



Parémie et Compétence Plurilingue en Afrique Francophone

Mariama Mahamane Maiga

Enseignant Chercheur, Linguistique, Didactique des langues
Université Gaston Berger de Saint-Louis, Senegal

[Doi:10.19044/esj.2022.v18n13p77](https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n13p77)

Submitted: 01 November 2021

Accepted: 08 April 2022

Published: 30 April 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Maiga M.M. (2022). *Parémie et Compétence Plurilingue en Afrique Francophone*. European Scientific Journal, ESJ, 18 (13), 77. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n13p77>

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser, à travers le prisme de déterminants socio-historiques et psychopédagogiques, l'apport des énoncés parémiques dans la construction d'une compétence plurilingue chez l'apprenant francophone. La francophonie est un espace hétérogène par la pluralité des langues et des cultures mais un espace qui s'homogénéise grâce au partage de la langue française, une langue à travers laquelle des identités se construisent et se reconstruisent, une langue qui, elle-même, est en pleine mutation parce que ne véhiculant plus seulement la culture française. Il est donc essentiel que le locuteur francophone fasse une place aux langues et cultures *autres* dans son rapport à sa propre langue et dans son rapport à *l'autre*. Pourquoi alors, malgré les valeurs prônées par la francophonie, l'apprenant francophone peine à s'approprier la langue de manière à en faire un outil de communication efficace ? Pourtant avec les nombreux travaux menés dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, l'on dispose d'une diversité d'outils adaptés. En plus, au delà de la compétence communicative langagière, l'on vise la compétence plurilingue plus à même de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue. A quels niveaux se situe alors le problème ? Au niveau de la sélection des contenus, de leur présentation ou des démarches et approches ? Nous posons l'hypothèse qu'en réalité, le lien entre *langue et culture* n'est pas assez soutenu dans les moments clés de la situation de classe notamment en ce qui concerne les supports textuels utilisés. En effet, quel meilleur support pour faire de la place à « l'autre » dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en contexte multilingue que les énoncés parémiques, expressions dénominatives et stéréotypes linguistiques importés

des langues locales ? Cet article est une analyse sur l'apport de tels outils linguistiques dans le développement d'une compétence plurilingue en Afrique francophone. En partant d'exemples sélectionnés en français et en haoussa, l'on démontre que l'apprenant est plus réceptif lorsque la langue étudiée lui permet de conserver et partager son patrimoine culturel. Celui-ci établit des passerelles de significances sociales entre la langue cible et d'autres langues. De même, la mise en parallèle des différentes langues-cultures lui permet de comprendre le fonctionnement sémantique des direx sociaux construits.

Mots clés : francophonie, parémie, compétence plurilingue, cultures, altérité

Paremia and Multilingual Competence in French-speaking Africa

Mariama Mahamane Maiga

Enseignant Chercheur, Linguistique, Didactique des langues
Université Gaston Berger de Saint-Louis, Senegal

Abstract

The objective of this article is to analyze, through the prism of socio-historical and psycho-pedagogical determinants, the contribution of paremic statements in the construction of a multilingual competence in the Francophone learner. The Francophonie is a heterogeneous space by the plurality of languages and cultures but it is homogenizing thanks to the sharing of French, a language through which identities are being constantly shaped and reshaped. A language which, itself, is dynamic because it does not only convey French culture. It is therefore essential that the Francophone speaker makes a place to other languages and cultures in his relationship to his own language and otherness. Why then, despite the values advocated by the Francophonie, the Francophone learner struggles to internalize the language so as to make it an effective communication tool? Yet with the various works carried out in the context of the didactics of multilingualism, there is a diversity of adapted tools. In addition, beyond the language communicative competence, the target is on multilingual competence which is more likely to mobilize the resources of a multilingual repertoire. Where exactly does the problem lie then? Is it with content selection and presentation or with approaches and methods? The hypothesis we put forward is that in reality, the link between language and culture is not highlighted enough in the key moments of the class situation, particularly with regard to the textual materials used. Indeed, what better support to make room for "the other" in the teaching/learning of a foreign language in a multilingual context is there than

the paremic utterances, denominative expressions and linguistic stereotypes drawn from local languages? This article is an analysis on the contribution of such linguistic tools in the development of a multilingual competence in French-speaking Africa. Basing on examples drawn from French and Haoussa, we demonstrated that the learner is more receptive when the target language allows him to preserve and share his cultural heritage. The latter establishes gateways of social meanings between the target language and other languages. Similarly, the paralleling of different cultures allows him to understand the semantic functioning of socially constructed utterances.

Keywords: French-speaking world, paremia, multilingual competence, cultures, otherness

Introduction

Le multilinguisme désigne une situation dans laquelle l'on fait usage de plusieurs langues ou variétés de langues. C'est un phénomène complexe qui revêt plusieurs formes selon les données sociologiques, géopolitiques et historiques (multilinguisme endogène / exogène, sociétal / institutionnalisé, juxtaposé...). En Afrique francophone, le multilinguisme est une réalité. Les locuteurs sont exposés à au moins deux langues nationales sans compter le français, langue officielle. Les classes constituent par conséquent un espace très hétérogène du point de vue des langues et cultures en présence. Le plurilinguisme¹ est donc un fait pour l'apprenant francophone africain, ce qui nécessite pour l'intervention didactique, la construction d'une forme spécifique de la compétence de communication, la compétence plurilingue (désormais CP).

Sachant que la didactique du plurilinguisme participe à déconstruire la représentation de la langue française comme système normatif figé interdisant toute variation, l'on se demande comment mettre à profit les progrès de la didactique des langues de manière à développer une CP spécifique chez l'apprenant africain francophone. Qu'est-ce qui caractérise la compétence plurilingue en Afrique francophone? Quels supports didactiques permettraient la construction d'une telle compétence? L'objectif principal de cet article est de montrer dans quelle mesure les énoncés parémiqes (désormais EP)

¹ Le plurilinguisme désigne la situation d'un sujet parlant utilisant, à l'intérieur d'une même communauté, plusieurs langues selon le type de communication. Au Niger par exemple, selon le contexte, une personne parle en plus de sa langue maternelle (arabe, buduma, fulfulde, gulfancema, kanuri, tamajaq, tassawaq, tubu...) au moins une des deux langues véhiculaires que sont le haoussa et le songhay-zarma. Au-delà de ce plurilinguisme endogène, le répertoire linguistique s'élargit avec la langue officielle (le français) et les autres langues vivantes objets d'enseignement (anglais, espagnol, allemand...).

peuvent constituer un support didactique essentiel dans la construction d'une CP en Afrique francophone.

1. Parémie et compétence plurilingue

1.1. Les énoncés parémiques comme supports didactiques

Souvent, dans les pratiques langagières, l'on entend des expressions comme : *tu m'as marché sur la langue* ; *qui se sent morveux se mouche* ; *prendre la poudre d'escampette*... Ni les dictionnaires classiques, ni les règles de grammaires apprises en classe ne permettent de décoder ces portions de langue qui pourtant constituent une part non négligeable de l'activité langagière. Il s'agit en effet de dire socialement construits qui ne sont accessibles que via la dimension anthropologique de la langue. Comment l'apprenant d'une langue étrangère peut-il accéder à cette dimension de la langue ? Nous posons que la solution réside dans l'intégration des EP comme support textuel à différents niveaux des activités pédagogiques et surtout à travers une mise en parallèle des « façon de dire » dans les langues en présence.

Prendre en compte la parémie dans la construction d'une CP, c'est donc appréhender les expressions idiomatiques « comme un tout intégral et non pas comme une mise en commun des parties constituantes » (Palmer, 1933 : 5). Il s'agit, non pas de procéder comme Palmer qui incite les élèves à apprendre par cœur de larges collocations comme si elles étaient des unités lexicales simples, mais d'inciter les apprenants à adopter une démarche consistant à rechercher des relations de sens entre les EP de la langue cible et les expressions préfabriquées des autres langues-cultures en présence. La situation de classe permet donc à l'apprenant de faire un parallèle avec sa propre langue. L'apprentissage se fait alors par une mise en relation avec des constructions sémantiquement équivalentes. D'où la pertinence du recours à de tels supports dans la construction d'une compétence plurilingue.

La première réaction de l'apprenant devant une expression idiomatique est, en effet, de procéder à une association de la forme traduite de chacune des unités constitutives dans sa propre langue. Cependant cela marche rarement, les énoncés parémiques n'ayant pas forcément un sens compositionnel. Deux expressions littéralement équivalentes peuvent être sémantiquement différentes ou inversement. Il existe, par exemple, une différence entre les mécanismes de décodage des énoncés suivants :

1. *Tu as tiré la langue.*
2. *Tu m'as marché sur la langue.*

Ou encore entre :

1. *Le cœur est dans la poitrine*
2. *Il est sans cœur.*

L'apprenant étranger peut facilement déduire le sens de l'énoncé du sens des différents éléments qui le composent en appliquant le principe de compositionnalité. S'il ne se trompe pas sur le sens des énoncés 1 et 3, il a un blocage sur les énoncés 2 et 4. Le processus de construction du sens est, en effet, évident dans les énoncés 1 et 3 mais pas dans les énoncés 2 et 4. Même si le locuteur connaît le sens de chacun des mots, les règles sémantiques ne suivent pas toujours. Par exemple les énoncés : « *Soulever le cœur* » et « *tashin zuciya* » en hausa, sont deux expressions équivalentes littéralement (soulever = tashi et cœur = zuciya) mais aussi sémantiquement. Elles signifient toutes les deux, *le dégoût, la nausée*. Par contre les énoncés « *il est sans cœur* » en français et « *bayada zuciya* » en haoussa, ne véhiculent pas le même contenu sémantique dans les deux langues même s'il s'agit à la même expression littéralement parlant : (« *bayada* » = « *il n'a pas* » et « *zuciya* » = « *cœur* »). En français, l'expression signifie « il est méchant » alors qu'en haoussa, elle signifie « il n'a pas de fierté ».

De même, l'expression « *ça fait chaud au cœur* » est équivalente à l'expression haoussa « *ya na sanyaya zuciya* » (ça rafraîchit le cœur). Ces deux énoncés traduisant apparemment des significations opposées sont pourtant équivalents. Cela se comprend si l'on prend en considération l'ancrage spatial des deux langues-cultures : si l'environnement climatique du français natif fait que la chaleur est source de bien-être, pour le natif haoussa qui vit en Afrique, c'est une source de souffrance. N'empêche que ces deux expressions traduisent toutes les deux le même contenu sémantique « ça fait du bien ».

Par ailleurs, en situation réelle de communication, rares sont les locuteurs qui s'expriment sans alterner / mélanger les codes linguistiques. Combien de fois avons-nous entendu des énoncés comme : ***Too, tu n'es pas parti ? Je ne suis pas d'accord dey...***

Dans le 1^{er} énoncé, le locuteur s'exprime en français mais il utilise en même temps une particule énonciative puisée dans une autre langue (ici le haoussa) pour exprimer son étonnement ou son indignation en plus de la modalité interrogative. Dans une unité didactique sur « exprimer ses sentiments » une place peut être faite pour des échanges sur ces différentes possibilités langagières socialement validées.

Il suffit donc d'organiser les activités pédagogiques de manière à faciliter le transfère culturel, la création d'un champ d'équivalences entre les dimensions pragmatiques des langues en présence. Une activité hebdomadaire par exemple (pourquoi pas « *parlons culture !* ») servirait à préparer les apprenants à la réception des contenus d'apprentissage de la semaine. Il s'agirait d'une activité où langues (*parlons*) et cultures se rencontrent. Une activité qui sensibiliserait les apprenants sur le fait que la langue permet de dire le monde selon un point de vue caractéristique d'une culture donnée.

1.2. Parémie et compétence lexicale

La didactique du plurilinguisme permet à l'apprenant d'une langue étrangère de s'appuyer sur le déjà connu, pour construire de nouvelles connaissances. Elle favorise ainsi un décloisonnement entre les possibilités qu'offrent les différentes langues en présence dans la classe. Avec les approches plurielles, stratégies, méthodes, contenus d'enseignement... divers moyens sont mis en place pour une valorisation de la diversité des répertoires linguistiques individuels des apprenants. L'intervention didactique développe ainsi chez l'apprenant des compétences linguistiques et communicatives, elles-mêmes parties intégrantes d'une compétence dite socioculturelle.

En plus des atouts au niveau relationnel (altérité, intercompréhension, complicité entre apprenants), la compétence plurilingue implique non seulement que les apprenants développent des compétences dans la langue cible mais aussi que chacun fasse le lien, d'une part, avec sa propre langue-culture, d'autre part avec les autres langues-cultures en présence. L'apprenant fait ainsi de la place aux langues et cultures autres dans son rapport à sa propre langue et dans son rapport à « l'autre ». Il sait s'exprimer du point de vue de la culture que véhicule la langue étudiée, ensuite s'exprimer, avec cette langue, selon le point de vue de sa propre culture. Cela fait de lui un sujet parlant francophone, un citoyen du monde. Par ailleurs, l'apprentissage de toute autre langue étrangère est désormais plus facile pour l'apprenant celui-ci ayant pris conscience du fonctionnement langagier dans sa globalité.

L'apprenant acquiert ainsi le matériel linguistique lui permettant de partager sa culture avec les locuteurs de la langue étudiée en procédant non pas par traduction mais par adaptation. La compétence plurilingue favorise surtout l'appropriation de la langue dans ses aspects anthropologiques et dans ses relations avec d'autres langues-cultures. Cependant que serait une CP sans la prise en compte de certaines constructions lexicales culturellement chargées surtout en sachant que « le langage est gouverné par deux principes complémentaires : le principe de libre choix (« *open choice principle* ») et le principe d'idiomaticité (« *idiom principle* »)². Peut-on développer chez l'apprenant une compétence plurilingue en ignorant cette large part de l'activité langagière régie par le principe de l'idiomaticité ?

1.3. Parémie et fonctionnement sémantique

« Un grand nombre de phrases que nous prononçons régulièrement ne sont pas des créations personnelles mais des unités de discours toutes faites, répétées telles quelles, et véhiculant des idées stéréotypées en termes fixes. Ce qui signifie que, pour tout locuteur d'une langue donnée, il existe, à côté du vocabulaire dont rend compte le

² Sinclair, 1991, cité par Théophanous et Pourciel, 2015 : 187.

*dictionnaire, un grand nombre d'autres entités linguistiques... »
(Schapira, 1999 : 47).*

En effet, pour l'apprenant étranger, certains mots sont plus difficiles à apprendre que d'autres justement en raison de l'impact de la culture sur le fonctionnement sémantique. La compétence lexicale est en réalité une composante de la compétence communicative, elle-même partie intégrante de la compétence plurilingue dans le cadre des approches plurielles.

En effet, la compétence lexicale, ce n'est pas connaître les mots, c'est savoir quel mot va avec quel autre dans la production langagière. La connaissance du mot est donc incomplète si le locuteur ignore ses combinaisons possibles dans le lexique de la langue. Selon P. Nation (2001), « La connaissance collocationnelle est considérée comme une dimension fondamentale de la compétence lexicale. Connaître un mot revient à dire qu'il ne suffit pas seulement de connaître son sens, sa prononciation, son orthographe ou son registre, il faut aussi connaître les mots dont il est régulièrement accompagné ». Widdowson quant à lui, soutient que « être compétent dans l'emploi de la langue n'implique pas tant la génération de phrases par l'application directe des règles mais plutôt l'ajustement des patterns préconstruits et mémorisés. »³ En effet, dans son parcours acquisitionnel, « le natif a l'occasion d'affiner ses intuitions au sens où il saura quel mot s'associe avec tel autre dans sa langue-culture. Il s'agit pour une large partie d'une connaissance implicite puisque le natif sait reconnaître si telle ou telle combinaison se dit ou pas... » (Théophanous et Pourciel, 2015 : 190). Ce n'est pas le cas de l'apprenant d'une langue étrangère qui n'a pas cette intuition du natif en présence d'une association lexicale dont le sens n'est pas compositionnel. Or, le sens des énoncés n'est pas toujours compositionnel. Les EP sont des constructions préfabriquées dont le sens global ne résulte pas de l'addition des sens individuels des constituants de l'expression. Il ne s'agit pas « de mots que l'on met ensemble mais de mots qui apparaissent ensemble naturellement dans l'emploi effectif de la langue ».

Les stéréotypes linguistiques sont, en effet, réputés difficiles pour les apprenants étrangers. Selon une étude de Hamel et Milicevic sur les productions écrites d'apprenants de français langue seconde (2005), 16% des erreurs lexicales relevées sont des erreurs collocationnelles. Ainsi, par son opacité, l'expression idiomatique constitue un blocage pour l'apprenant dans sa tentative d'accès au sens. L'appropriation des énoncés parémiques n'est donc pas facile pour un apprenant étranger si le processus d'apprentissage n'intègre pas la pluralité linguistique et culturelle.

³ Widdowson, 1989 : 128, cité par Théophanous et Pourciel, 2015 : 191.

La question qui se pose en réalité, c'est celle du niveau de sens convoqué (dénotation / connotation). S'agit-il de l'acquisition du lexique et de règles grammaticales ou de l'acquisition des mécanismes de production / interprétation de sens en contexte ? Tout compte fait, pour les apprenants étrangers, comprendre ces associations lexicales préfabriquées permettrait un traitement cognitif plus aisé de la langue française en situation d'interaction. Cela est particulièrement intéressant lorsqu'on sait que la langue apprise en classe est trop épurée pour couvrir les besoins de communication en situation réelle d'interaction hors de la classe. Bien que l'enseignement des langues vise l'appropriation et la mise en pratique des contenus d'apprentissage en situation réelle de communication, la langue manipulée en classe n'est pas forcément la langue dont il est fait usage en contexte. Certaines dimensions anthropologiques sont en effet occultées. La situation de classe présente les possibilités normées de « dire » alors que hors de la classe, l'usage en fait très peu cas. Hors de la classe, le locuteur est confronté à une langue non épurée par l'intervention didactique. Les dictionnaires classiques et règles grammaticales ne suffisent pas alors pour s'approprier la langue à des fins de communication.

Par ailleurs, un constat est qu'en Afrique francophone, notamment avec l'approche communicative, la tradition didactique met l'accent sur la négociation du sens et l'importance de s'exprimer librement. L'on finit donc par privilégier le principe du libre choix. Les enseignants, formés selon des modèles didactiques qui se fondent sur le principe génératif de la langue, ont, en effet, tendance à focaliser leur activité sur les règles grammaticales et les mots isolés au détriment du principe d'idiomaticité. Encore attachées à la description de la langue « en elle-même et pour elle-même », les pratiques didactiques en contexte francophone africain ont encore du mal à intégrer les énoncés parémiques dans les contenus d'apprentissage, à explorer les outils donnant accès au socialement construit, aspects pourtant non négligeables et même privilégiés de la production langagière. Cependant, avec les approches plurielles, la compétence visée intègre la clef culturelle nécessaire pour décoder du dire préfabriqué. Quel meilleur support donc pour développer une compétence plurilingue que ces dire socialement construits.

Ainsi, le recours aux énoncés parémiques permet de sensibiliser aux catégories lexicales et au processus de production / interprétation du sens dans et par les langues-cultures. En effet, du fait qu'ils sont omniprésents dans le discours et que leur fonctionnement sémantique passe par l'outil culturel, les dire socialement construits constituent un outil non négligeable dans la construction d'une CP.

2. Parémie et apprentissage d'une langue "autre"

Pour que l'apprenant soit compétent et spontané en situation réelle de communication, autrement dit pour qu'il soit en mesure de s'exprimer couramment, y compris pour exprimer des réalités spécifiquement africaines, il faudra que celui-ci s'approprie la langue dans sa dimension anthropologique. La situation de classe vise donc une triple compétence : communiquer dans une langue autre en s'inscrivant dans le système de pensée propre à la culture correspondante ; s'exprimer dans une langue autre selon le point de vue de sa propre culture ; établir des équivalences entre la langue-culture cible et les autres langues-cultures de son répertoire linguistique.

Il est vrai que les énoncés parémiques sont des supports déjà utilisés dans les classes de langues. Cependant, la nature des activités, la démarche de l'enseignant, ses fondements idéologiques et déontologiques, ne permettent pas généralement d'attirer l'attention de l'apprenant sur les spécificités de certaines associations lexicales et d'en tirer profit. En Afrique francophone donc, l'enjeu est l'apprentissage de la langue-culture au-delà de la langue-idiome et la stratégie, de faire des langues-cultures en présence un atout pour l'apprentissage du français langue seconde. Il s'agit, pour l'apprenant, d'être capable de produire / comprendre des énoncés y compris ceux dont le sens n'est accessible que via la culture.

Pour l'apprenant d'une langue étrangère, la meilleure façon, d'intégrer dans son répertoire langagier ce genre d'énoncés est de lui donner la possibilité d'établir des équivalences avec les expressions de sa propre langue. Il ne s'agit pas seulement de traduire ou d'articuler les langues les unes aux autres ; Il s'agit surtout d'avoir accès à cet aspect de la langue qui relève du domaine du *socialement construit* et qui, en réalité, couvre la majeure partie de l'activité langagière. L'enjeu donc en situation de classe est de mettre en évidence des relations entre les possibilités langagières des différentes langues en présence : en plus de « comment ça se passe chez vous ? », échanger sur « comment ça se dit dans ta langue ? » et cela, surtout à propos des expressions préfabriquées que sont les énoncés parémiques⁴.

⁴ Les énoncés parémiques sont des dire socialement construits, énoncés figés généralement courts et stables tels que les proverbes, dictons, adages, collocations, expressions dénominales et même les particules énonciatives comme les interjections. Quelques exemples en haoussa :

Proverbe : *A mari matacce don mai rai ya ji tsoro* (gifler le mort pour faire peur au vivant)

Dicton : *sanu sanu ba ta hana zuwa* (lentement n'empêche pas d'avancer)

Adage : *A sayar a fadi, karin wayo* (vendre à perte, gain d'expérience)

Collocation : *tashin zuciyā* (soulèvement du cœur : nausée) / *gudun dawa* (courir la brousse : diarrhée)

Expressions dénominales: *tayani tsoyomi* (Désigne un tabouret utilisé par les femmes dans la concession. Littéralement, « aide-moi à médire ».)

Interjection : *to / dai / kunkurus*.

3. Compétence plurilingue et francophonie

3.1. La compétence plurilingue pour dire l'autre et rester soi-même

L'enseignement d'une langue vivante vise entre autre l'acquisition d'une compétence communicative. Il faut cependant préciser qu'un enseignement plurilingue ne vise pas le développement d'une telle compétence dans chacune des langues en présence mais la prise en compte de ces langues dans le processus d'apprentissage de la langue cible. Michel Candelier dirait à propos de la compétence plurilingue que « ce qui est en jeu c'est l'abandon d'une vision "cloisonnante" de la/des compétence(s) des individus en matière de langues (une compétence par langue) au profit d'une compétence unique et donc plurilingue, affirmée également comme pluriculturelle, dans le souci légitime de tenir compte des liens étroits qui entremêlent ces deux aspects » (2014 : 325). Ainsi, développer une compétence plurilingue dans l'espace francophone, c'est enseigner le français langue étrangère ou seconde en mettant l'accent sur la capacité de la langue française à s'ouvrir aux autres langues et à véhiculer la diversité culturelle ; c'est aussi enseigner / apprendre le français en faisant une place aux autres langues et cultures en présence.

Par ailleurs, la CP s'acquiert progressivement. L'apprenant prend d'abord conscience de la diversité linguistique et culturelle, des spécificités identitaires, et des écarts au niveau des représentations sociales ; ensuite il passe par la tolérance, l'acceptation et le respect de l'autre, de sa langue, de sa culture, son identité, ses valeurs; enfin celui-ci acquiert la maîtrise des possibilités langagières qu'offre la langue étudiée selon les contenus véhiculés, l'identité de l'allocutaire et l'objet de la communication.

La langue étudiée n'étant pas la langue du quotidien, la CP est spécifique en Afrique francophone. La grande majorité des apprenants n'est en contact avec le français qu'en situation de classe. Ils sont donc plutôt en contact avec une langue épurée par l'intervention didactique. Ce qui ne reflète pas les situations réelles de production langagière. Or la CP implique la prise en compte d'un facteur essentiel : le rapport langue/culture, une relation qui a un impact sur les dispositions psychologiques de l'apprenant face à la langue cible et par conséquent, sur ses besoins en langues. La langue sert, en effet, à véhiculer une culture, à exprimer une vision du monde. L'apprentissage du français implique pour le locuteur francophone non natif qu'il soit en mesure de s'approprier le français au point de s'inscrire dans la vision du monde de cette langue et en même temps d'exprimer sa culture au moyen de l'idiome qu'est le français.

Ainsi, si l'on admet que l'idéologie qui sous-tend la francophonie doit se matérialiser dans la conception de la langue dans le système éducatif, le processus d'enseignement/apprentissage doit permettre à l'apprenant de se raconter. Il faudra notamment que l'apprenant puisse s'approprier la langue

étudiée de manière à ce qu'elle lui permette de traduire sa propre culture sans rejeter la culture de la langue cible. Cela implique une double compétence : se raconter dans une langue autre et en même temps établir des équivalences du point de vue de la culture véhiculée par la langue cible. Dans le contexte francophone, la CP est donc spécifique. Il s'agit de se comprendre mutuellement, se reconnaître, dire l'autre tout en restant soi-même.

3.2. Compétence plurilingue et dire socialement construits

Les besoins en langue du locuteur africain francophone engagé dans l'apprentissage de la langue française se résument ainsi au fait qu'il puisse s'approprier cette langue de manière à être en mesure d'exprimer/comprendre la culture française mais aussi exprimer sa propre culture. La compétence plurilingue est donc, dans le contexte francophone africain, une compétence communicative qui offre la possibilité de véhiculer la culture autre et qui établit des passerelles de significances sociales entre les langues en présence. La langue étudiée s'ouvre, s'enrichit de lexique et tournures empruntés/adaptés permettant son appropriation selon les besoins de communication.

Vu la spécificité de ces besoins, le choix du support didactique pour l'enseignement du français en Afrique francophone ne doit pas être hasardeux. Les dire socialement construits, du fait qu'ils matérialisent au mieux le lien étroit entre la langue et la culture, constituent un support didactique essentiel. En effet, sachant que la dimension culturelle de la langue réside plutôt dans le préconstruit, le matériel linguistique qui donne accès à la culture est, pour une part non négligeable, constitué d'énoncés parémiques.

Dires socialement construits, les énoncés parémiques sont transmis de génération en génération par le biais de la socialisation culturelle. L'on regroupe sous cette appellation, les formules figées idiomatiques souvent métaphoriques qui possèdent un sens caché connoté. Il s'agit précisément des proverbes, expressions idiomatiques, onomatopées, interjections, toponymes, particules énonciatives... s'exprimant à travers des genres discursifs variés (contes, légendes, charades, chansons, incantations...). Énoncés populaires à usage collectif, les énoncés parémiques sont la matérialisation de la culture dans la communication verbale ; ils constituent donc un excellent moyen d'appréhender la langue dans sa dimension anthropologique à des fins pragmatiques.

La spécificité des énoncés parémiques est de résister à la traduction. Ce qui fait qu'un texte en français, traduisant une réalité culturelle autre en porterait forcément les traces. De même, les énoncés parémiques jouent un rôle important dans la préservation de la mémoire collective. Ils représentent un très bon canal de transmission des aspects culturels d'une société dans/par la langue. À ce titre, ils constituent un excellent support dans le processus

d'appropriation et d'actualisation de la langue et à n'en point douter, un outil efficace pour développer une compétence plurilingue chez l'apprenant.

3.3. Dires socialement construits et mémoire collective

La francophonie traduit une vision du monde qui n'est pas seulement celle de la langue-culture française ni même celle de chacun des autres Etats membres. Il s'agit d'une vision du monde caractéristique du métissage culturel et de la diversité linguistique de l'espace francophone. La langue porte donc en elle l'hétérogénéité linguistique et culturelle de l'espace, la mémoire collective des francophones qui est, il faut le préciser, en pleine construction, en pleine évolution. En effet, au-delà du code linguistique, le para-verbal et le non verbal qui accompagnent la langue française s'étendent aux autres sonorités, aux autres attitudes et représentations de l'espace francophone. La langue traduit ainsi un système de pensée qui n'est pas seulement celui de la société française, ni celui de la société Belge, ni même celui de la société canadienne ou africaine mais un mode de penser comportant en même temps un peu de chacune de ces valeurs culturelles donc une vision du monde spécifique, originale, métissée mais qui reste dynamique et suit le cours des mutations sociales et de la mondialisation.

Il existe en effet une identité francophone très forte justifiant de la réalité et de la pertinence de cette mémoire collective. Les dires socialement construits traduisent par excellence cette mémoire collective, ce rapport langue/culture/représentations collectives. Les énoncés parémiques constituent en cela d'excellents supports didactiques pour construire une compétence plurilingue en Afrique francophone.

Conclusion

Ainsi, les EP en classe de langue, peuvent être abordés dans des activités intégrant plusieurs langues. Ils traduisent une réalité communicative qui n'est pas toujours visible en situation de classe. La mise en parallèle des différentes langues-cultures en présence permet à l'apprenant de comprendre le fonctionnement sémantique de ces dires socialement construits.

Il faut cependant reconnaître que le problème de l'enseignement des langues réside en réalité dans le fait que l'on met l'accent sur le fonctionnement d'une langue particulière plutôt que sur le fonctionnement du langage en général. Ce qui fait que le processus de réception n'intègre pas les données préexistant sous prétexte qu'il ne s'agit pas de la même langue. Le locuteur effectue un certain cloisonnement entre les langues auxquelles il est exposé. Ce qui ne permet pas de tirer profit du « déjà là » de chacun. Or le mécanisme de production / réception du sens ne change pas d'une langue à l'autre. L'avantage du recours à la parémie comme support est donc d'une part, l'accès aux manières de dire qui ne sont compréhensibles que via une

culture donnée, d'autre part, la possibilité de comprendre « comment ça marche » dans les autres langues-cultures. A cela s'ajoute la culture de la tolérance et du respect de la diversité linguistique et culturelle. Par le recours au EP, l'apprenant établit des passerelles de significances sociales entre la langue cible et d'autres langues-cultures. Pour cela, une place de choix doit être réservée aux dires socialement construits dans l'apprentissage du français en Afrique francophone.

References:

1. Candelier, M. (2014). « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? » in Troncy, Ch. (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Presses universitaires de Rennes.
2. Hamel, M. J. & Milicevic, J. (2005). « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8/1, 25-45.
3. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
4. Schapira, Ch. (1999). *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys.
5. Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
6. Théophanous, O. & Pourciel, S. (2015). « Collocations et apprentissage d'une langue étrangère: une étude exploratoire en FLE ». In Beliakov et Mejri (dir.). *Stéréotypie et figement. A l'origine du sens*. Presses universitaires du Midi.
7. Widdowson, H. G. (1989). "Knowledge of Language and Ability for Use". *Applied linguistics*, 10/2, 128-137.