque ce sont les plantons. comme moi qui vont faire la queue au bureau des passages. Quand ils rentrent ici, personne ne sait pourquoi ils sont partis: pas de rapport, pas de discours.

Mais moi je sais que lorsqu'un gros ponte part en « mission spéciale » sans donner de motif, c'est parce qu'il est allé commander du marbre pour sa villa (L'Union, www. politique-africaine.com)

Par ailleurs, nous avons consacré une partie de cette troisième étape au rôle des anglicismes dans le français québécois et aux démarches entreprises pour les remplacer avec un lexique

³⁴ *Ibid.*, p.11.

³⁵ A. Kourouma (2004), *Quand on refuse on dit non*, Paris, éd. du Seuil, pp.76-77.

français. Le site de l'*Office Québécois de la langue française* contient une section consacrée au champ sémantique des élections, où l'on propose les équivalents français pour des anglicismes employés régulièrement³⁷. Cette réflexion favorise la prise de conscience de la part des apprenants de l'attitude québécoise consistant à éliminer les anglicismes et de la politique visant à élaborer une norme linguistique proprement québécoise.

4. Conclusions

Ce bref parcours au cœur du lexique francophone nous permet de revenir sur la question de la norme et d'esquisser quelques réflexions conclusives. Tout d'abord, nous espérons avoir montré que le lexique ne peut pas être considéré comme un système clos. Au contraire, il est soumis à un renouvellement continu ; il constitue un espace ouvert qui s'enrichit du substrat ethno-socioculturel qu'il est appelé à transmettre et dont les contours changent et se modifient sous l'influence des contacts avec d'autres langues et d'autres cultures. Et ce sont ces contacts qu'il faut constamment intégrer dans la représentation que nous avons de la langue française. La prise en compte des enjeux pluriculturels et pluri-identitaires du lexique est censée garantir l'acquisition d'une compétence de communication pluriculturelle, au cours de laquelle seraient mobilisés des savoir-faire et des savoir-être pluriculturels.

Il s'ensuit qu'il n'existe pas une norme lexicale donnée une fois pour toutes : au contraire, celle-ci sera appelée à changer au gré des contacts interlinguistiques et interculturels qui s'ébauchent dans l'espace francophone et deviendra, par conséquent, un terrain interstitiel où se croisent cultures et identités diverses, sans que la qualité du français ne soit remise en question.

Bibliographie :

Base de données lexicographiques panfrancophone, <http://www.tlfq.ulaval.ca/bdlp/> (consulté en juillet 2008).

BOURDIEU Pierre (1979), *La distinction*, Paris, Les éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BRANCA-ROSOFF Sonia (1996), « Les imaginaires des langues », *Sociolinguistique. Territoire et objets*, H. Boyer (ed.), Lausanne-Paris, Délachaux et Niestlé, pp.79-114.

CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques (eds.) (2004), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck.

CHAMOISEAU Patrick (1992), *Texaco*, Paris, Gallimard.

³⁶ P. Chamoiseau (1992), *Texaco*, Paris, Gallimard, p.276.

- CHAURAND Jacques (1999), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil.
- DEPECKER Loïc (1990), *Les mots de la francophonie*, Paris, Belin.
- GUILBERT Louis (1975), *La créativité lexicale*, Paris, Larousse.
- KOUROUMA Amadou (2000), *Allah n'est pas obligé*, Paris, éd. du Seuil.
- KOUROUMA Amadou (2004), *Quand on refuse on dit non*, Paris, éd. du Seuil.
- LEVY Danièle, ZARATE Geneviève (eds.) (2003) *La médiation et la didactique des langues et des cultures, Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- MOLINARI Chiara (2008), « L'enseignement du FLE face au défi de la variation », 'Grandes' et 'petites' langues. *Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard, H. Leclercq (eds.), Berne, P. Lang, pp.57-68.
- FREY Claude (2003), « Identités lexicales et variétés de français en France et hors de France : tendances centripètes et centrifuges des formes et des cultures », *Variations linguistiques. 'Koinè', dialectes, français régionaux*, P. Nobel (ed.), tome 1, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 165-190.
- FREI Henri (1929), *La grammaire des fautes*, Rennes, Ennoïa.
- GALISSON Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.
- Le Petit Larousse illustré 2006* (2005), Paris, Larousse.
- NJIKE NOUTCHIE Jackson (2005), *Civilisation progressive de la francophonie. Niveau intermédiaire*, Paris, Clé International.
- NJIKE NOUTCHIE Jackson (2005), *Civilisation progressive de la francophonie. Niveau débutant*, Paris, Clé International.
- PAVEAU Marie-Anne, ROSIER Laurence (2008), *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert.
- PORCHER Louis (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- REY Alain (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* N° 16, pp.4-28.
- REY Alain (dir.) (2005), *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, éd. Le Robert.
- SERRES Michel (2000), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard.
- SIOUFFI Gilles, STEUCKARDT Agnès (eds.) (2007), *Les linguistes et la norme*, Berne, Peter Lang.
- ZARATE Geneviève (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZARATE Geneviève, LEVY Danièle, KRAMSCH Claire (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, éd. des Archives contemporaines.

³⁷ http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=129&niveau= (consulté en juillet 2008)

http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/13884/telechargement_fichier_fr_immigration05.pdf
(consulté en juillet 2008)

http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20071002_00/testointegrale20071002.pdf (consulté en juillet 2008)

www.politique-africaine.com (consulté en septembre 2008)

www.tv5.org (consulté en août 2008).