

Koia Jean-Martial KOUAME

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan
marcidel@hotmail.com

PORTRAIT DES RÉPERTOIRES VERBAUX D'ÉLÈVES EN CÔTE D'IVOIRE

Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô, n° 13 - 2012

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une enquête sur les répertoires verbaux d'élèves en Côte d'Ivoire. En substance, on note une grande diversité des langues évoquées par les sujets qui sont acquises en milieu familial et apprises en contexte scolaire. Aux yeux des enquêtés, ces langues ne jouissent pas du même prestige et ne remplissent pas les mêmes fonctions. Les langues présentes en contexte scolaire bénéficient de l'estime des élèves parce qu'elles sont jugées à même de favoriser la réussite sociale. Ce qui n'est pas le cas pour les langues du milieu familial. Pour ce qui est de leurs différentes fonctions, les langues évoquées par les enquêtés servent de moyens de communication, d'apprentissages scolaires et d'expression identitaire. Ce qui semble révélateur de la diversité et de la richesse des répertoires des élèves. L'importance des répertoires verbaux, telle que cela apparaît dans ce travail, invite à prendre en compte les pré-requis linguistiques des élèves dans les pratiques pédagogiques.

Mots-clés : répertoires verbaux, plurilingue, élèves, classes, Côte d'Ivoire

SUMMARY

This article presents the results of a survey on students' verbal repertoires in Côte d'Ivoire. Essentially, there is a great diversity of languages mentioned by the subjects that are acquired in family circle and learned in school context. According to respondents, these languages do not have the same prestige and do not perform the same functions. The languages of the educational institution are valued by students because they promote social success. However, the languages of the family environment are devalued by students. Languages mentioned by respondents work as a means of communication, academic learning and expression of identity. All this reflects the diversity and richness of verbal repertoires of students. The importance of verbal repertoires, as it appears in this work, now invites to take into account the language skills of students in teaching practices.

Key words : verbal, repertories, multilingual, students, classes, Côte d'Ivoire

INTRODUCTION

Aujourd'hui, le public scolaire est en général, plurilingue et pluriculturel (SIMON D-L., MAIRE SANDOZ M-O. 2008 : 266). Cet état de fait, est avéré si l'on dresse par exemple le portrait des élèves qui peuplent les classes en Côte d'Ivoire. Ces derniers sont, en effet, comme en témoignent plusieurs résultats de recherche¹, porteurs du pluralisme linguistique qui caractérise la société ivoirienne dans laquelle ils évoluent quotidiennement. Cette réalité, loin d'être prise en compte par l'institution scolaire ivoirienne, continue d'être ignoré par celle-ci. Tout se passe comme si les élèves qui intègrent l'école sont des tables rases, des matrices vierges du point de vue de leur répertoire verbal, à qui il faut enseigner la langue française et en langue française. Cette manière d'agir ne parvient cependant pas à doter ces élèves d'une langue française « pure » et « sans tâches » ni à taire définitivement dans les échanges verbaux en classe les langues qui habitent ces derniers.

Dans cet article, nous nous intéresserons aux langues qui composent les répertoires verbaux des élèves en Côte d'Ivoire et qui ressurgissent dans leur compétence de communication en classe. Cela reviendrait à répondre aux interrogations suivantes : Quelles sont les langues qui forment ces répertoires verbaux ? Comment ces répertoires se constituent-ils ? Quels rôles jouent ces langues dans le vécu des élèves ?

1. Définition des concepts clés

Avant de répondre aux questions que soulève notre réflexion, il est important de définir la notion de répertoire verbal qui est au centre de ce travail. Les notions connexes de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue seront également définies.

Le répertoire verbal est défini par HOLTZER (2003) comme « l'ensemble des langues pratiquées par l'élève (langue nationale, langue(s) vernaculaire(s), français, variétés de ces langues), quel que soit le degré de maîtrise qu'il en a. Ces parlars s'interpénètrent à des degrés divers, ce dont témoignent des phénomènes bien

1 KOUAMÉ K. J.-M. 2013, FOFANA A. 2010, AYEWA K. N. 2009 et DUPONCHEL L. 1971

connus et classiquement relevés (calques, interférences) ». Dans le même sens BILLIEZ (2007 : 89), définit le répertoire verbal comme « l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilise au gré des situations d'interaction auxquelles ils sont confrontés dans leur vie en société ». Pour HEREDIA-DEPREZ (1991 : 70), le répertoire verbal est un ensemble de compétences original que développe un sujet lorsqu'il est placé au contact de plusieurs systèmes linguistiques.

L'idée d'un répertoire verbal monolingue est, comme le laisse entendre ces différentes définitions, difficile à concevoir. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à PERREGAUX (2006 : 180), qu'« il est extrêmement rare que seule une langue traverse la vie d'un locuteur : soit il s'est trouvé dans une situation d'apprentissage plus ou moins réussi d'une ou de plusieurs autres langues dont il garde des connaissances, des souvenirs, des sentiments, soit des raisons familiales ou professionnelles l'ont mis dans une situation plurilingue dans laquelle il s'est trouvé à utiliser l'extra verbal pour pallier son incompréhension ».

En effet, le répertoire verbal est dit « répertoire plurilingue » lorsqu'il est constitué de plus d'une langue. Cette autre notion désigne : « l'usage ou la connaissance de plusieurs langues dès lors que celles-ci sont, à des degrés divers, comprises, parlées, lues et écrites dans de nombreuses circonstances de la vie sociale (NORTH X. 2008 : 5). Pour BEACCO (2005 : 20), le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents.

Ce répertoire plurilingue d'un locuteur donné, il faut le souligner, ne se présente pas comme un entrepôt où les différentes langues « stockées » seraient séparées par des cloisons étanches. C'est ce que souligne d'une part HEREDIA-DEPREZ (1991 : 70), pour qui le répertoire verbal ne doit pas se résumer en une simple superposition de plusieurs systèmes mais plutôt appréhendé dans sa globalité et d'autre part Candelier 2008 pour qui la compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas en une collection de compétences

à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.

Dans cette contribution de CANDELIER, on note l'emploi de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle que COSTE, MOORE & ZARATE (1997 : 12), définissent comme : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ». Pour BEACCO (2008), la compétence plurilingue est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir successivement dans plusieurs langues. Selon lui, cette compétence se traduit par la maîtrise, variable d'une langue à l'autre. Cette compétence, comme il le souligne, est évolutive toute la vie durant et est constituée de langues de tous statuts (langue officielle, régionale, dialecte, parler propre à une génération, à un groupe donné, langue d'origine, langue étrangère...).

2. Organisation de la recherche

Recueil des données

Dans cette recherche, nous avons eu recours à la technique du questionnaire, de l'entretien et à des enregistrements du déroulement de classe. En effet, dans 6 classes de 6 établissements scolaires² que nous avons observées dans trois villes ivoiriennes (Daloa, San Pédro, Yamoussoukro), nous avons soumis à des élèves, des questionnaires visant à recueillir des informations sur leur répertoire verbal. En tout, 364 questionnaires ont été récoltés de novembre 2010 à janvier 2011. Nous avons par la suite conduit des entretiens auprès de certains de ces élèves dans le but d'avoir de plus amples informations sur certaines réponses apportées au questionnaire. Deux séries d'entretiens ont été menées : des entretiens de groupe et des entretiens individuels. Pour

2 Une classe du primaire et du collège dans chacune des villes.

la seconde série d'entretien, il s'agissait de vérifier les compétences effectives des élèves dans les langues qu'ils déclaraient posséder dans leur répertoire verbal. Pour ce faire, nous avons dressé une liste de termes et d'expressions que nos enquêtés étaient invités à traduire dans les langues qu'ils déclaraient connaître. Les thèmes abordés dans les questionnaires et lors des entretiens portaient sur les langues parlées (en famille, avec les amis, à l'école...), apprises, rencontrées, côtoyées ; les fonctions attribuées à ces différentes langues de leur répertoire ; les modes et vecteurs d'acquisition de ces langues ; les contextes où elles sont utilisées.

Traitement et analyse des données

Seuls 240 questionnaires sur 364 recueillis auprès des élèves ont été exploités pour cet article. Ce choix répond au fait que nous avons voulu respecter la parité filles/garçons et celle du nombre d'élèves du primaire et du collège. Nous avons ainsi retenu dans chaque classe les questionnaires renseignés de 20 filles et de ceux de 20 garçons. Au niveau de la méthode d'analyse de données, nous avons eu recours au traitement quantitatif de certaines données recueillies. Nous avons privilégié l'interprétation qualitative des réponses ouvertes du questionnaire, des discours tenus par les enquêtés lors des entretiens et des interactions enregistrées lors de séances d'enseignement-apprentissage.

3. Résultats de la recherche

3.1. Profil des enquêtés

Cette recherche présente les réponses données par des élèves du primaire et du collège sur leurs rapports aux langues qu'ils côtoient. Les élèves du primaire retenus dans cette enquête sont de la classe de CM1. L'âge moyen de ces élèves est de 10 ans. Ceux du collège sont inscrits en classe de 4^{ème} et leur âge moyen est de 14 ans. Nos enquêtés sont tous nés en Côte d'Ivoire comme nous avons pu le constater lors du dépouillement de nos questionnaires. Ils sont en majorité des Ivoiriens³, avec une part significative d'élèves dont les parents sont originaires de pays de l'Afrique de l'Ouest (Burkina

3 186 élèves soit 77,5% déclarent comme nationalité celle de la Côte d'Ivoire et 54 d'autres nationalités.

Faso, Mali, Guinée, Ghana, Sénégal, Nigéria, Togo, Bénin, Libéria), du Cameroun et du Liban. Même si tous nos répondants vivent aujourd'hui en zone urbaine, près d'un tiers⁴ affirme être né en zone rurale ou y avoir vécu régulièrement plus d'un an. Un peu plus de la moitié de ces élèves⁵ dit se rendre souvent, à l'occasion des vacances scolaires, au village, lieu où ils sont en contact permanent avec la langue de leur communauté linguistique.

3.2. Langues constitutives des répertoires verbaux des élèves

On note une grande diversité de langues évoquées par les sujets. En tout, près d'une quarantaine de langues différentes sont mentionnées comme appartenant au répertoire verbal des élèves interrogés. Parmi les langues citées par les élèves, on recense une vingtaine de langues ivoiriennes, une dizaine de langues africaines autres que les langues ivoiriennes et quatre langues européennes quelles que soient les compétences acquises dans ces langues. Qu'on soit chez les élèves du CM1 ou chez leurs aînés de 4^{ème}, les répertoires verbaux des élèves ne sont pas identiques, ni du point de vue des langues qui les constituent, ni du point de vue du nombre de celles-ci. On retient néanmoins que tous les répondants déclarent au moins deux langues à leur répertoire, y compris le français.

De manière générale, les élèves du collège affichent un nombre plus important de langues que leurs cadets du primaire. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils comptabilisent au nombre des langues de leurs répertoires verbaux, les langues apprises au collège notamment l'anglais appris dès la classe de 6^{ème} et l'espagnol ou l'allemand, langue enseignée à partir de la classe de 4^{ème}. On relève ainsi chez eux, une moyenne de quatre langues par répertoire verbal. Certains parmi les élèves du collège citent jusqu'à plus de six langues.

Les élèves du primaire indiquent le plus souvent deux ou trois langues. Nos données indiquent que sur les 120 élèves du primaire que compte notre échantillon, 45 d'entre eux (37,5%) citent deux langues et 58 (48,33%) évoquent trois langues. 17 élèves (20,4%) signalent plus de trois langues à leur répertoire verbal. Il s'agit

4- 72 élèves

5- 134 élèves

notamment de 12 élèves dont les parents sont d'origine ghanéenne, nigériane ou libérienne. Ces derniers parlent en plus de leur langue d'origine, l'anglais et le français et une ou deux langues ivoiriennes. Les langues ivoiriennes qu'ils citent sont le dioula, le baoulé et le guéré. Les 5 autres élèves sont des Ivoiriens nés ou ayant séjourné durant un temps relativement long dans des régions autres que celle de leur langue familiale. Ils y ont appris durant leur séjour les langues des populations locales.

La langue la plus citée au répertoire verbal de nos répondants est le français. Cette langue revient 240 fois dans les réponses données par les enquêtés. Cela semble tout à fait normal quand on sait que tous les élèves impliqués dans cette recherche sont scolarisés en langue française depuis au moins cinq ans pour les élèves du CM1 et neuf ans pour les élèves de 4^{ème}. Par ailleurs, cette langue est identifiée comme langue première par 87 répondants soit 36,25% des élèves. Ce pourcentage est sensiblement supérieur à celui recueilli lors d'une enquête précédente conduite auprès de 907 élèves de la ville d'Abidjan. Quand l'on demande à ces enquêtés de décrire le français qu'ils ont pour certains comme langue première et pour d'autres comme autre langue, on a les réponses suivantes : *français facile, français terre à terre, français des Ivoiriens, français de tous les jours, français pour parler, français africain...*

Il convient de préciser que les élèves impliqués dans cette recherche ont été sensibilisés à la variation linguistique avant la passation du questionnaire et des différents entretiens. Ainsi, dans l'inventaire qu'ils font de leurs répertoires verbaux, ces derniers citent le parler jeune de Côte d'Ivoire, l'une des variétés locales de la langue française. Les termes recueillis auprès de ces élèves pour désigner ce parler sont : *noussi, nouchi, français des jeunes, français jeune, français noussi, français du marché, français des gros bras*. A propos de ce parler, il faut souligner l'écart existant entre les élèves du primaire et ceux du collège. En effet, 109 élèves sur les 120 du collège soit un pourcentage de 90,83% affirment posséder cette langue quand c'est seulement 33 élèves du primaire soit 27,5% qui reconnaissent cette langue comme faisant partie de leur répertoire langagier.

Le français et ses différentes variétés sont suivis de l'anglais avec 144 occurrences. Ces occurrences couvrent les 120 élèves du collège auxquels il faut ajouter 24 élèves du primaire dont les parents sont originaires du Ghana, du Nigéria et du Libéria, pays anglophones d'Afrique de l'Ouest.

L'espagnol est cité 80 fois par les élèves de 4^{ème} contre 40 fois pour l'allemand. Ces deux langues ne recueillent pas le même nombre d'occurrences dans les répertoires verbaux des élèves. Cela est dû au fait que pour cet article, nous avons retenu 40 enquêtés dans chacune des trois classes du collège. Dans deux classes, ces enquêtés avaient l'espagnol comme langue vivante 2 et une classe où l'allemand était langue vivante 2. Ce résultat est également justifié par le quota de questionnaires que nous avons voulu égal pour chaque classe et chaque niveau.

Dans les répertoires langagiers des élèves enquêtés, les langues ivoiriennes tiennent également une place importante. Le baoulé est par exemple cité par 77 répondants⁶ sur 240. Sur ces 77 occurrences, 55 fois⁷ cette langue est citée comme langue première et 22 fois comme autre langue. Parmi ces 22 occurrences, on note que le baoulé est compris et parlé par 13 élèves dont les parents ne sont pas locuteurs de cette langue ou d'une langue proche⁸ et 9 élèves locuteurs d'autres langues kwa.

Le dioula apparaît 71 fois comme langue du répertoire verbal. Il est indiqué comme la langue première de 32 élèves⁹ dont 19 du primaire et 13 du secondaire. Le dioula est pour 39 élèves une autre langue comprise et parlée. On remarque ici que la plupart des élèves qui citent cette langue comme autre langue comprise et parlée sont d'origine burkinabé, malienne et guinéenne. Cela s'entend bien, vu que cette langue est une variante d'une langue commune appelée *mandenkan* qu'on retrouve dans plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest.

Le bété comptabilise 25 occurrences dans les réponses des élèves. Pour cette langue, on note 18 cas où elle est la langue première des élèves et 7 cas comme autre langue comprise et parlée.

Le guéré est indiqué 16 fois comme langue du répertoire verbal des élèves. 11 fois, les élèves la déclarent comme langue première. Cette langue se retrouve également chez 5 élèves dont les parents sont originaires du Libéria.

6 Dont 46 élèves de CM1 et 31 élèves de 4^{ème}

7 Soit 22,91% de la population enquêtée

8 Langue appartenant au même groupe ethnique kwa

9 Soit 13,33% de la population enquêtée

D'autres langues ivoiriennes comme : *l'abbey*, *l'abouré*, *l'abron*, *l'adioukrou*, *l'agni*, *l'akyé*, *le dida*, *l'ébrié*, *le gnaboua*, *le gouro*, *le koulango*, *le lobi*, *le sénoufo*, *le wobé*, *le yacouba* sont citées par les élèves de notre échantillon. Des langues africaines sont également signalées. Il s'agit : de *l'ashanti*, du *bambara*, du *minan*, du *mooré*, du *wolof*, de *l'éwé*, du *soussou*, du *bassa*, de *l'ibo*, du *yorouba*.

Il ressort des données de cette enquête que les élèves ont des répertoires verbaux diversifiés. Comment ces répertoires se constituent-ils ?

3.3. Mode de construction des répertoires verbaux des élèves en Côte d'Ivoire

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).

Dans le même sens, les usages linguistiques déclarés par nos enquêtés témoignent du fait que leurs répertoires plurilingues ne se sont ni constitués à un moment précis de leur vie, ni statiques, ni figés à jamais. Comme le révèlent nos données, ces répertoires sont continuellement sujets à des modifications et susceptibles d'évoluer tout au long de la vie et du parcours des élèves.

Les langues qu'évoquent les élèves ont été apprises, pour certains, dès l'enfance au contact du milieu familial ou de l'entourage immédiat. Il s'agit des langues premières de ces élèves qui sont soit des langues européennes (notamment le français ou une de ses variétés locales) soit des langues ivoiriennes ou des langues africaines acquises dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial (BESSE H. 1987 : 13).

Dans leurs réponses, plusieurs élèves font état de leur bilinguisme précoce. C'est notamment le cas pour des élèves nés dans des milieux où ils sont très tôt exposés à deux langues ou pour des élèves dont les parents ne sont pas issus de la même communauté linguistique. Ces « couples mixtes » transmettent, dans bien des cas, leurs deux langues à leurs enfants. Dans ces deux cas de figure, les élèves citent deux langues comme langues premières auxquelles sont venues se greffer plus tard les langues apprises en contexte

scolaire. Comme l'indiquent certaines réponses enregistrées lors des entretiens et aux questionnaires, certains élèves ont appris à parler auprès de leurs parents, leurs langues d'origine et celle qui est d'un usage dominant dans leur environnement. C'est le cas très souvent dans les zones rurales nouvellement érigées en commune ou en sous préfecture. Dans ces « gros villages », l'usage d'une langue ivoirienne l'emporte sur celui du français. Ainsi, de nombreux enfants d'allogènes apprennent de façon précoce et simultanée la langue de la communauté d'accueil et celle de leur communauté d'origine.

On a également le cas d'enfants d'immigrés¹⁰ nés en Côte d'Ivoire. Ces derniers, comme le révèlent nos données, ont appris à parler leurs langues d'origine et une langue ivoirienne parlée dans le voisinage.

On relève, par ailleurs, des cas de bilinguisme précoce où le français et l'anglais¹¹, sont cités par certains élèves. Dans ces cas, ces deux langues européennes ne sont pas apprises en milieu scolaire mais plutôt en milieu familial. Cela explique qu'on soit en présence du *ghanaian pidgin english*, du *nigerian pidgin english*, du *liberian kreyol language*¹² variétés d'anglais que les élèves ont apprises auprès de leurs familles immigrées et de variétés endogènes du français. Ces variétés de français qu'évoquent les enquêtés ont été apprises soit au contact des parents, frères, sœurs, amis de jeu, camarades de classe, soit dans la rue, soit par le canal d'émissions radiodiffusées ou télévisées et de chansons écoutées.

Comme on peut le voir à travers tous ces exemples, on a affaire à un mode d'acquisition non formel et à un usage exclusivement oral de ces langues.

Pour d'autres élèves, les langues citées ont été apprises en milieu scolaire lors de séances d'apprentissage formel. Cet apprentissage porte aussi bien sur la langue écrite que sur la langue orale. Les

10 Légise (2008 : 97) : « on note le grand plurilinguisme d'enfants, de migrants en particulier, possédant dès leurs premières années de socialisation plusieurs langues dans leur répertoire et alternant les langues en fonction des situations et de leurs interlocuteurs »

11 L'anglais est le plus souvent cité comme langue première par les élèves dont les parents sont originaires du Libéria, du Nigéria et du Ghana.

12 Pour ces variétés d'anglais les élèves ont tous répondu « je parle pidgin english ».

langues dont il est question sont : le français (langue de scolarisation et matière enseignée depuis les premières années du primaire jusque dans le supérieur) ; l'anglais (langue vivante 1 enseignée dès la classe de 6^{ème}) ; l'espagnol ou l'allemand (langue vivante 2 enseignée à partir de la classe de 4^{ème}).

Les politiques linguistiques à l'œuvre dans les familles des enquêtés, comme le montrent nos données, rendent compte des efforts de certains parents à maintenir l'usage de la langue du groupe d'appartenance (JUILLARD C. 2007 : 240) et ceux d'autres parents à promouvoir la langue de l'école.

En effet, lors des entretiens, plusieurs élèves ont indiqué que leurs parents mettent en avant le fait de savoir parler la langue de la communauté linguistique à laquelle ils appartiennent. Pour ce faire, ces parents privilégient dans les échanges verbaux avec leurs enfants, l'usage des langues familiales. Ils leur disent des contes, leur enseignent des chansons et des comptines dans ces langues. Faute de temps et de connaissance pour transmettre ces langues à leurs progénitures, certains parents embauchent des nounous ou du personnel de maison qui les parle. Dans bien des cas, les parents n'hésitent pas à envoyer leurs enfants dans leur village¹³ pendant les vacances scolaires afin que ces derniers y apprennent leurs langues d'origine. Les parents qui agissent de cette manière, comme on a pu le constater, appartiennent à toutes les classes sociales et à tous les niveaux d'instruction.

A l'opposé, d'autres parents imposent à leurs enfants de s'exprimer exclusivement en français. Ces derniers ne vont s'adresser à leurs enfants qu'en langue française même s'ils sont compétents dans leurs langues d'origine. Ils les maintiennent ainsi dans une forme de « prolétariat linguistique » en ne les faisant pas bénéficier des langues de leur patrimoine culturel. Il faut souligner que cette réaction des parents est le plus souvent dictée par le fait qu'il subsiste encore chez bon nombre d'entre eux, l'idée selon laquelle la réussite sociale est liée à la maîtrise de la langue française et que l'usage régulier des langues locales n'est pas compatible avec les apprentissages scolaires qui se font en français.

13 Juillard (2007 : 240) : « Les relations d'éducation (envoi des enfants pendant les vacances au village, confiage des enfants), d'amitié ou de voisinage développent et maintiennent le plurilinguisme »

Les données recueillies à travers les questionnaires et lors des entretiens mettent en évidence le caractère fluctuant des répertoires verbaux (THAMIN N. 2007 : 145). On observe que plusieurs langues ivoiriennes et africaines bénéficient d'une bonne transmission familiale. Du fait des différents déplacements, déménagements, mobilités dus aux affectations de leurs parents travailleurs du public et du privé, les élèves vont avoir un répertoire linguistique pluriel. Cette mobilité que ces élèves connaissent au cours de leur existence, va permettre, selon PERREGAUX (2006 : 176) de réélaborer leurs répertoires linguistiques. Dans le même sens, Goï (2009) fait remarquer que le répertoire plurilingue s'enrichit et se reconfigure dans les interactions de l'acteur à ses langues et environnements différents, au fur et à mesure du déroulement de la vie et de ses expériences. Ce répertoire verbal complexe des élèves se constitue en fonction des contacts avec la grande mixité ethnico-linguistique au sein de leurs familles, leurs concessions, leurs quartiers (JUILLARD C. 2007 : 240) et des différents apprentissages linguistiques (THAMIN N. 2007 : 148). Quels rôles jouent en fait ces langues du répertoire dans le vécu des élèves ?

3.4. Place et fonction des langues dans le vécu des élèves

En devenant multilingues, des individus, des communautés et des groupes de locuteurs deviennent des sièges de couches multiples de langues acquises au cours de leur vie (KILANGA M.J. 2006). Ces langues acquises par les sujets peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification (BEACCO J-C. 2005 : 20).

Ces différentes fonctions que met en exergue cet auteur sont également citées par nos enquêtés lorsqu'on leur demande d'indiquer la place et les fonctions des langues de leurs répertoires verbaux. En effet, plusieurs langues se côtoient dans ces répertoires mais chaque langue est utilisée à des fins particulières et avec des partenaires différents lors des interactions. De nombreux élèves enquêtés associent, par exemple, les langues ivoiriennes ou africaines à la

famille, au village, à la communauté d'appartenance et à la culture traditionnelle. Ces langues servent à interagir avec le milieu familial. C'est très souvent le cas en ce qui concerne la mère. Pour ce qui est du père, on note principalement l'usage du français. Avec les autres adultes du milieu familial, les élèves affirment adopter la même attitude qu'avec leurs parents. Dans les familles où les deux parents ne partagent pas la même langue et qui ont pris le soin d'enseigner leurs deux langues à leurs enfants, les élèves déclarent s'adresser aux deux parents soit en français soit à chacun des parents dans sa langue d'origine. Chez les élèves de parents issus de l'immigration, on constate que les langues d'origine sont celles-là qui sont tout le temps citées. Avec leurs frères, sœurs, cousins, cousines et autres adolescents membres de leur famille, les enquêtés disent utiliser le français. Il s'agit ici, comme ils ont bien voulu le souligner lors des entretiens, de variétés locales de français, notamment le nouchi et le français ivoirien.

En dehors du milieu familial, la quasi-totalité des élèves déclare utiliser la langue française pour interagir avec les amis, les connaissances et les personnes rencontrées. A l'école, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le français sont des langues de scolarisation qui « entrent dans le projet d'instruction et sont donc en relation avec les finalités éducatives » (LECONTE F., MORTAMET C. 2008 : 88).

Ces langues sont toutes des langues de socialisation qui participent au développement cognitif, affectif, social et culturel des élèves (LECONTE F., MORTAMET C. 2008 : 88).

On note, à travers leurs propos, que les enquêtés n'accordent pas la même place à toutes les langues de leur capital langagier. Certaines bénéficient à leurs yeux d'une plus grande estime quand d'autres sont tout simplement dissimulées.

En effet, ces élèves accordent une place importante aux langues de l'école. Le français, par exemple, jouit chez les élèves d'un statut privilégié puisqu'il est perçu comme la langue de la réussite sociale, langue qui permet de communiquer avec les autres pays et celle de la modernité. Pour eux, il est valorisant d'utiliser cette langue. On observe, par ailleurs, au cours des entretiens avec nos enquêtés, une certaine fierté quant à l'évocation de certaines langues de leur répertoire. Contrairement aux langues d'origine qui ne sont pas

assumées, l'une des variétés locales du français, le nouchi et des langues scolaires comme l'anglais, l'espagnol et l'allemand le sont. L'anglais, par exemple, bénéficie beaucoup plus que l'espagnol et l'allemand de l'estime des élèves, du fait du rayonnement international dont il jouit. Le nouchi représente quant à lui, une sorte de langue identitaire pour les élèves qui comme les jeunes de Côte d'Ivoire sont en « quête de l'affirmation de la personnalité » (GREKOU Z. 1987 : 17). Cette langue, comme l'avait déjà observé KUBE (2005 : 136), leur permet de s'affirmer et de s'afficher comme de jeunes citadins, branchés, marqués par la modernité et un certain mode de vie.

En revanche, lorsqu'on leur demande de lister les langues qu'ils parlent, certains élèves ne font pas figurer dans leur répertoire la langue de leur communauté quand bien même ils la parlent. Cette attitude à l'égard de certaines langues du répertoire verbal de l'élève est tantôt liée au statut de la langue tantôt à la faible compétence que l'élève a dans la langue.

Dans le premier cas, les enquêtés considèrent comme peu ou non légitimes leurs langues d'origine (langues ivoiriennes ou africaines). Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces langues ne sont pas valorisées au sein de la société. Cette gêne qu'ils éprouvent à faire mention de ces langues vient du fait que persiste encore au sein de la société ivoirienne l'idée selon laquelle, il est déplacé de parler ces langues dans des espaces publics ou en présence de personnes d'autres communautés linguistiques. Le faire, c'est s'exposer à des railleries du genre : « il n'est pas 18h30 »¹⁴, « tu te crois où ? », « villageois », « vieux baoulé », « vieux dioula », « vieux bété »...

La gêne à l'égard des langues d'origine vient également de la pratique supposée approximative de ces dernières. Dans les entretiens, nos enquêtés ont à plusieurs reprises souligné ce fait. Ces langues étaient, selon eux, moins bien maîtrisées. Ils ne considéraient pas leurs connaissances linguistiques dans ces langues comme suffisantes pour en faire état (PERREGAUX C. 2006 : 180). Cela ne les empêchait pas de pouvoir converser dans ces dernières lorsqu'ils se retrouvaient dans des situations où ils y étaient contraints.

14 C'est l'heure à laquelle sont diffusées, par la chaîne de télévision nationale, les émissions en langues locales

Le statut minoré des langues ivoiriennes ou africaines amène certains enquêtés à ne pas se reconnaître comme bi ou plurilingues alors qu'ils le sont effectivement dans leur vie de tous les jours. De même, le caractère normatif que revêt la langue française leur interdit d'évoquer les variétés locales de français, qu'ils maîtrisent souvent mieux que les langues vernaculaires et les langues de l'institution scolaire, comme des langues qu'ils peuvent comptabiliser au nombre des éléments constitutifs de leur capital langagier. Il a fallu les sensibiliser à la variation linguistique pour qu'ils nous dévoilent au travers de leurs réponses les composantes de leurs répertoires verbaux.

CONCLUSION

Nos données laissent entrevoir la pluralité linguistique qui prévaut au sein des classes en Côte d'Ivoire. Les élèves interrogés, dans le cadre de cette étude, sont pour la plupart bi ou plurilingues. Cet état de fait est le résultat des diverses expériences vécues. Leurs répertoires verbaux sont constitués de langues ivoiriennes, de langues africaines, de variétés de français acquises le plus souvent hors du cadre scolaire et de langues apprises à l'école. Ces différentes langues ont été acquises par les élèves selon des modalités diverses et à des niveaux de maîtrise différents. Elles servent de moyens de communication en milieu familial ou de langues des apprentissages scolaires. Elles leur permettent d'interagir avec leur entourage et fonctionnent comme des langues identitaires. Ce qui semble révélateur de la diversité et de la richesse des répertoires des élèves. Cependant, malgré les répertoires plurilingues dont ils sont porteurs, l'enseignement est conçu et organisée sans que cela ne soit pris en compte. L'importance des répertoires verbaux, telle que cela nous est apparu dans ce travail, invite à mettre à contribution les pré-requis linguistiques des élèves dans les pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- AYEWA K. N., 2009, Une enquête linguistique; le français une langue ivoirienne, *Le Français en Afrique* (25) : 117-134.
- BEACCO J-C., 2008, Migrations et éducation plurilingue, *Migration et plurilinguisme en France*, DGLFLF, EXTRAMIANA C., SIBILLE J, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, 2, 114-120, Didier, Paris.
- BEACCO J-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Étude de référence, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Strasbourg.
- BESSE H., 1987, Langue maternelle, seconde, étrangère, *Le français aujourd'hui* (78) : 9-15.
- BILLIEZ J., 2007, Être plurilingue handicap ou atout ?, *Écarts d'identité* (111) : 88-90.
- CANDELIER M, 2008, Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acadde*, volume 5, (1) : 65-90.
- COSTE D., MOORE D.ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- DUPONCHEL L., 1971, Multilinguisme et français scolaire chez l'écolier ivoirien, *Bulletin de Liaison CURD* (1) : 13-18.
- FOFANA A., 2010, Des choix méthodologiques dans l'enseignement du français à l'école primaire en Côte d'Ivoire, *Sudlangues* (14) : 33-42.
- GOÏ C., 2011, « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique : observations d'interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire », *Carnets d'atelier de sociolinguistique* (4) : 117-130, L'Harmattan, Paris.
- GREKOU Z., 1987, Contribution à la connaissance de la physionomie du français en Côte d'Ivoire, *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Afrique* (4) : 14-20.
- HEREDIA-DEPREZ C., 1991, Les représentations du plurilinguisme contemporain: le cas parisien, *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique* (coord.) par Coste & Hébrard, coll. Hachette.
- HOLTZER G., 2003, Incidences du multilinguisme sur les compétences en français des élèves guinéens en fin de cycle primaire, *Rapport d'étape : projet AUF (2003-2004)*, réseau de chercheurs en sociolinguistique et dynamique des langues.
- JUILLARD C., 2007, Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive, *Langage et société* (121-122) : 235-245.

- KILANGA M.J., 2006, Le rapport entre le français et les langues africaines, *Langue française et diversité linguistique, Actes du séminaire de Bruxelles (2005)* : 205-214, De Boeck Duculot.
- KOUAME K.J-M., 2003, Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait, in Danielle Omer et Frédéric Tupin, *Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 167-179.
- KUBE S., 2005, *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*, L'harmattan, Paris.
- LECONTE F. et MORTAMET C., 2008, Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes, *Glottopol (11)* : 55-79.
- NORTH X. DGLFLF, EXTRAMIANA C., SIBILLE J., 2008, *Migration et plurilinguisme en France*, Paris, Didier (Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques ; 2).
- PERREGAUX C., 2006, Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle, *Formation et pratiques d'enseignement en questions (4)* : 173-182.
- SIMON D-L. et MAIRE SANDOZ M-O., 2008, Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Études de linguistique appliquée (151)* : 265-276.
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, non publiée, Thèse nouveau régime, Université Stendhal - Grenoble III.